



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

Año 26

Número 85

Septiembre-Diciembre, 2022

Mérida - Venezuela

Depósito Legal

pp199702ME1027

pp199702ME1927

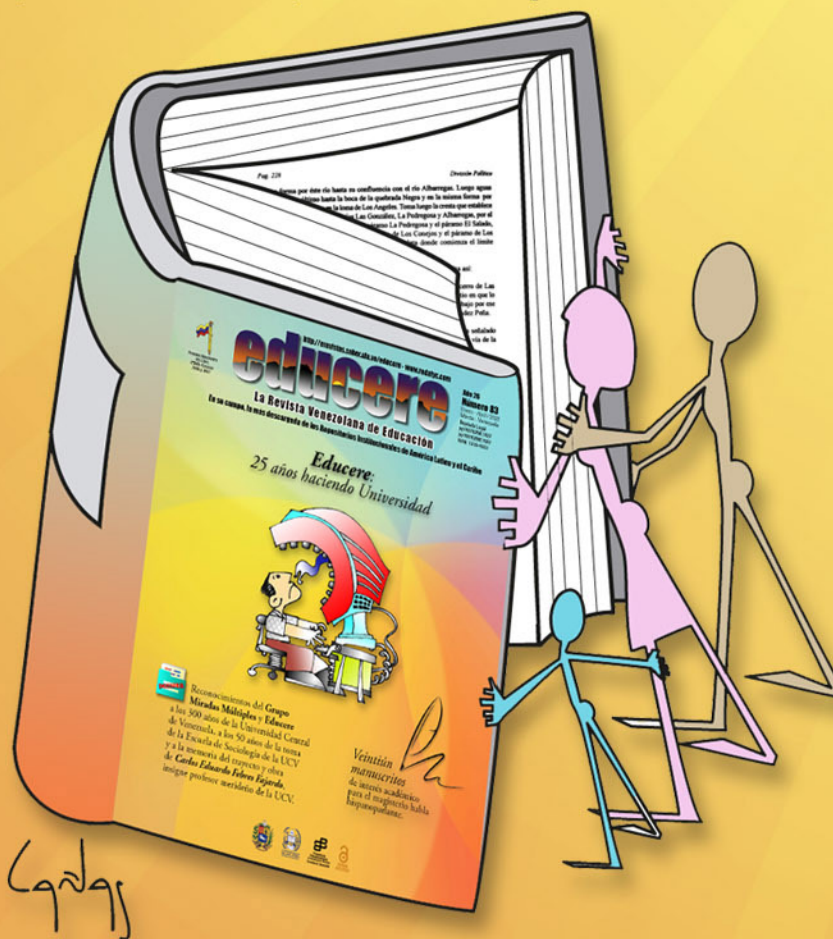
ISSN: 1316-4910

La Revista Venezolana de Educación

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

Educere: **25** Años 1997 - 2022

Veinticinco años apoyando la escritura y la lectura del pensamiento educativo y pedagógico



Veintiún manuscritos de interés académico:

- Un editorial
- Dos textos laudatorios sobre Educere
- Una conferencia
- Cuatro artículos tipo ensayo
- Doce artículos de investigación
- Un normativo para la admisión preliminar de un artículo
- Índice cronológico de contenidos. Año 2022. Vol. XXVI



educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre - Diciembre 2022

Año 26 / Número 85

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007

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

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

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

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

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004 - Diciembre 2022

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

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

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

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Director invitado esta edición

Wilbert Suecum • wilberthmeister@gmail.com

Universidad de Los Andes. Venezuela.

Consejo editorial

Wilbert Suecum	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 Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas-Venezuela
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

Consejo científico honorario

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

Consejo editorial internacional

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

Consejo de redacción

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

Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)
Escuela de Educación

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

editor.educere@gmail.com

 @revista.educere

 @EducereRevista

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



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.

Noble cosa es, aun para un anciano, el aprender
It is a noble thing, even for an old man, to learn
Sofocles

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.
Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

Imagen Portada

Iván Cañas

Diseño de portada

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo, por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores

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

Traducciones del Portugués

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 - 2022*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2022*
- *Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004 - 2013*
- *Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005 - 2022*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2022*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2022*
- *Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2020*
- *Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2020*
- *Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2020*
- *Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010*
- *Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2020*
- *Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2022*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2022*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2022*

Distribución y canje

Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás
Universidad Federal del Amapá. Brasil.
Armando Zambrano
Filósofo, pedagogo y escritor de Colombia.
Pablo Lleral Lara Calderón
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia
Sergio González
Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Depósito legal

pp199702ME1027

ISSN 1316-4910.

Educere, la revista venezolana de educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Educere, the venezuelan journal of education

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

Contenido

editorial

VEINTICINCO AÑOS DE EDUCERE, CINCO LUSTROS PARA MANTENER UN LUSTROSO ESFUERZO EDITORIAL

Educere. Twenty five years old. Five lustrums to keep a shining editing effort

791 - 795

Wilberth Suescum Guerrero

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

Foro universitario

PRESENTACIÓN

Presentation

Wilberth Suescum Guerrero

797 - 798

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

UNA REVISTA HACIENDO-SE UNIVERSIDAD

Prof. Fabiola Guerrero De Navia

799 - 800

Directora de la Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA PALABRA PUBLICACIÓN

The word publication

Mery López de Cordero

801 - 802

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República

EDUCERE VEINTICINCO AÑOS HACIENDO-NOS UNIVERSIDAD

EDUCERE: twenty-five years making us university

803 - 805

Pedro José Rivas

Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EDUCERE (1997-2022): UNA REVISTA PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA Y DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Educere (1997-2022): a review for the venezuelan education and the University of The Andes history

807 - 814

Alí Enrique López Bohórquez

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

Artículos

LA CONCEPCIÓN DE PENSADORES CREATIVOS PARA AMÉRICA LATINA: NUESTROS IMPRESCINDIBLES SIMONES

Creative thinkers for Latin America : Our essential Simons

815 - 821

Myriam Anzola

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

LA MÚSICA, HABILIDADES COGNITIVAS Y NEUROCIENCIA

Music, cognitive skills and neuroscience

823 - 832

Carlos Alberto Torres Astuvilca

Universidad Nacional de Educación. "Enrique Guzmán y Valle". Lima-Perú. Programa de Bachillerato Internacional. del Colegio Mayor Secundario "Presidente del Perú". Lima-Perú

REPOSITORIO DIGITAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA TECNOLÓGICA DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL BACHILLER EN CUBA

Digital repository as a methodological proposal to develop technological awareness during the high school training process in Cuba

833 - 841

Guillermo Machado Martínez¹, Yadira de la Caridad Avila Aguilera², Andrés Jesús Rojas López³

¹Departamento de Ciencias Exactas. Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas "Luis Urquiza Jorge". Las Tunas. Provincia Las Tunas. Cuba. ²Departamento de Productos ducacionales. Universidad de Las Tunas. Provincia Las Tunas. ³Dirección Municipal de Educación. Municipio Puerto Padre. Las Tunas. Provincia de Las Tunas. Cuba

EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD COMO EJEDINAMIZADOR DEL PENSAMIENTO Y LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE

Epistemology of complexity as a dynamic axis of thought and education of the present

843 - 854

Bárbara Inés Rondón Mejías¹, Ruth Mary Morales Robles², Orlando Cáceres Torres³

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad de Talca. Campus Lircay, Talca-Chile. ²Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad. Universidad de Valparaíso-Chile. Doctoranda por cotutela en Educación, Sociedad y Calidad de Vida Universidad de Lleida. Barcelona-España. ³Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Nguanagua edo. Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

LA DOCENTE EN EL CINE VENEZOLANO

The teacher in venezuelan cinema

855 - 865

Claritza Arlenet Peña Zepa¹, Claritza Arlenet Peña Zepa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. ²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas / Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red de Investigadores en cine en América Latina. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

UN VISTAZO A LA PÁGINA DESDE UNA LECTURA DETECTIVESCA: CONVERSACIÓN LITERARIA DESDE EL LIBRO-ÁLBUM

A look at the page from a detective reading: literary conversation from the picture book

867 - 887

Israel Acosta Gómez¹, Fabio Jurado Valencia²

¹Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", UNISS. Sancti Spiritus, Provincia de Sancti Spiritus. Cuba, ²Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá- República de Colombia

EL CONSENSO Y EL DESCONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DE LA MATEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA

Consensus and ignorance of the history of Mathematics in teaching

889 - 894

Carlos Díaz Serruche

Instituto de Ciencias y Humanidades (ICH) Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima - República del Perú

ESPACIO "EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR": UN AMBIENTE PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN PREESCOLAR

Space "experiment and discover": an environment to promote the teaching of science in preschool

895 - 902

Araujo - Ortiz, María Elena

Departamento de Ciencias Pedagógicas. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Universidad de Los Andes. Trujillo, estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ESTUDIANTES DE UN BACHILLERATO PÚBLICO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Learning strategies employed by students from a public high school during the COVID-19 pandemic

903 - 915

Carolina Pérez Morales, Antonio Fernández Crispín

Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Heroica Puebla de Zaragoza estado de Puebla. México

CONOCIMIENTOS DE GESTIÓN EN LOS FESTIVALES DE CINE AMBIENTAL LATINOAMERICANOS

Management Expertise in Latin American Environmental Film Festivals

917 - 929

Mixzaida Yelitza Peña Zepa

La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Fundación Famicine. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales-REDINAV. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigadores en Cine en América Latina-RICILA. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LA CONDUCTA AGRESIVA Y VIOLENTA DE LOS ESTUDIANTES

Social skills program in aggressive and violent behavior of students

931 - 941

Heydi Tananta Vásquez¹, Viviana Rondón Villacorta¹, Doris Berazzir Silva Angulo²

Departamento de Educación y Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad César Vallejo. ¹Tarapoto, Provincia de San Martín. Perú. ²Trujillo, Provincia de Trujillo, República del Perú

LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL A PRIMARIA: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES, PADRES Y DOCENTES

Transition from Preschool to Elementary School: children, parents, and teachers' perspectives

Emelinda Padilla Faneytt

Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo - República Dominicana

943 - 956

EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ECONÓMICA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

The Pedagogical use of TIC in the Teaching of Economic Geography in Medium Technical Education

Héctor José Beltrán¹, Yury Georgina Alborno Vega²

¹Universidad Politécnica Territorial "Kléber Ramírez". Ejido estado Mérida. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Gervasio Rubio". Rubio estado Táchira - República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela Técnica Comercial "Profesor José Ricardo Guillén Suárez". Ministerio del Poder Popular para la Educación. Ejido estado Mérida - República Bolivariana de Venezuela

957 - 973

EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR DEL SERVICIO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMINIO VALDIZÁ DE HUÁNUCO-PERÚ

Consumer behavior of the educational service consumer at the universidad nacional

Luis Alberto Bambarén Mata¹, Aurelio Simón Rosas², Juvenal Auberto Oliveros Dávila³

¹Facultad de Educación. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Universidad de Huánuco. República del Perú. ²Departamento de Administración. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. ³Facultad de Administración Educativa. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Departamento de Administración. Huánuco Departamento de Huánuco. Republica de Perú

975 - 987

REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL DEL APARTHEID CONTRA LOS LIDERES/LIDERESAS SOCIALES EN COLOMBIA (2020)

Social repedagogization of apartheid against social leaders in Colombia (2020)

José Pascual Mora García¹, Isabel Hernández Arteaga²

¹Doctorado y Postdoctorado UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Departamento de Boyacá. Universidad de Cundinamarca - Sede Fusagasugá. República de Colombia. ²Centro de Investigaciones en Docencia Universitaria. Facultad de Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá - República de Colombia

989 - 1009

GESTIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LOS FESTIVALES DE CINE AMBIENTAL LATINOAMERICANOS

Management of training activities at Latin American environmental film festivals

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigadores en Cine en América Latina. Caracas-República Bolivariana de Venezuela

1011 - 1024

ÍNDICE CRONOLÓGICO DE CONTENIDOS DE EDUCERE.

Año 2022 - Vol XXVI - Nos.: 83 - 84 - 85

1025 - 1026

SECCIONES

Sections

1032 - 1033

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

1035 - 1037

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

1038 - 1057

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

1059 - 1077

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1078 - 1079

NORMAS PARA OS COLABORADORES

1080 - 1082

Veinticinco años de Educere, **editorial** cinco lustros para mantener **educere** un lustroso esfuerzo editorial

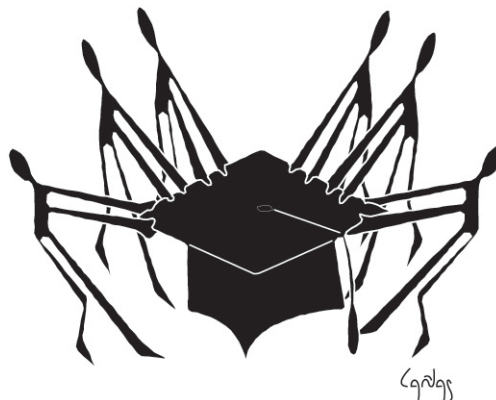
Educere. Twenty five years old. Five lustrums to keep a shining editing effort

Wilberth Suescun Guerrero

Director invitado y editorialista

wilberthmeister@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9925-4662>



I

Educere, la revista venezolana en Educación, cumplió el pasado mes de junio veinticinco años. Los años como unidad temporal y astronómica, como medida de tiempo, se estiman esencialmente para celebrar hitos o nacimientos, inauguraciones o llegadas, aperturas o inicios. Luego, estos años se agrupan en lustros, décadas, siglos, milenios, pero el año es la referencia fundamental para valorar el tiempo recorrido.

La cultura humana tiene tan instalado el concepto de lo anual que casi no hay persona que no celebre su cumpleaños, ni institución que no resalte su fecha aniversaria. Formalmente, cierta tradición historiográfica se basó de modo esencial en la configuración, protección y difusión de los eventos relevantes en los anales, un tipo de escrito instituido por sociedades, grupos, gobiernos, culturas, que los registraba minuciosamente para su posterior estudio o recuperación en la memoria y la reflexión.

Educere haría parte de los anales de la educación venezolana en las últimas dos décadas y media; se trata de una publicación nacida en una universidad nacional ubicada en la provincia, hecha con pasión casi artesanal en sus primeros tiempos y con una producción tal que llegó luego a tener tirajes de varios miles de ejemplares físicos y un impacto digital estimado en millones de vistas y descargas, derivados de un aceitado mecanismo de montaje editorial.

Veinticinco años son también cinco lustros, por ello a partir de este punto vale la pena hacer una reflexión que parta de un juego de palabras con el vocablo lustro. De un lado está el empleo que le acabamos de dar, el lustro como unidad de tiempo equivalente a cinco años, de este modo la revista acaba de completar su quinto lustro e inicia decididamente su rumbo al sexto. Del otro lado está la conjugación verbal que proviene de “lustrar”, en indicativo y primera persona del singular, tiempo presente, sería “yo lustro”. O sea, doy lustro o brillo, agrego brillantez o luz a algo, en este caso no se trata de una gema, un metal o una piedra, sino algo más difuso y abstracto, una obra en la que escriben y leen, se encuentran, una comunidad humana: una publicación periódica. Pulirla, dejarla radiante y luminosa, ha sido el resultado de muchas voluntades dirigidas y encaminadas por unas pocas.

La Real Academia Española de la Lengua (RAE) agrega otra acepción a lustrar indicando que, para los gentiles, también significa “purificar, purgar con sacrificios, ritos y ceremonias las cosas que creían impuras”. Acepción que también viene como anillo al dedo para esta reflexión y sobre la que volveremos más adelante.

Una vez empleada la metáfora comencemos por destacar la estabilidad editorial, que no institucional, de estos veinticinco años, dos décadas y media, un cuarto de siglo, cinco lustros. Educere ha contado con un solo director que es su editor, el conspicuo y apasionado profesor Pedro Rivas, pero eso no indica que su trabajo haya sido en soledad o aislamiento. Las capacidades del profesor Rivas han estado siempre en favor de coordinar equipos de trabajo en los que han destacado diseñadores, ilustradores, secretarías que han hecho valioso trabajo administrativo, grupos de destacados profesores que han fungido de árbitros, escritores y directores invitados que han puesto confianza en la revista para difundir su trabajo académico, lectores, distribuidores, técnicos para el montaje editorial y digital en distintos repositorios y plataformas electrónicas.

¿Por qué apunto que la estabilidad editorial no ha sido siempre institucional? Porque evidentemente han pasado muchas cosas en este tránsito de veinticinco años (1997-2022). Las condiciones de financiamiento cambiaron profusamente en los distintos períodos de gobierno universitario, así como los apoyos instituidos desde el último gobierno del país. Editar una publicación periódica es realmente oneroso, no es gratuito, sobre todo si es un producto de calidad. En los tiempos iniciales se pagó, en el caso de Educere, a correctores, secretarías, traductores, diseñadores, y esos pagos derivaban de una gestión casi estratégica, mezclando recursos propios con subvenciones públicas, apoyos que podían considerarse subsidios y subvenciones no permanentes puesto que dependían de evaluaciones anuales de pertinencia editorial y calidad bibliométrica, de los montos acordados de modo fijo en una economía inflacionaria. Vale decir, en términos sencillos: con la misma cantidad de dinero se podía conseguir cada vez menos.

Cuando el producto era físico, y eso dejó de ser hace más de una década, había que, además, elegir el material de las portadas, el papel, las tintas, los tonos de color y decidir, con base en el dinero disponible, qué tiraje hacer. De tal modo que el tiraje de ejemplares fue bajando, pues esos costos, que se cubrían con los dineros generados por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD), su instancia fundadora y responsable de dirigirla, fueron elevándose y los de su instancia organizadora y editora, reduciéndose hasta no generar los recursos mínimos para garantizar su aparición. Una mezcla desfavorable rematada porque las otras fuentes de apoyo económico no mantuvieron constancia en estos veinticinco años, las subvenciones terminaron desapareciendo de modo progresivo.

Renunciar forzosamente al proceso de producción física ciertamente restó visibilidad a Educere en los amantes de la tradición lectora y aficionados a la revista de papel, pero ello no se notó demasiado porque paralelamente se diligenció su posicionamiento en distintos repositorios institucionales, plataformas electrónicas, colecciones y bibliotecas digitales, y allí hizo su nicho en línea. Lo que por cierto también requería pago a ciertos servidores y repositorios como ScIELO que en la actualidad tampoco se pueden cancelar. Es necesario destacar que fue una renuncia forzosa porque quienes en algún momento aprobaban partidas especiales, apoyos monetarios a Educere, fueron abandonando, uno a uno, esa posibilidad. Fue quitar las andaderas a una criatura que podía caminar sola, y está muy bien que pudiera, pero no pareció justo que se le dejase a cielo abierto y a la intemperie.

Desde luego este fenómeno no fue exclusividad de Educere, la revista venezolana de educación, hoy celebrante, más bien fue un resultado colateral de la mudanza y la transición inevitable del mundo editorial por la explosión de los universos digitales que afectó a casi todas las publicaciones periódicas del mundo. Es innegable que en Venezuela ese proceso se aceleró mucho más con la crisis económica, la tensión política y, sin duda, parece que fue, ha sido y será irreversible este proceso.

La transformación del mundo editorial y, principalmente, de las publicaciones periódicas en los siguientes diez o quince años desde el nacimiento de Educere a finales del siglo XX, fue asumida sin trauma por esta publicación. Sin embargo, no se puede tampoco desconocer que la progresión y la definición de un producto editorial en sus primeros dos lustros tuvo una alteración atropellada al convertirse únicamente en un trabajo digital en los tres siguientes. Fue un correr o encaramarse.

La falta de financiamiento y el escaso respaldo institucional pudieron parecer al principio situaciones momentáneas, pero la transitoriedad y la escasez se hizo costumbre que se volvió casi precariedad. Así, como le gusta destacarlo a su director y memorioso editor, ya se trata de una revista sostenida por la credibilidad, por el constante intercambio de una comunidad de autores que escriben en un espacio que sienten que difunde oportunamente sus esmerados productos de investigación y reflexión, unos lectores que han descargado asidua y constantemente esos artículos de investigación o ensayos, sumados a un mecanismo de arbitraje y revisión diligente que sirve de mediador entre ambas comunidades.

En este sentido, la revista sale porque hay una energía que empuja su organización, su producción, su alojamiento en los repositorios, su alcance medido en descargas y citas, en la difusión hecha ya no boca a boca sino click a click. Mucho ha cambiado, insistimos, en veinticinco años: el experimento político y social de una llamada revolución bolivariana, sus movilizadas y polarizadas expresiones electorales, legales y no legales, la muerte física de su inspirador y operador protagonista; la caída en una espiral de inestabilidad e ingobernabilidad que surgió con el nuevo gobierno y otro, de carácter paralelo, operando desde el exilio sin mucho poder interno pero legitimado por el reconocimiento internacional, las corridas subterráneas y corruptas por el acomodo del nuevo poder; la diáspora de un porcentaje relevante de los venezolanos, con el estudiantado y profesorado universitario entre los grupos sociales mayoritarios en ese éxodo; el empobrecimiento general de los trabajadores y empleados profesionales, la hiperinflación reciente; la mutación del modelo económico del país a partir de las disputas ideológicas y las tensiones por el poder.

Y Educere ha seguido saliendo con autores locales e intelectuales del propio país o de diferentes países vecinos atesorando un banco de artículos que se renueva siempre. Con estudios que no siempre reflejan ese marco situacional pero que sin lugar a dudas lo han tenido como telón de fondo. No se trata de la misma academia que le vio nacer, no es para nada la misma Universidad de Los Andes en la que Educere creció autosostenidamente y, desde luego, tampoco el mismo país. Como cantó el poeta: *“nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”*. Pero lo somos.

En tiempos en los que se escribe este editorial es noticia el fallecimiento de la monarca británica con más tiempo de reinado, la Reina Isabel II, un símbolo de estabilidad en tiempos de cambio. Con cuidado de no querer establecer un artificioso paralelismo no puede quien esto escribe evitar conseguir una leve, acaso levisísima, similitud. A la reina, el ciudadano británico promedio, le agradecía como símbolo de tradición, de permanencia, de quien siempre mantuvo las formas y conservó aquello que es susceptible de ser conservado. Desconocemos cuántos años más puede conservar Educere, pero aupamos y auguramos tantos como aquella monarca que alcanzó los 70 años, ojalá más. Así hay que seguir lustrando.

Sí, nos quedó un poco atrás aquello de lustrar como purificar o purgar con sacrificios que nos transmitía la RAE. También este editorial se redacta cuando la vida universitaria en Venezuela está feneciente, con un estado de recuperación leve de la economía nacional y una sociedad entrampada por la falta de negociación política, los universitarios batallan en contra de políticas laborales regresivas, abusivas, y un estado de desmotivación más o menos general. No ayuda en nada que desde el poder ejecutivo se diseñen políticas de refinada crueldad que le reducen el salario y los derechos a los trabajadores, que desde el poder judicial se les blinde y legitime, y que desde el discurso se remate insinuando que se traerá profesores e investigadores importados.

Crasa ignorancia y peculiar ceguera de quienes se negaron por demasiado tiempo a un diálogo social verdadero, a un encuentro con los distintos a los que resolvieron atribuirle el papel de enemigos. Bien harían en echarle un vistazo a Educere y a su historia, a su pluralidad, a su empeño por construir la comprensión del asunto que le atañe, la educación, a su constancia y su permanencia.

II

Como constatación de lo que se ha expuesto, constancia, perseverancia, regularidad, estabilidad, la revista No 85, la siguiente del vigésimo quinto aniversario, recoge en su contenido, en primer lugar, una parte del pequeño pero significativo acto que se realizó en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad

de Los Andes el pasado 22 de julio en conmemoración de ese destacado fascículo simbólico. Así que leeremos las palabras de la Decana de la Facultad, del director de Educere y de un afamado conferencista invitado.

Posteriormente hallaremos dieciséis artículos de distintas temáticas educativas que comienzan con cuatro reflexiones o artículos generales más cercanos a la modalidad de ensayo: el primero, de la recurrente colaboradora de esta publicación y amiga de esta Casa de Estudios, la profesora Miriam Anzola, quien resaltando a «nuestros imprescindibles Simones», Rodríguez y Bolívar, presenta sus modos de pensar creativo, crítico, su herencia intelectual como estímulo para las nuevas generaciones de jóvenes en América Latina, aquellos que pueden llegar a ser los nuevos Martí, los nuevos Fernández Morán. Después, desde Lima, Perú, Carlos Alberto Torres Astuvica, expone con rigor magisterial su repaso por distintas investigaciones que atienden el valor de la música para el desarrollo educativo “y su influencia educativa en estudiantes de primaria, y la adquisición de habilidades inherentes a los aprendizajes desde la perspectiva de la neurociencia”. La otra, de los autores Guillermo Machado, Yadira Avila y Andrés Rojas, un equipo de trabajo que desde la Provincia las Tunas, en Cuba, habilitó un proceso de estudio, análisis y proposición para el “uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller”; de esta manera, plantean al repositorio digital como una manera de crear conciencia tecnológica. Por último, el texto escrito a seis manos, de los profesores ubicados en la Universidad de Carabobo en Venezuela Orlando Cáceres Torres, y sus colegas Bárbara Inés Rondón Mejías, Ruth Mary Morales Robles ambas estudiantes de Doctorado en universidades chilenas, quienes se plantean una revisión heurística sobre el constructo de la complejidad y su valor creciente y preponderante en el mundo educativo en los últimos tiempos.

Los artículos de investigación, una docena, tienen en este número orígenes diversos: cinco manuscritos de profesores de Venezuela, tres de Perú, uno de México, uno de Colombia, otro de Cuba en colaboración con un colega también colombiano, y uno de República Dominicana. El orden en que son presentados aquí no es el mismo al interior de este número, sólo se emplea como referentes geográficos e institucionales.

Al repasar las investigaciones que para este periodo nos llegan de Venezuela, hay que destacar los tres trabajos sobre cine escritos por las autoras Peña Zerpa, en uno de ellos, el único trabajado por ambas autoras, Claritza y Mixzaida, examinan la figura del docente en el cine nacional, con doce obras detectadas pudieron valorar la progresión de los conceptos de la maestra (predominancia femenina) y su concepción en los niveles de Educación Primaria y Media; en los otros dos textos, que pertenecen únicamente a Mixzaida Peña Zerpa, se aboca la experiencia formativa del Festival del Cine Ambiental revisando, en primer lugar, los conocimientos de gestión, el manejo administrativo de hacer cine en contextos de crisis; y en segundo lugar, lo que la autora llama “la gestión formativa”, entendiendo que “dentro de las competencias de un director o directora de un festival de cine ambiental está la importancia de formar”.

De Venezuela también se encuentran los trabajos de María Elena Araujo Ortiz, por un lado, y los autores Héctor Beltrán y Yury Alborno, por otro. A la primera se le puede leer sus aportes sobre enseñanza de la ciencia en el nivel de Educación Preescolar, con énfasis en la los procesos de experimentación y descubrimiento, para los que estudia de modo diagnóstico las posibilidades la creación de un ambiente, o de los ambientes propicios a tal fin. Y a los segundos se localiza una comprensión del asunto de las Tecnologías de la Información y Comunicación, llamadas *TIC*, pero en su caso ponen el foco de la mirada la enseñanza de conceptos de la Geografía Económica.

De los tres artículos de investigación que llegan de Perú se puede indicar que abordan tres ejercicios valiosos sobre: la enseñanza de la matemáticas, en ese caso de la historia de la disciplina, para la que se ve un notorio consenso; un programa de manejo de habilidades sociales para reducir las conductas agresivas, y un abordaje del comportamiento del consumidor del llamado servicio educativo. El primero de estos trabajos le corresponde a Carlos Díaz Serruche, de la Universidad de San Marcos; el siguiente está escrito por las autoras Heydi Vásquez, Viviana Rondón y Doris Berazzir, todas del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad Cesar Vallejo; en cambio el último fue escrito por tres investigadores: Luis Bambaren, Aurelio Rosas y Juvenal Oliveros.

Los otros manuscritos de investigación con los que se topará el lector son los siguientes: de Cuba y Colombia el estudio sobre lectura literaria titulado “Un vistazo a la página desde una lectura detectivesca: conversación literaria desde el libro-álbum”, de los autores Israel Acosta, cubano, y Fabio Jurado, colombiano, el uno, de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, y el otro, colombiano, del Instituto de Investigación en Educación en la Universidad Nacional de Colombia. De México recibimos la revisión a las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de bachillerato en tiempos de la Covid-19, escrita por Carolina Pérez y Antonio Fernández Crispin de la Benemerita Universidad de Puebla, específicamente de la Facultad de Filosofía y Letras. A la autora Emelinda Padilla del Instituto Tecnológico de Santo Domingo en República Dominicana se le puede conocer sus esfuerzos por descifrar los mecanismos de transición de la Educación Inicial a la Primaria, en la perspectiva de estudiantes, profesores y familias. Finalmente, el profesor Pascual Mora García junto a Isabel Hernández Arteaga, nos presenta su estudio sobre la repedagogización a partir del *apartheid* contra los líderes y lideresas de Colombia.

Como puede verse esta revista goza de excelente salud y sigue tratando de generar brillo, y en cada lustro su luz nos seguirá (i)lustrando.

Como es habitual despedirnos, deseamos que esta agenda editorial haya sido del agrado de los lectores quienes hacen posible que Educere siga siendo la biblioteca de bolsillo del magisterio nacional y de Iberoamérica toda.

Enhorabuena ☺

Mérida, 15 de septiembre de 2022

Presentación

Presentation



Wilberth Suescum Guerrero

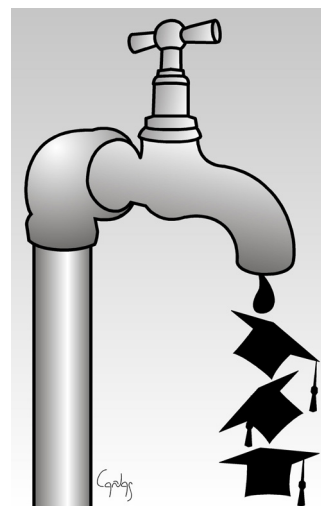
Director invitado

<https://orcid.org/0000-0002-9925-4662>.

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes



La Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes invitó en el primer trimestre del año a un Seminario titulado “*Pensar el Reinicio, nuevos retos de la Educación*”, motivado por la posibilidad cierta de avanzar con las actividades universitarias a través de la modalidad presencial luego de un prolongado y aun indefinido tiempo pandémico que había generado una parálisis institucional observada en el relativo abandono de los espacios físicos universitarios por la mayor parte de los estudiantes, profesores y personal administrativo, técnico y obrero.

En ese Seminario incluyó a todos los departamentos de la Escuela de Educación a presentar sus reflexiones y proposiciones para detener el avance de un marasmo infecundo que conducía irremediablemente a la inanición y fallecimiento institucional de la Escuela.

En este encuentro de autopoiesis universitaria se recordó la cercanía temporal de la fundación de Educere, la revista venezolana de educación, y la aparición de un primer número que auguraba una labranza editorial que en pocos años ganaría el reconocimiento del mundo académico y pedagógico nacional e iberoamericano.

Las “bodas de plata” de esta distinguida publicación universitaria se conmemoraron editorialmente en mes de junio del presente año, pero el acto de homenaje se realizó un la segunda quincena de julio. A tal fin esta edición muestra un pequeño dossier que reseña ese momento importante de la memoria de esta publicación institucional de la Universidad de Los Andes y de la educación venezolana.

En suma, estos dos eventos universitarios –separados por un par de meses– estuvieron unidos por un sino común de la comunidad intelectual, académica y cívica de la Escuela de la Educación de nuestra Universidad de

Los Andes, que no es otro que el reconocimiento de que de la crisis se sale trabajando con voluntad, decisión y firmeza, como corresponde a una institución formadora de docentes con casi sesenta y cinco años de antigüedad y una revista renombrada y admirada por haber hecho ese tránsito de veinticinco años ya referidos.

En consecuencia, como se mostrará en este dossier con el que se inicia este número 85 de Educere, para el referido aniversario se preparó un programa de actividades que mezcló, al tiempo, afectuosas palabras de salutación en formato de vídeo de distintos colaboradores históricos de la revista: autores, árbitros, diseñadores; reflexiones de autoridades administrativas de la Facultad de Humanidades y Educación y de la propia Escuela de Educación, como fueron su Decana, profesora Mery López de Cordero y la Directora, Fabiola Guerrero de Navia; también las propias palabras del director y fundador de Educere, el profesor Pedro Rivas y una magistral conferencia del historiador Ali López, Profesor Emérito de la Escuela de Historia y Jefe de la Catedra Libre sobre la Historia de la Universidad de Los Andes.

En este dossier de la sección Foro Universitario, hallamos testimoniada la parte textual de ese evento, el registro de algunas de las palabras dichas o leídas, lo cual no agota la calidez del acto en sí, su nutrida presencia en tiempos en los que sigue siendo escaso el número de universitarios en las aulas y salones, y el valor histórico derivado de los distintos reconocimientos que no quisieron dejar pasar el simbolismo de la fecha.

Si hay algo relevante en la ritualidad de quienes están atentos de celebrar aniversarios, de estimar los tiempos, las historias, es que construyen identidad y afinidad. A Educere la acompañan de modo directo e indirecto millares de educadores venezolanos y latinoamericanos, de modo que en estas palabras se comprueba la resonancia de sus textos, la concurrencia de sus voces. ©

Mérida, 14 de septiembre de 2022



Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida

Una Revista haciendo-se Universidad

Invitación

Mérida, 22 de junio de 2020

Educere, la revista venezolana de educación, conmemora sus veinticinco años de trabajo editorial ininterrumpido en el concierto de las revistas científicas universitarias nacionales y de América Latina y el Caribe.

Esta publicación de la Escuela de Educación fue fundada en junio de 1997 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) que es la instancia académica editora y responsable de su producción y divulgación.

El patrimonio académico de Educere está conformado por 1769 artículos organizados en ochenticuatro (84) números y veintiséis (26) volúmenes. Sus 24.028 páginas han sido escritas por más de dos mil colaboradores, cuyos aportes han hecho que Educere sea desde el año 2005 la revista con más artículos publicados de la Universidad de Los Andes, así como la más visitada y descargada electrónicamente en la historia editorial de la institución. Dos premios nacionales del libro dan cuenta de su valía editorial.

En tal sentido, la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, se complace en invitar a la comunidad universitaria a participar en el acto de homenaje que se le brindará a esta publicación científica el día 15 de julio a las 8.45 am en la Cátedra Simón Bolívar.

Para la Escuela de Educación es motivo de satisfacción institucional hacer un reconocimiento público a esta revista, dada su trayectoria forjada en el trabajo autónomo y la constancia, lo que ha permitido mantener al día su periodicidad y regularidad ofreciendo sus páginas al servicio del magisterio venezolano e internacional.

Atentamente,

Prof. Fabiola Guerrero De Navia
Directora de la Escuela de Educación



Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Acto de Homenaje: miércoles 15 de julio de 2022
Lugar: Cátedra Simón Bolívar
Hora: 8:30 am

Programa

Moderador: Dr. Wilberth Suescun

8.45 am - 8.55 am

Instalación del acto y palabras conmemorativas de la Dra. Mery López de Cordero, Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

8.55 am - 9.00 am

Palabras de la Dra. Patricia Rosenzweig Levy, Vicerrectora Académica de la Universidad de Los Andes.

9.00 am - 9.15 am

Brevísima Historiografía de Educere, la revista venezolana en educación. Dr. Pedro Rivas, Fundador, Director y Editor.

9.15 am - 9.30 am

Presentación de Educere, la revista venezolana de educación. Edición Aniversaria, Volumen 26. No 84, mayo-agosto de 2022. Prof. Fabiola Guerrero de Navia. Directora de la Escuela de Educación.

9.30 am - 10.00 am

Simposio: La significación editorial de Educere en el concierto de las revistas académicas universitarias de Venezuela, América Latina y el Caribe.

Participantes en línea

- Dr. Alejandro Gutiérrez. Editor de la Revista Agroalimentaria FACES - ULA
- Ing. Leonel Vivas, Coordinador del Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT). Coordinador de la Biblioteca Digital ULA / Dra. María Teresa Celis. Editora de la revista Ciencia e Ingeniería.

- Dr. Armando Zambrano. Profesor Invitado de Universidades colombianas.
- Prof. Josefina Peña González. Egresada de la I Promoción de Licenciados de la Escuela de Educación ULA (1959-63).
- Dr. Pedro Rivera. Editor de la Revista Academia, Núcleo Universitario "Rafael Rangel (NU-RR-ULA) de Trujillo.
- Dr. Armando Santiago. Editor de la Revista de Geografía, Núcleo Universitario "Pedro Rincón Gutiérrez" (NUPRG-ULA) del Táchira.
- Prof. Isaac López. Ex coordinador de la Revista Presente y Pasado. Escuela de Historia, FAHE-ULA.
- Dra. Lizabel Rubiano. Revista Estudios Culturales, Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo.
- Sr. Carlos Valero. Diseñador y Diagramador de Educere. No 55 (sept.- dic. 2012) / No 84 (mayo - sept. 2022)

10.00 am - 10.30 am

Conferencia: Educere, la revista venezolana en educación de la Escuela de Educación 1959-2022. Dr. Ali López, Coordinador de la Cátedra Libre sobre la historia de la Universidad de Los Andes.

11.00 am

Brindis.

La palabra *publicación*

The word publication

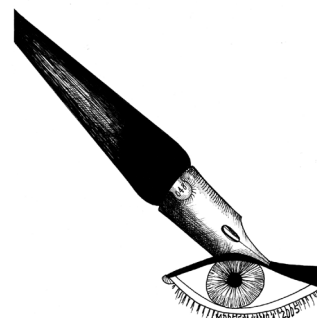


Mery López de Cordero

Decana

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes



Palabras de la Dra. Mery López de Cordero, Decana de la Facultad de Humanidades y Educación, con motivo de la celebración del XXV Aniversario de la creación de Educere, la revista venezolana de educación.

La palabra *publicación*

La historia editorial de Educere, la revista venezolana, data de un trayecto trajinado de veinticinco años que ha sido escrito en las 444 páginas de ochenta cuatro (84) ediciones organizadas en veintiséis (26) volúmenes. Esta obra contiene 1761 artículos publicados que dan cuenta de una gestión editorial y de un trabajo escritural ininterrumpido e impregnado por el sentido de la constancia, la perseverancia y la fe de más de dos mil (2000) colaboradores y millones de lectores del mundo hispanoamericano. (Pedro Rivas. Educere, La revista venezolana de educación. N° 84, 2022, p. 345)

En este acto de celebración que nos convoca para reunirnos en un fraternal reconocimiento al profesor Pedro Rivas por su incansable trabajo como director y editor de la Revista Educere, la revista venezolana de educación, quise ex profeso, iniciarlo con la cita de la editorial de la revista N° 84 para expresarle mis palabras de complacencia, alegría, admiración y reconocimiento por varias razones:

En primer lugar, porque la publicación de la Revista Educere, de manera continua y sistemática a través de sus 25 años de historia, ha hecho enorme honor al sentido etimológico del término publicación. En efecto, sus 1761 artículos han cumplido a cabalidad con la “acción y el efecto de dar a conocer una información al pueblo”. Ese pueblo constituido por los cientos de miles de estudiantes, profesionales, investigadores, expertos... que han encontrado en sus páginas no solo respuestas a las dudas e interrogantes, sino la apertura a nuevas disertaciones y elucubraciones; y que con ocasión del número e impacto de sus publicaciones, no hay duda de ello, ha contribuido con el desarrollo del acervo educativo, científico y tecnológico, no sólo de nuestro país sino de toda Latinoamérica.

En segundo lugar, porque se dice fácil celebremos los 25 años de trayectoria editorial al frente de una revista como Educere. Pero, detrás de ello hay trabajo incansable, búsqueda indetenible, sueños proyectados en

función del esclarecimiento de uno de los procesos mas hermosos y necesarios para la formación y la transformación del hombre: la educación. Y, junto con dicho proceso, el pensamiento profundo, crítico, serio y riguroso en cuanto a lo que significa participar de aquel proceso ya como aprendiz (el niño es el progenitor del hombre, decía María Montessori); ya como enseñante (el maestro es el “comadrón” del entendimiento, decía Sócrates); ya como colateral, como familia, como Estado, como sociedad, sin los cuales dicho proceso estaría truncado desde el inicio.

En tercer lugar, porque es imposible referirse a la Revista Educere sin referirse al creador de tan valiosa tarea: el profesor Pedro José Rivas. Este profesor, quien profesa seriamente su compromiso con la escritura convencido de que lo que no está escrito no tiene existencia, ha dedicado buena parte de su vida a consolidar un proyecto editorial para, desde la libertad académica, expresar y consolidar la idea de que las publicaciones, entre ellas las revistas científicas, constituyen los instrumentos fundamentales para la difusión y promoción de los resultados de las investigaciones con el objetivo de hacer llegar al mayor número de personas el conocimiento del saber construido y la posibilidad de potenciar y ampliar, a partir del mismo, nuevas líneas de investigación.

Por último, para evidenciar que, a pesar de las calamidades de los últimos 15 años, mientras que muchos proyectos universitarios de diversa naturaleza, antaño exitosos, han fenecido debido a la falta de presupuesto y a las contingencias a las que nos han circunscrito los bajos salarios y la depreciación de la calidad de vida de los venezolanos, Educere se ha mantenido, ha perseverado y continuado con su labor editorial, gracias al tesón, valentía y empeño del profesor Pedro Rivas y eso debemos no solo admirarlo y reconocerlo, sino agradecerlo por el valioso sentido educativo de tan importante revista para esta parte del mundo.

Sirvan estas breves palabras para desearle a nuestro homenajeado, como mínimo el doble de años que hoy celebramos al frente de su creación. Y, aunque ya su hija se hizo mujer; y ya usted ha fungido en demasía de maestro, de comadrón del entendimiento socrático, Educere sigue necesitando del alimento bueno, fructífero, generoso y sensible que su amable conducción puede proporcionar. Así que Adelante! Estimado profesor Pedro. Cuente con nosotros sus pares amigos para continuar de lleno, como siempre lo ha hecho, en esta magnífica empresa.©

Mery López de Cordero. Es profesora Titular e Investigadora adscrita al Departamento de Administración Educativa de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Maestra de Educación Primaria, egresada del CD “Pedro García Leal”. Licenciada en Letras (1986); Abogada (1997). Estudios Especiales correspondientes al Componente Docente (1987); Escolaridad completa de la Maestría en Filosofía (1992), todos en la Universidad de los Andes. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Educación y Democracia (2008); Doctora en Educación y Democracia (2011) ambos por la Universidad de Barcelona- España. Como parte de su ejercicio académico y profesional dicta las asignaturas: Legislación del Niño y del Adolescente, Administración de las Instituciones Preescolares y Educación en Valores. Seminarios sobre Legislación y Administración Educativa, Derechos Humanos y Democracia. Ha sido Directora de la Escuela de Educación (2012-2017) y en la actualidad es Decana Encargada de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (02-02- 2017 hasta la actualidad). Es autora de diversos artículos y de un libro, todos en relación con la educación, los derechos humanos, la ciudadanía, democracia y convivencia, entre otros temas relacionados.

EDUCERE veinticinco años haciendo-nos universidad

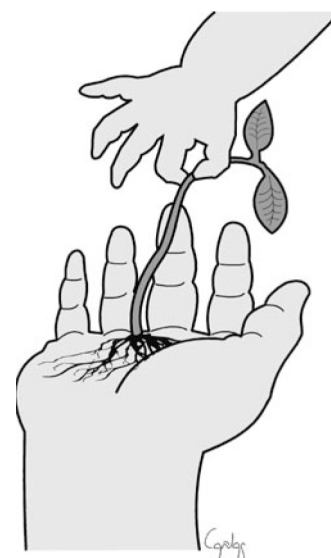


EDUCERE: twenty-five years making us university

Pedro José Rivas

Director y editor

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



Buenos días amigas y amigos

Prof. Mery López, Decana la FHE

Prof. Ángel Antúnez. Rector de la Universidad Politécnica y Tecnológica de Mérida “Kléber Ramírez”

Prof. Aliz Madrid representante del Vicerrectorado Académico

Prof. Fabiola Guerrero, directora de la Escuela de Educación

Prof. Ali López Bohórquez Conferencista.

Ing. Leonel Vivas, director de la Biblioteca Digital de la ULA y director de REVENCYT.

Dra. Mariela Ramírez, Jefa de la Comisión de Publicaciones del CDCHT

Ing. Eddy Paredes. Directora del Repositorio Institucional “SaberULA”.

Prof. Humberto Ruiz, ex Vicerrector Académico de la ULA

Prof. Aníbal León, ex decano de la FHE

Prof. Javier Spacca, jefe del DAE

Amigos directores y editores de revistas

Compañeros todos

I

Estimados amigos y amigos que hoy se dan cita en este recinto universitario de nuestra facultad, sean bienvenidos a la celebración del XXV Aniversario de Educere, la revista venezolana de educación. Una publicación periódica nacida en la cotidianidad académica de la Escuela de Educación y fundada por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD), una instancia académica, financiera y autosustentable en los tiempos de normalidad económica.

Este evento es un encuentro de los amigos y amigas con la historia universitaria de una revista humanística de educación que desde su génesis supo cultivar, resguardar y difundir la memoria de sus actos editoriales cargados de pensamiento y escritura pedagógica, política, psicológica, sociológica, antropológica y filosófica sobre la educación y su práctica docente.

Por ello nuestro recuerdo siempre estará lleno de frescura y fecundidad de una acción editorial impregnada de sentido y valor, significado y trascendencia. Eso es lo que festejamos, el pasado revivido y dignificado de una revista cumpleaños elevada por el agradecimiento de un trabajo cooperativo que ha juntado durante cinco lustros a su editor con directores invitados y accidentales, editorialistas, escritores y lectores, diseñadores, ilustradores, secretarías, comités editoriales, revisores, traductores, árbitros, impresores, burócratas, técnicos, financistas, evaluadores, vendedores de revistas, etc.

Una revista es un ser vivo lleno de información y conocimiento que igual nace, se desarrolla y se mantiene longevo hasta que fallece en las manos de sus comités editoriales o directores que nunca hicieron el grado de pertenecía.

II

Aprendimos el arte *per se* de elaborar una revista sin el peso iniciático de los complejos que generaban las exigencias de los índices internacionales y los mandatos bibliométricos que poseían las revista consagradas e indexadas, o sea, las evaluadas nacionalmente por el FONAYT y los registros e índices internacionales.

Éramos neófitos y profundamente románticos sin llegar a ser una revista hippie. Nos afirmamos en la creencia de que Educere era una revista hecha para los que no tenían donde escribir, o sea, los excluidos de la academia o del magisterio en una suerte cruzada Gutenberg en manos de un Robín Hood tropical incluyente y reivindicador. Después descubrimos que tal conjetura no tenía ningún fundamento, era una lectura equivocada de un campo y de una realidad en la que apenas dábamos nuestros primeros pasos. Aprendimos que desde la ignorancia y la autosuficiencia no se avanza nada.

En el proceso del aprendizaje editorial entendimos que nadie escribía para revistas que no estaban indizadas menos para revistas pasquines de misceláneas y retazos académicos. Evidentemente no éramos eso pero el imaginario editorial de los escritores exigentes veía cosas que los hacedores de una revista transmiten sin darse cuenta.

Esa rebeldía duró poco y luego de superar la mortal sentencia del síndrome del tercer número sin llevar la cruz a cuentas ni sentir el dolor de los clavos atravesados en el lomo de un ejemplar de nuestra revista.

El cuarto número cerró el primer volumen de la revista, habíamos hecho el grado editorial al empezar a recibir artículos sin solicitarlos. No fue obra del azar, había más de tres mil números impresos de Educere de tres ediciones circulando por el país en sus librerías, quioscos, bibliotecas, eventos académicos y, a través, de donaciones institucionales e intercambios con otras revistas nacionales y del extranjero. Nuestra mejor publicidad era la capacidad de colocación de todas las ediciones en la calle. Ninguna revista para la época conocida había hecho tanto esfuerzo por darse a conocer en tan poco tiempo. El PPAD tenía capacidad financiera.

Así nació Educere, de una forja sencilla y humilde pero con claridad meridiana en sus fines y metas.

Todo lo hicimos con dedicación y afecto para que trascendiera el día a día de cientos de agendas realizadas en veinticinco años.

Nunca Educere no tuvo paradas ni aplazamientos —quizás efímeras e inusuales demoras— no porque estuviésemos eximidos del efecto de las dificultades y los avatares, sino porque entendimos que la sonrisa y el optimismo eran más estimulantes y funcionales para resolver un problema que el llanto y las lágrimas de la impotencia y la quejadera sin acción. Esa lección es y sigue siendo nuestra filosofía de vida. Somos altamente resilientes por ello la puntualidad es una devoción de la periodicidad.

En este ínterin de cinco lustros creamos un patrimonio silente único como hacedores de Educere: el crédito que da la responsabilidad de salir oportunamente y a tiempo. Por eso Educere nunca ha convocado a una edición en sus 84 fascículos publicados.

III

Esta convocatoria de hoy vivifica la memoria histórica de una revista que se ha mantenido regularmente y sin contratiempos a pesar de las dificultades editoriales de su andar y, en especial, de las circunstancias de los últimos años que han sido muy adversas, postrando las publicaciones universitarias solidas al punto de llevarlas lentamente a una desaparición forzada.

Educere ha perdurado en el tiempo porque vive de la credibilidad que le confieren sus millones de lectores y más de dos mil colaboradores que hacen llegar sus colaboraciones con permanencia y regularidad. En 2021 se editaron cerca cien artículos emulando el año 2010 que publicó la racha más alta con más de centenar de artículos.

En lo que va del año 2022 en dos ediciones, la 83 y la 84, hemos publicado 22 y 29 manuscritos, respectivamente. Con ello se sigue ratificando a Educere como la revista académica alojada en SaberULA con más números publicados de la ULA en su historia editorial.

En su corta historia de ocho años de nacimiento, Educere comenzó la cosecha de reconocimientos de gran valía. Fue galardonada con el III Premio Nacional del Libro 2005 conferido por la Biblioteca Nacional y el Ministerio de la Cultura, al año siguiente repitió laureles con el IV Premio Nacional del Libro 2006 y el Premio Occidental del Libro 2006. Y desde 2005 se convirtió en la revista más visitada y descargada de la ULA. Una estadística bibliométrica que ha mantenido hasta ahora, por lo menos hasta la data publicada por SaberULA en 2019, es decir, 17 años consecutivos en el primer lugar. Un orgullo inmenso que llevamos con alegría y así lo decimos.

IV

Estas breves consideraciones sobre el historial de Educere, me permite como director y editor de Educere proponer a las autoridades de la Escuela de Educación que se declare a Educere, la revista venezolana de educación, como patrimonio intangible de la formación académica y docente de la FHE y del magisterio venezolano, latinoamericano y del Caribe.

Tal solicitud es un homenaje histórico a los hacedores de la revista representados en más de dos mil colaboradores que han escrito más 24.000 páginas en el trayecto de veinticinco años junto a los millones de lectores del mundo glocal que la han convertido a Educere en la revista más visitada y consultada de la Universidad de los Andes y del país y hasta hace poco en el subcontinente americano de habla española, lo que nos recuerda el valor formativo de tener un perfil editorial contentivo de dos mil visitas diarias, según lo testifican los contadores electrónicos de SaberULA y Redalyc.

Esta solicitud apela al trabajo sostenido de una publicación periódica que no ha dejado de salir con la periodicidad y regularidad establecida en 300 meses de vida editorial enseñando y haciendo universidad.

Nuestra fortaleza radica en el conferimiento de una autoridad concedida por autores y lectores que creen en nuestro trabajo editorial, observan que existe la constancia, perseverancia y responsabilidad, por eso llegan artículos todo el año.®

Muchas gracias.

Educere (1997-2022): una revista para la historia de la educación venezolana y de la Universidad de Los Andes



*Educere (1997-2022): a review for the venezuelan
education and the University of The Andes history*

Alí Enrique López Bohórquez

Profesor Emérito
Escuela de Historia
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes



Conferencia dictada con motivo del 25 Aniversario de *Educere, La Revista Venezolana de la Educación*, el 20 de julio de 2022 en la Cátedra Simón Bolívar de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes-Venezuela

La introducción necesaria para un nuevo aniversario y reconocimiento de Educere en el contexto de la historia de la educación venezolana

Nuevamente el amigo y colega Pedro José Rivas me confiere el honor de intervenir en un acto conmemorativo de *Educere. La Revista Venezolana de la Educación*. Aceptando esa generosa invitación, con la anuencia también de la Dirección de la Escuela de Educación, para dirigir unas palabras en un espacio de nuestra Universidad de Los Andes, lugar en las que todos sus miembros tenemos el derecho y el deber de expresar libremente sus ideas. Advierto en esta nueva invitación las razones motivadoras para que en este día haga una disertación para celebrar los cinco lustros de esta publicación periódica de reconocido prestigio nacional e internacional. Con toda seguridad el hecho de nuestra prolongada amistad, la consideración de reconocer mi dedicación a la historia de la Universidad de Los Andes y la preocupación mutua por su problemática desde 1969. Entonces formamos parte de la llamada “Generación de la Renovación Universitaria”. Confluimos, aun sin conocernos, en la búsqueda entonces de una inminente y necesaria transformación de nuestra Casa común: esta querida Facultad de Humanidades y Educación. Pedro en una habitación de su Escuela de Educación y yo en otra de mi Escuela de Historia, en el contexto de lo que se llamó, utópicamente, “integración paritaria de profesores y estudiantes”. Casa que nos dio la oportunidad no solamente de formarnos en esos respectivos campos del conocimiento humanístico, sino también de incorporarnos como docentes e investigadores. Permítanme con

modestia decirle a nuestro hogar académico: le cumplimos. Que hemos cumplido, y seguimos cumpliendo, con nuestros alumnos y colegas. Aquí estamos perennemente por cincuenta y tres años correspondiendo a todo, con nuestras obligaciones universitarias de enseñar, investigar y proyectar la Universidad de Los Andes dentro y fuera de Mérida.

Quién puede negar que Pedro Rivas ha sido uno de los baluarte de la docencia y de la investigación de su Escuela de Educación, de su Facultad de Humanidades y Educación, de su Universidad de Los Andes, con programas y propuestas también novedosas en su momento para la necesaria actualización de sus egresados y de los docentes que en su función de educar, después de su grado universitario, quedan huérfanos de los modernos procedimientos y conocimientos que se fueron, progresivamente, incorporando al fascinante mundo de la enseñanza-aprendizaje. No contento con las tareas de docencia, de investigación y esa extensión primera, a Pedro Rivas se le ocurrió la brillante idea de dar inicio en 1997 a una publicación periódica que diera cabida a esos tres requisitos, que no son solo una exigencia legal a los universitarios, sino también a todo aquel profesional con vocación, dedicación y sentido de pertinencia e identidad con la educación del país.

Y es así, con esos propósitos, que nació hace 25 años *Educere. La Revista Venezolana de la Educación*, la que ya no pertenece únicamente a nuestro gentilicio, pues se ha hecho latinoamericana y mundial, por inferencia de su proyección de los conocimientos difundidos en sus 84 números, conformados por 1.769 artículos, más de dos mil colaboradores en 26 volúmenes y en 24.028 páginas. Además de la inclusión de Editoriales que alertaban no solamente sobre los contenidos de los números que iban apareciendo, sino también con interpretaciones de realidades concretas, la crítica certera a lo que acontecía para el momento de cada edición, lo que no dejaba por fuera su posición comprometida con la situación política del país, la educación, la Universidad venezolana y la Universidad de Los Andes en particular.

No contento con llevar adelante la tarea de la organización y la edición de la revista, con un equipo también comprometido con esas labores, a Pedro Rivas se le ocurre la excelente idea de recoger y divulgar sus Editoriales en un libro que tituló *Los Editoriales de Educere. Orografía histórica de una revista 1996-2016*. Dije en otra ocasión al respecto:

...Curiosa manera de subtítular una antología completa de los textos que se incluyeron en los 67 primeros números de la publicación periódica más importante sobre el hecho educativo de Venezuela, de América Latina y el Caribe, con el uso de un término geográfico, pero que el autor asimila como “descripción” y “conjunto” de unos textos, por lo general, escasamente leídos por los lectores de publicaciones periódicas. Esos Editoriales junto a los artículos, documentos y demás noticias incluidas han generado varios reconocimientos académicos, dentro y fuera del país, que certifican esa importancia, a pesar de que en ciertos momentos su propia Universidad, la Universidad de Los Andes, o alguna de sus autoridades, hayan silenciado de manera intencionada los indiscutibles logros de *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, “la más descargada de los repositorios institucionales.

Por todo ello se ha convertido en la revista con más artículos publicados y descargas electrónicas de la Universidad de Los Andes, a través de Saber ULA. Veinticinco años de trabajo editorial ininterrumpidos, como parte del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD), instancia responsable de su producción y divulgación. Una publicación periódica que, según su Editor principal, tiene una indiscutible “identificación humanista que define su orientación escritural para que la educación y la enseñanza tengan sentido y razón histórica en los millones de lectores del mundo hispano-hablante” Y yo diría que más allá de ese espacio geográfico, pues seguro estoy que investigadores de otras lenguas, de otros continentes, no han dejado de consultar *Educere*, si han tenido la necesidad de leer y analizar contenidos de interés para sus respectivos estudios. Eso se hace dentro y fuera de muchas partes del ámbito hispanoamericano. En Venezuela todavía nos cuesta incursionar en las investigaciones escritas en otras lenguas, por ese rechazo generalizado al estudio de otros idiomas más allá del castellano. Por eso los abstracts de las revistas se piden en inglés, y en algunos casos en portugués y en francés, con la finalidad de orientar a lectores no hablantes del español en los contenidos de los artículos. Y *Educere* ha cumplido con esa exigencia editorial, por lo que me he atrevido a afirmar que ha traspasado los límites del territorio latinoamericano.

Pero no es su proyección espacial el mayor logro de *La Revista Venezolana de Educación*, lo que es un indudable valor, si se le compara con otras publicaciones de su misma naturaleza u otras áreas del conocimiento científico, humanístico o de las ciencias físicas y naturales. Son sus propósitos y contenidos los que le han dado esa relevancia de consulta dentro y fuera de Venezuela, ese interés de sus usuarios y beneficiarios por necesidad profesional en la enseñanza y la investigación, en los propios estudiantes que, siendo o no sus lectores, de acuerdo al nivel de la educación en los que se encuentran, reciben indirectamente los saberes expuestos por los autores a través de la enseñanza de sus maestros y profesores; o directamente cuando en sus tareas de aprendizaje o investigación requieren de la consulta seria, rigurosa, para su formación o investigación conducente a un trabajo de grado. Sin dejar de mencionar al lector común o de otras áreas del saber humano que se entretiene leyendo artículos de una revista bien diagramada, con textos pero también con ilustraciones e imágenes, que muchas veces atraen a esa lectura. Es en todo eso donde, particularmente, también aprecio el valor de *Educere*.

Esta publicación periódica vino a llenar un vacío editorial en su campo no solamente en Mérida sino también en el resto del país y en los otros países latinoamericanos, pues los diversos reconocimientos nacionales e internacionales así lo prueban. Ninguna de las revistas universitarias dedicadas a la educación se ha mantenido en el tiempo y con tanta asidua aparición como *Educere*. Menciono solo dos de ellas en el caso de Mérida. De grata recordación aquella *Gaceta Docente* que editó el siempre recordado José Miguel Monagas. Permítanme hacer un paréntesis con respecto a esta publicación y su editor, pues seguro estoy que muchos de los presentes no saben de sus existencias: tanto de su editor, profesor fundador de esta Escuela de Educación, y de una revista que de pequeña dimensión tuvo la intención de llamar la atención desde Mérida sobre la situación de la educación venezolana. Buscando información en nuestras Hemerotecas universitarias no pude tener acceso a muchos números de esa publicación periódica para poder precisar su comienzo y culminación editorial. No logrando lo que necesitaba dirigí la búsqueda hacia la familia del Dr. Monagas.

Su hijo Antonio José, profesor universitario, de manera generosa y con dedicación me transmitió un texto que quiero compartir con ustedes, porque también es historia de esta Escuela y de las revistas que en el tiempo han precedido a *Educere* y a muchas otras fundadas en la ULA. Y para que se conozca también lo difícil que es crear, editar y mantener una publicación periódica en Venezuela y particularmente en Mérida, lo que Pedro Rivas ha logrado con tanto éxito. Lamentablemente nos fue imposible localizar los números editados. Al respecto dice Antonio José Monagas:

Amigo mío. He estado buscando entre los papeles que guarda Mama Dulce. Según lo averiguado, *Gaceta Docente* tuvo una vida en tres etapas. Cada una estuvo caracterizada no solo por la calidad tipográfica de cada entrega que fue mejorando con el tiempo. También, por la pluma de los colaboradores. Cada etapa tuvo una vigencia de tres a cuatro años. Fue un trabajo que solo contaba con el financiamiento de papá. Siempre apoyado por imprentas amigas que le daban un precio solidario por la edición en proceso. Hubo ediciones de 100 gacetas. Otra de 200. No pasaron de 250. Su vida se extendió entre 1960 y 1976. Es posible hablar de un total de gacetas publicadas entre 13 y 15. A lo largo de su vida tuvo 3 entregas extraordinarias dado el número de páginas. Toda publicación contó con la venia de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Esto le otorgaba valor editorial. Su Consejo Directivo estaba integrado por profesores calificados de la ULA. Espero esta información sea útil a tu trabajo.

La otra publicación vinculada con la Escuela de Educación fue *Pandeia*, con el subtítulo inicial de *Revista de Orientación Pedagógica* entre 1963 y 1965 y durante 1966-1967 con el de *Revista de Ciencia y Literatura*, promovida por los estudiantes de esta Escuela Oswaldo Romero García, Raúl Laya Segnini y Gregorio Escalante, quienes al graduarse dejaron de publicarla, sin que hubiera interés por ser continuada a nivel institucional. Se publicaron 10 números. Los primeros ocho editados en Multilith y los dos últimos en los Talleres Gráficos de la ULA, todos conservados en la Hemeroteca Carlos Emilio Muñoz Orúa de nuestra Facultad.

A nivel nacional, aunque con un sentido y orientación diferente, cabe recordar aquella revista titulada *Educación* que, publicada y distribuía por el Ministerio de Educación, entre 1939 y 1996, fue subtitulada inicialmente *Revista para los Maestros Venezolanos* y después *Revista para el Magisterio*. Para el momento de su funda-

ción era Ministro el Dr. Arturo Uslar Pietri. Por muchos años considerada como parte del proceso renovador de la escuela venezolana, distinguida como una de las publicaciones nacionales de más definidos caracteres por su naturaleza y orientación temática, recogiendo en sus páginas las corrientes pedagógicas predominantes y vehículo del pensamiento de los educadores de entonces y de los estudiosos de la problemática educativa del país. Con un número considerable de autores y artículos referidos, entre otras materias, a la educación en general, organización y administración escolar, psicología y psicopedagogía, técnica de la enseñanza, práctica docente, supervisión, programas; enseñanza preescolar, primaria, secundaria, universitaria, especial, manual, artística, musical, física, higiénica y especial; instituciones escolares, educadores, historia de la educación venezolana, folklore, trabajos especiales, miscelánea, notas informativas y comentarios bibliográficos, actividades del Ministerio, notas editoriales y publicaciones oficiales.

Cada nueva edición era esperada con interés por el magisterio venezolano, pues era de distribución gratuita en escuelas y liceos. El último número localizado es el 178, correspondiente a su tercera etapa, de abril de 1996, siendo Ministro de Educación el Dr. Antonio Luis Cárdenas Colmener. Cuanta falta hace en la actualidad un *Índice* de toda su edición, para lo cual se cuenta con tres inventarios realizados en 1954, 1969 y 1975, y un *Estudio* sobre esta publicación periódica que dan cuenta de su importancia para el conocimiento y la comprensión del desarrollo de la educación venezolana en esos cincuenta y siete años de su existencia. Tarea que aprovecho para encomendar a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, como posible Trabajo de Grado de algunos de sus estudiantes y ofrecer nuestra pertinente orientación para su realización.

Educere una revista para la historia de la educación nacional

Ahora bien, hemos destacado en el título de esta conferencia: *Educere. Una revista para la historia de la educación venezolana y de la Universidad de Los Andes*. Dos ámbitos históricos estrechamente relacionados. En cuanto a la primera de esas historias, porque *Educere* ya forma parte de la historia de las revistas especializadas en la enseñanza-aprendizaje en todos sus niveles. De igual manera porque registra el acontecer educativo venezolano contemporáneo, reciente, no como una memoria histórica cronologizada, sincronizada, sino en cuanto al estado actual de la educación en sus últimos veinticinco años, junto a estudios que dan cuenta del pasado lejano con artículos referidos a la evolución histórica educativa del país desde la dominación colonial hasta nuestros días. Los trabajos publicados se convierten así en un corpus de textos que el historiador de la educación del presente y del futuro podrá utilizar para analizar e interpretar el tiempo histórico que le precede en esa materia, de la revista como testimonio físico o digital, o como fuente historiográfica y documental. Es decir, *Educere* es ya un sujeto de estudio para la historia científica de la educación venezolana, como la hemos definido.

Educere en la historia de la Universidad de Los Andes

Al reconocer que *Educere* ya es parte de la historia de la educación de Venezuela, obvio es hacerlo con respecto de la Universidad de Los Andes. Nació y se desarrolló entre la finalización del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI. Tiempo histórico marcado por el desenlace de una crisis universitaria de impredecible solución inmediata, como siempre, determinada por factores internos y externos que definitivamente no se ponen de acuerdo para dar sentido filosófico a las funciones de la Universidad de enseñar, investigar y proyectarse en la sociedad venezolana. En el caso particular de la ULA con la sociedad merideña y la andina en general. Desacuerdos institucionales expresados en desavenencias políticas entre la Universidad y el Estado, y viceversa, como una constante histórica que cualquier universitario desprevenido pudiera pensar, y hasta creer, porque son dos cosas diferentes, que se ha puesto de manifiesto en los últimos veintitrés años. Lo que no es así, pues la realidad de la historia de la universidad andina evidencia que su actual crisis es el resultado de un largo proceso que comienza con su fundación en 1810, su restablecimiento en 1832, su estructura académica de enseñanza hasta las primeras décadas del siglo XX. Una centuria en la que hubo una predilección del estudio del derecho, la teología y la filosofía, y el retraso de la inserción de los estudios de las ciencias médicas, físicas y naturales;

sin dejar de mencionar que los estudios humanísticos, los de esta Facultad de Humanidades y Educación, muy distintos a los mencionados, apenas datan de 1955. Como me gustaría tener el tiempo necesario para divertirme con un repaso del devenir histórico ulandino y no dejar en el aire la idea de que es la historia la única herramienta que nos permitiría conocer y comprender a esta crisis que a todos nos agobia y desalienta. Pero lamentablemente no fue a eso para lo que fui invitado en esta oportunidad.

Y entonces, ¿cómo vincular a Educere con la historia de la Universidad de Los Andes? Esto es, la historia del proceso de modernización de esta institución universitaria que, iniciado, –queramos o no reconocerlo–, durante la década de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1950-1958), desmantelado en el primer decenio de la democracia de los gobiernos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni (1958-1968), tuvo una reactivación importante –impuesta, como siempre había ocurrido–, por la Ley de Universidades de 1970 del gobierno de Rafael Caldera. Como respuesta de esta gestión gubernamental a la llamada “Renovación Universitaria”, inicialmente mencionada, y que generó protestas de las Universidades por una anunciada eliminación de la autonomía universitaria, que nunca ocurrió pues aquella ley preservó la establecida en 1958. Protestas que en Mérida tuvieron como expresión trágica el asesinato en 1969 de los estudiantes de economía Carlos Ramón Bello Romero y de medicina José Domingo Salazar Rojas. La “Renovación Universitaria” desarticuló la institución en muchos aspectos, mas por razones políticas que académicas, por lo que se convirtió en un fracaso. Irrumpió contra la década de inercia e improvisaciones de 1959-1969 y la sobrevivencia de una Universidad dedicada a la docencia con escasa investigación, no pudiendo superarse los logros y avances alcanzados durante la dictadura militar precedente. Por ejemplo, *revistas, boletines y anuarios* de las Facultades Medicina (1950), Derecho (1955), Odontología (1957), Humanidades y Educación (1959), fueron desapareciendo progresivamente por razones económicas, con excepción de *Ciencia e Ingeniería* (1955), *Revista Forestal Venezolana* (1958), *Revista de Farmacia* (1958), *Revista Venezolana de Geografía* (1959), las cuales están vigentes. Lo mismo ocurrió con las dos publicaciones emblemáticas en tiempo de la dictadura militar: *Universitas Emeritensis* (1954-1961) y el periódico *Universidad* (1956-1961).

Así, a partir de 1959 se desconocieron las realizaciones de la década 1950-1958, en la que tuvo lugar una primera etapa de modernización de la Universidad de Los Andes, luego desconocida, discontinuada y hasta negada por la era democrática. Una historia poco conocida por los ulandinos, porque por lo general han pesado actitudes políticas que interfieren en una continuidad institucional que debe aprovechar, mejorar y reconocer la realidad precedente. Funciona entonces un permanente nuevo comenzar con cada nueva gestión rectoral. Pido disculpas por esta digresión del hecho que nos ha convocado el día de hoy, pero como historiador dedicado al estudio y divulgación de la historia de la ULA no puedo pasar por alto decir cosas que muchos de ustedes no conocen, no le han prestado atención o simplemente las han olvidado, intencional o involuntariamente, mayormente porque pertenecen a una generación de los últimos treinta años. Ello también porque, por lo general, el universitario no siente interés por su historia pasada, solo por la del presente, de la que vive y hasta reniega de aquella, pues no ha tenido necesidad de recordarla con fin utilitario. A lo sumo se contenta por creer que la institución tiene 237 años de existencia por imposición institucional, de adentro y desde afuera; de que la Universidad de Los Andes fue fundada en 1785 por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora, cuando en verdad no sería instaurada hasta 1810 por la Junta Superior Gubernativa de Mérida, en el contexto del proceso emancipador venezolano y merideño. De manera que esta Universidad es hija de la Ciudad y no de la Iglesia, como erróneamente se ha impuesto por la ley de la fuerza y el poder de sus autoridades desde 1985. Especie de falso positivo, de post verdad o de fake news, como suele ahora denominarse a los hechos inventados y creados con interesados fines. .

Rebobinemos la maquina del tiempo a la imposición de la actual Ley de Universidades de 1970, la que diseñó un modelo de estructura académica y administrativa, sin consulta a las Universidades, a fin de considerar la relación que esta legislación ha tenido con una segunda etapa de modernización de la Universidad de Los Andes. Además de la autonomía universitaria, son muchos los aspectos que comprenden esa modernización, pero es de internes resaltar aquí, desde nuestro particular punto de vista, la que consideramos de relevancia para dar paso a una institución que en lo académico iría progresivamente diferenciándose de la Universidad de los ciento cincuenta años que le precedieron. Nos referimos a la instauración del Vicerrectorado Académi-

co, el cual inicio sus actividades después de su primera autoridad en 1972, y de las dependencias adscritas al mismo que fueron dando una nueva fisonomía a la Universidad en materia de enseñanza, investigación, extensión y difusión de los conocimientos generados dentro y fuera de la misma. Por cierto existe ya una historia de este Vicerrectorado titulada *El Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los andes. Síntesis histórica y fuentes hemerográficas para su estudio (1972-2012)* de Williams José Rangel Parra y Fernando José Merchán Araujo, presentada como Memoria de Grado de la Escuela de Historia en el 2019, cuyo jurado calificador recomendó su publicación.

Dentro de esas dependencias ocupa un lugar destacado el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, como le se denominó inicialmente en 1965, pero que no fue hasta 1975 cuando comenzó efectivamente a ser el órgano principal del fomento a la investigación y de divulgación de los resultados alcanzados por los investigadores, lo que sería complementado con el surgimiento de un número importante desde la década de los ochenta de nuevos Institutos, Centros y Grupos de Investigación. Además ello, la creación del Consejo de Estudios de Postgrado en 1976 y la reorganización progresiva de los Servicios Bibliotecarios, que fueron –entre otros– los asuntos que le competían al Vicerrectorado Académico de la ULA. A lo que se unió el fortalecimiento de los Talleres Gráficos Universitarios que habían sido creados en 1955 y el establecimiento del Consejo de Publicaciones en 1976 que, si bien eran dependencias del Rectorado, tuvieron una notable incidencia en la nueva política editorial de la Universidad de Los Andes, a la que serían incorporadas las publicaciones periódicas que fueron surgiendo en distintas dependencias académicas.

No es que en las décadas de los setenta y los ochenta del pasado siglo se iniciara lo que podríamos denominar el boom de *boletines*, *anuarios* y *revistas* ulandinas de Facultades, Escuelas, Departamentos, Institutos, Centros, Grupos, Laboratorios y Postgrados, sin dejar de mencionar iniciativas específicas de algunos profesores y estudiantes. Con anterioridad, como hemos señalado, la Universidad de Los Andes había contado con publicaciones periódicas desde 1891 con el *Anuario de la Universidad de Los Andes* (1891-1900), la *Gaceta Universitaria* (1904-1947) y *Bibliotheca. Boletín de los Servicios Bibliotecarios* (1954-1956), además de las específicas de las Facultades, antes señaladas, pero un número reducido si se le compara con lo que ocurrirá a partir de 1980. Muchas de aquellas habían desaparecido para ese año; otras sobrevivieron por el esfuerzo, casi siempre, de uno o dos profesores interesados en su continuidad, como fue el caso de *Ciencia e Ingeniería*, la más antigua de las publicaciones periódicas, la *Revista Forestal Venezolana*, la *Revista Geográfica Venezolana* y la *Revista de Farmacia*; algunas perdieron su regularidad y periodicidad. Para entonces, las revistas y anuarios de las Facultades desaparecieron como órganos de divulgación de sus actividades de enseñanza, investigación y extensión que les había caracterizado en la década de los sesenta. Algunas dependencias tendrían por primera vez una publicación periódica mucho después de los años ochenta, como fue el caso de los Núcleos de Trujillo y del Táchira.

Pero es en la década de los noventa cuando se produce el despegue definitivo de ese boom editorial de las revistas con respaldo económico, mayormente, del CDCHTA, el auspicio de Consejo de Estudio de Postgrado y del Consejo de Publicaciones, además de los Vicerrectorados Académico y Administrativo, así como del Rectorado en ciertos momentos. Sobre todo en estas ultimas dependencias por relación política, universitaria o de amistad con algunas de sus autoridades. No todos tuvimos la suerte de estar entre los privilegiados. Es dentro esa etapa cuando aparece *Educere. La Revista de la educación venezolana* en 1997, siempre con apoyo institucional, y la colaboración de la comunidad educativa y público en general con su adquisición en librerías y suscripciones anuales. Ello en víspera del cierre del siglo XX, donde ya se hacia evidente el desenlace de la crisis económica, social, política, educativa y moral del país que, a pesar de los avances alcanzados por la Universidad de Los Andes, también le invadió y la sumió en un letargo prolongado en los veinte años siguientes.

Fundamentalmente a partir del 2002 cuando en nombre de toda la comunidad universitaria sus autoridades asumieron una posición política de relación con el Estado Docente, de irreparables consecuencias inmediatas, como nunca antes se había manifestado en lo que respecta a la legalidad institucional, que no fue otra cosa que la violación de lo estatuido en los tres primeros artículos de la vigente Ley de Universidades de 1970 y de artículo 109 la Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela de 1999. Pareciera entonces que desa-

parecieron los principios filosóficos de que “la Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” y que “las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.”

Disposiciones filosóficas que se explican en el artículo que resume la esencia de la misión de la Universidad: “Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esa misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a complementar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.” O la que constitucionalmente establece que “el Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes y egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación...” No veo en esas disposiciones que se defina a la Universidad venezolana como un partido político. Pero si veo delineada la labor que ha cumplido *Educere* como una Revista para la educación, la cultura y la ciencia; creando, asimilando y difundiendo saberes mediante las tareas de los universitarios de enseñar e investigar para proyectarse en todos los niveles del proceso educativo, con la finalidad de que se formen los profesionales que requiere el país para el desarrollo y progreso de la educación venezolana.

La Universidad no fue la única responsable de esa situación, pues la respuesta del gobierno electo en ese año fue dar continuidad la vieja tradición del divorcio entre la Universidad y el Estado. La Universidad, continuando la desatención a los fines señalados en esos artículos y funcionando dentro de sus cuatro paredes solo defendiendo la autonomía universitaria, como su problema esencial, teniendo otros de mayor trascendencia. Autonomía que constitucionalmente ahora se le garantizaba, la que si había sido violentada en tiempos pasados. El Estado, no proponiendo soluciones a los problemas de la sociedad venezolana en general, como siempre había acontecido, mediante la participación de las Universidades que las mismas leyes exigían. Pero también desestimando los problemas y los reclamos de la propia Universidad en materia presupuestaria, probablemente en respuesta a su posición política, la que siempre ha estado por encima de la función académica universitaria. Esa es la historia acontecida en los últimos cuarenta años del siglo XX, pero lamentablemente sigue vigente en los primeros veinte del siglo XXI. Es tiempo ya, entonces, de deponer actitudes que en nada benefician la armonía que debe existir entre la Universidad y el Estado, en beneficio de todos los universitarios y de la sociedad venezolana en general.

Sin embargo, *Educere* supo sortear todos esos embates de la política universitaria y del país. Aquí está presente con sus veinticinco años de productividad, y permanente deseo de continuar sirviendo a la educación venezolana como fuente para su conocimiento y solución de sus problemas, pero también como parte de la historia de la educación y de la Universidad de Los Andes. Entiéndase que lo antes dicho no es un desahogo político, sino el querer contar e incluso denunciar una historia que ya es tiempo de comenzar a escribirla y contarla. Y como historiador no podía perder la oportunidad de hacerlo hoy, en este espacio del libre pensar, como lo debe ser la Universidad.

Consideraciones finales para reafirmar el valor académico e histórico de Educere

Debo concluir insistiendo en el valor de *Educere*. *La Revista Venezolana de la Educación* para la historia, la ciencia, la academia, la docencia, el aprendizaje y la divulgación del conocimiento en general. Una publicación periódica que con orgullo ulandino y merideño ha sido reconocida nacional e internacionalmente como el más significativo aporte contemporáneo de utilidad tanto para los educadores como intelectuales de distintos campos, de Venezuela y de otros países, interesados en el hecho educativo. Estos han advertido y apreciado en las distintas secciones de su contenido, aspectos de relevancia para las estrategias de la enseñanza-aprendizaje, la comunicación de experiencias docentes, el repaso histórico necesario para la comprensión de la situación actual, la crítica seria a circunstancias determinadas, la entrevista oportuna para la exposición

de ideas que de manera directa e indirectamente relacionadas con el quehacer educativo. Sin dejar de asumir ni esconder su Editor, Pedro José Rivas, una posición política responsable, cónsona con el momento actual de una crisis nacional e internacional que arrastra toda la vida de nuestra sociedad, y que tiene en la educación seria, rigurosa, organizada, vale decir científica, una salida de validez incalculable para superarla.

Y esta es una tarea que nos convoca a todos y que *Educere* en sus primeros veinticinco años ha contribuido en la fundación de una base filosófica, teórica y metodológica para esa tarea del rescate e impulso de la educación venezolana y de la Universidad de Los Andes en particular. Ello con sus aportes, con su ejemplo de constancia y proyección de sus propósitos. En fin, un corpus temático derivado de estudios serios realizados por experimentados investigadores, que se pueden advertir en los Índices acumulados publicados y los que se incluyen periódicamente, pero también por quienes se inician en la necesaria tarea de presentar sus ideas mediante el discurso apropiado de trascendencia para quienes, particularmente, requieren de éstas: maestros y profesores de los distintos niveles de la educación nacional, desde la preescolar, la básica, la diversificada, la especial y la universitaria; con el significativo hecho de que *EDUCERE* es la publicación universitaria más requerida y utilizada por educadores de otras nacionalidades bien por adquisición directa, bien por ser la más visitada en su formato electrónico desde distintos países de América Latina, el Caribe e Iberoamérica. ©

Mérida, 20 de julio de 2022

Alí Enrique López Bohórquez. Dr. Historia (UCV, 2003). Profesor Titular Jubilado Activo de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes. Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la ULA y del Grupo de Investigación Sobre la Historiografía de Venezuela. Investigador Emérito del Programa del Laboratorio de Ciencia y Tecnología desde 2016. Premio Nacional de Historia 1989 y 2019.

La concepción de pensadores creativos para América Latina: nuestros imprescindibles Simones



Creative thinkers for Latin America : Our essential Simons

Myriam Anzola

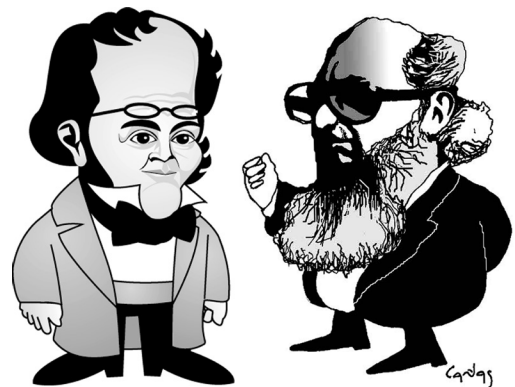
myriamanzola8@gmail.com

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

Teléfono de contacto: 58 426 4735770

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

Recepción/Received: 08/06/2022
Arbitraje/Sent to peers: 09/06/2022
Aprobación/Approved: 20/06/2022
Publicado/Published: 15/10/2022



Resumen

El presente artículo presenta un análisis general de la caracterización de los modos de pensamiento de Simón Bolívar descritos por su maestro Simón Rodríguez y propone proyectarlo en la formación de los nuevos universitarios como habitantes de un continente que representa la esperanza de la humanidad, convicción explicada de manera magistral por Zemelman en su idea sobre el pensar epistémico y recuperada por nosotros en la propuesta de una universidad distinta, dispuesta al reconocimiento de las capacidades de los que estudian y no al dictado de dogmas, propicia para la creatividad humana y para el cultivo del bien desde el lado más interesante del planeta.

Palabras clave: pensamiento creativo, pensar epistémico, América Latina, universidad creativa.

Abstract

This article shows a general analysis of the modes and types of thought of Simon Bolivar described by his teacher Simon Rodriguez, and it proposes the education of the new university students from de age as inhabitants of a world continent that represents de hope of humanity, an explained conviction of masterfully by Zemelman in his idea of epistemic thinking, recovered by us in the proposal of a different university, ready to recognize the abilities of those persons who study and not dedicated to the prescription of dogmas, conduced to human creativity and to the increased of goodness from the most interesting side of the planet.

Key words: creative thinking, epistemic thinking, Latin America, creative university.

Author's translation.

Dos referencias de lujo

Si buscamos mirando atrás desde este siglo XXI algunos personajes imprescindibles (de esos que nombra Brecht) para luego pensar en emularlos en la formación de los protagonistas del futuro; en los usuarios del porvenir, en esos que se moverán en el metaverso, en la virtualidad, pero que necesitan luces de identidad para saber de dónde vienen, con qué cuentan y a dónde deben ir, ineludiblemente debemos, como investigadores activos, como universitarios de nuevo cuño, detenernos sobrecogidos de respeto ante el patrimonio intelectual que heredamos de nuestros Simones de excepción.

Por una parte debemos volver la mirada hacia el Simón de la espada de la libertad, el que en un concurso público fue considerado Personaje del Milenio, entre otras cosas como expresa Manuel Caballero, el historiador venezolano, en el artículo de la BBC porque Bolívar : “inventó una nueva realidad y buscó soluciones para su tiempo”.

y según Toranzo, Director del Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales de Bolivia: “su legado se resume a cuatro puntos: la idea de libertad, el concepto de integración, el republicanismo y la importancia de la educación para el desarrollo de los pueblos”. <https://www.bbc.co.uk/spanish/extra9912mileniopersonajebolivar.shtml#:~:text=SIM%C3%93N%20BOL%C3%8DVAR,%2C%20Per%C3%BA%2C%20Bolivia%20y%20Panam%C3%A1>.

Dos siglos después se trata de replantear esas cuatro deudas pendientes.

Más allá de reconocer las incuestionables hazañas que logró como estrategia militar, nos corresponde como universitarios, valorar en el Bolívar de la espada de libertad, sus ideas (aún vistas de soslayo para la profundidad que entrañan y utilizadas de forma maniobrera por la dirigencia de todos los tiempos) que fueron escritas en 92 proclamas y en reflexiones epistolares de 2.632 cartas de plena vigencia, muchas de ellas coincidentes en el tiempo de su creación intelectual y transcritas en diferentes idiomas por distintos secretarios.

Por otra parte tenemos al Simón de las ideas educativas: Rodríguez, el Robinson del Libertador, otro maltratado por algunos pretendidos intelectuales y docentes que, si en verdad lo leyeron, pareciera que o no lo comprendieron a cabalidad o nunca han querido emularlo, vivirlo en toda su intensidad. En relación con éste último voy a reseñar una descripción que hace este inédito tutor de su querido aprendiz y que en mi concepto representa un protocolo que podemos seguir como docentes e investigadores para la formación requerida para las nuevas generaciones.

Bolívar quiere más pensar que leer

El querido maestro decía en relación al carácter que observaba en Bolívar:

(...) más quiere pensar que leer, porque en sus sentidos tiene autores. Lee para criticar, y no cita sino lo que la razón aprueba-tiene ideas adquiridas y es capaz de combinarlas... por consiguiente puede formar planes. Por gusto se aplica a este trabajo-tiene ideas propias... luego sus planes pueden ser originales: en su conducta se observan unas diferencias que, en general, se estudian poco... (Rodríguez, 1971).

Esto lo escribe en ocasión de la Defensa de Bolívar en «*EL LIBERTADOR DEL MEDIODÍA DE AMÉRICA Y SUS COMPAÑEROS DE ARMAS DEFENDIDOS POR UN AMIGO DE LA CAUSA SOCIAL*» recreado por la Presidencia de la República en una edición de 1971.

Y luego más adelante: ...**El espíritu, del hombre de talento, sabe asimilarse las ideas ajenas –el del limitado se las agrega.** (Op.cit)

Breve análisis del Discurso Rodrigueano

Hagamos un ejercicio de disección y análisis discursivo para programar un protocolo cognitivo que nos permita entender el espíritu y la racionalidad del gran pensador para inspirar a las actuales generaciones en formación:

Más quiere pensar que leer

Para quienes nos dedicamos a la docencia universitaria esta enunciación sugiere una premisa imponente: Lograr que las nuevas generaciones, que no quieren leer, ¡se dediquen a pensar! cosa que para la neurociencia supone la actividad más global e intensa de la función cerebral.

Hay que hacer que piensen, ergo, hay que crear condiciones dialógicas como:

- propiciar acertijos para la cognición situada,
- desafiar la inferencia a partir de premisas provocadoras,
- favorecer el análisis considerando cada variable que intervenga en el tema,
- facilitar la argumentación promoviendo la acumulación lexical y la lógica.

En un sistema acotado por prescripciones curriculares inamovibles, tiempos estrictos y evaluaciones prefijadas esos procesos son poco probables.

Esas actividades mentales afianzadas e internalizadas en la estructura cognitiva ineludiblemente serán acicate para la lectura (cualquiera que sea su naturaleza) y para la búsqueda de los datos necesarios. Porque el pensar epistémico se inscribe en un modo de racionalidad que alienta la búsqueda desde la lógica del verdadero entendimiento.

Bolívar piensa porque en sus sentidos tiene autores

El hecho es entonces que Bolívar podía dedicarse a pensar porque ¡ya había leído! Porque encarnaba a muchos otros que pensaron sus ideas antes que él y él las asimiló a su creativo pensamiento.

Para eso hay que abonar un terreno para la nueva lectura de unos lectores diferentes, lejos de empecinarnos en criticar lo que no leen, tenemos que aprender a ponderar sus afinidades, a valorar la hipertextualidad que les es afín, a conocer el desafío de la intertextualidad, que realizan por costumbre. A reconocer la multidimensionalidad y la inmediatez por la que ingresa la información a sus particulares mentes jóvenes.

Ante tales procesos de asimilación, no podemos seguir añorando únicamente la lectura analógica y el papel como única vía de acceso a la información, debemos aceptar la imagen multimodal como fuente viva para construir conceptos desde una semiótica particular y no sólo esperar por la asimilación de las letras que no son el único trayecto para llegar a saber algo.

Explica la Dra. María Gutiérrez (2015) de la Universidad de Los Andes en su artículo: Prácticas de lectura académica en el medio textual digital:

... al referir el tema de las estrategias de regulación y control de la lectura, bien sea que se trate del medio analógico o del digital, se encuentra que los informantes dan pruebas de independencia en sus prácticas letradas. Son capaces de monitorear la calidad de sus interpretaciones, de sus búsquedas y de sus elecciones. Se comprende que están alfabetizados desde el dominio de diversos lenguajes: texto, imagen, audio, símbolos, gráficos y uso de varios idiomas; sus estructuras cognoscitivas acuñan representaciones en diversos grados y dominios. Este conocimiento les lleva a transitar con eficacia por la intrincada red de informaciones inherente a las distintas tecnologías, con especial novedad y pericia en la red. En este tránsito, ponen en juego sus estructuras cognitivas, sus afectos y su capacidad crítica

para reunir lo significativo en sus vidas (Gutierrez M. Anzola, M, 2015. En EDUCERE - Año 19 - Nº 63 - Mayo - Agosto 2015 / 483-495)

Bolívar lee para criticar

No leyó para aprender lo que decían otros, ni para repetirlos de caletre, leyó para interpretar desde el propio juicio crítico y creativo. Entonces dialogaba con los autores.

En relación con los teóricos que lo influenciaron, hay quienes insisten en que Rodríguez siguió el protocolo rousseauiano para clonar en Bolívar al Emilio. Maximiliano Durán (2011) en la 'Tesis del Emilio' expresa que:

Eloy G. González (1954) observaba que Rodríguez fue tal vez el hombre que más conocía para su medio y época a Spinoza, Hobbes, Rousseau y los Enciclopedistas. En el mismo sentido, Mercedes Álvarez Freites (1966) sostiene que, aunque no existe documentación que nos diga cuáles fueron exactamente las influencias intelectuales de Simón Rodríguez, es altamente probable que haya leído a un grupo importante de pensadores ilustrados, entre los cuales menciona a Rousseau y los reformistas españoles. Armando Rojas (1954) y Vicente Terán (1954) quienes no dudan en destacar la genialidad de Rodríguez y su fuerte ligazón intelectual con los filósofos Enciclopedistas, dentro de los cuales destacan a Rousseau. (La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez. Duran, 2011 p.6)

Igualmente se decanta la influencia en su pensamiento de Montesquieu porque de acuerdo a Héctor Gross Espiel, citado por García (2014)

Desde el Río Grande hasta el Río de la Plata, desde México hasta Chile y las Provincias-Unidas del Sur, la organización constitucional de la América Ibérica, diversa y múltiple, casi siempre republicana salvo algunas excepciones, se hizo aplicando el principio de la división de poderes del gobierno, principio simbolizado, aunque no fuera él su único defensor, por Montesquieu. (Héctor Gros Espiel, "El principio de la división de poderes, la Revolución de la emancipación latinoamericana y el derecho constitucional del Uruguay", Revista Montesquieu n°5, <http://montesquieu.ens-lyon.fr>, Comunicación proporcionada en Octubre 1999 al Centro latinoamericano de economía humana de Montevideo, p. 99.)

Pero más allá de los pensadores que frecuentó, Bolívar aprendió desde su experiencia y posibilidades de joven educado en la burguesía.

Dice Salcedo Bastardo sobre los viajes de Bolívar: **Los tres viajes de Bolívar a Europa con diversos motivos, tuvieron tácitamente un solo fin: construcción de su personalidad, búsqueda y acumulación de experiencias, elaboración de un destino.** (Salcedo Bastardo, J.L. (1983). Bolívar un continente y un destino. Biblioteca Digital UNESCO)

Velasco Ibarra declara: **Bolívar no se inspiró en los libros. Excitó su mente en los libros y sacó su inspiración de las realidades. Por esto se quedó solitario, y no le entendieron y le calumniaron.** (op. cit.)

Es decir que no se trata de citar por demostrar una sapiencia instalada por las letras sino de incorporar a la estructura cognoscitiva todo lo que el contexto ofrezca al intelecto para la elaboración de las propias ideas.

Ergo, la universidad debe ofrecer múltiples y variados modos para la construcción del conocimiento y la elaboración creativa de pensamientos, más allá de la charla magistral: intercambios, congresos, visitas, pasantías, diálogos, coloquios, cine, foros, son eventos posibles para la formación del intelecto de manera vivida y activa. Un plan de estudios de esta época no puede ser administrado a punta de cátedras encerradas entre paredes.

Bolívar no cita sino lo que la razón aprueba

En ese mismo orden de ideas, sólo citaba lo que le era útil para argumentar. De nuevo: no pretendió acumular autores para demostrar una capacidad memorística sobrevalorada en la educación clásica, porque ¿a qué viene insistir en una repetición arbitraria e inoportuna de ideas gestadas por otros, para otras realidades, cuando no se sienten? ¿Qué sentido puede tener obligar a la recreación de máximas improcedentes, anacrónicas, fuera de contexto, ante las miles de preguntas pendientes por responder en nuestro tiempo y en nuestro espacio?

Según Simón Rodríguez, Bolívar tenía: **ideas adquiridas y era capaz de combinarlas... por consiguiente formaba planes**

el hecho previo de haber leído a otros le otorgó autoría, le dio la posibilidad de generar sus ideas impregnadas de audacia y por lo tanto le permitió ¡inventar! planes originales.

luego nuestro Robinson nos aclara una condición sobresaliente de la genialidad del aprendiz ideal: **El espíritu del hombre de talento, sabe asimilarse las ideas ajenas –el del limitado se las agrega.**

Si de fomentar el talento humano se trata, debemos propiciar el que los jóvenes asimilen y acomoden las ideas ajenas en su propia estructura racional y no que las sumen como datos, como información fríamente acaparada en el intelecto.

Una realidad por descifrar

En otro plano y alejándonos ya de los sujetos de aprendizaje para referirnos a las condiciones de la época que vivían, al contexto por y para el cual aprendían, cuando se refiere a la América declara Rodríguez *en Luces y Virtudes Sociales*: **La utopía criolla hará sus propios caminos, diseñará sus propias metas.**

En una convicción reiterada de la necesidad de ser originales en la creación de una sociedad particular e inédita para Nuestramérica.

E insiste: **La tentativa utópica se quiere iniciadora, inaugural, diferente por opuesta a un mundo conocido y por rechazo a entumecidas tradiciones.**

Es decir una América atrevida, decidida a ser protagonista histórica y a trazarse su propia ruta para llegar a un noble destino.

Y remata: **El hombre americano poblará su paisaje con su propia experiencia. Su proyecto, su utopía, brotarán desde sus conflictos y necesidades hacia tiempos futuros que serán su obra original.**

Hugo Zemelman ilustre Profesor de Filosofía chileno, en su artículo Pensar Teórico y Pensar Epistémico-los retos de las ciencias sociales en América Latina- (sin una línea de desperdicio para nuestro propósito) más recientemente llega a esa misma conclusión refiriéndose a la construcción de un pensamiento epistémico :

En el ámbito de las universidades de América Latina... se constata de manera clara en las políticas de formación de los científicos sociales que no hay preocupación por el tópico, o bien, se cree que es exclusivo de los filósofos de la ciencia, de los lógicos, y no de quien quiere construir un conocimiento sin necesidad de incursionar en las problemáticas de la filosofía de la ciencia o de la lógica. Al no tomar en cuenta esta dificultad en la formación de los científicos sociales, corremos el riesgo de que ellos estén pensando ficticiamente, es decir, que –aun cuando existan excepciones– estén pensando sobre realidades inventadas. Tan simple como eso. (Zemelman, 2011. Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C, México Espacio Abierto, vol. 30, núm. 3, p. 1)

El espíritu crítico de Simón Rodríguez nos advierte de ese riesgo: **... no sea que por la manía de imitar servilmente a las Naciones Cultas venga la América a hacer el papel de vieja en su infancia..**

Y reitera: **La necesidad de sentir bien la diferencia que hay entre adoptar y adaptar, para no desechar lo que pueda ser útil y para no errar en las aplicaciones.**

Para ser contundente ironiza: ... **¿las repúblicas coloniales no quieren admitir sino aquello «que traiga el pase de Oriente o del Norte»? Pues, imiten la originalidad ya que tratan de imitar todo. El camino no es imitar servilmente.**

Zemelman lo aclara:

...Esto tiene evidentemente consecuencias de orden práctico, porque si no supiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. (Zemelman, H. *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*, Espacio Abierto, vol. 30, núm. 3. P.1)

Una suerte de corolario

Después de estas disquisiciones, bien intencionadas todas, la realidad impuesta fue que a Simón Rodríguez no le dejaron abrir sus “escuelas para todos” que era lo que quería hacer para difundir sus ideas en muchas mentes fértiles como la de Bolívar.

No lo hizo, no lo dejaron hacer historia como bien dice Lastarria (1878) en sus *Recuerdos Chilenos*, por eso no lo conocimos en profundidad, por eso los que lo citan lo repiten en voz alta y lo desvirtúan, por eso mismo creo que no tenemos otra América.

Tengo la inefable tendencia a ser optimista y estimo que aún estamos a tiempo. Si miramos con atención a las nuevas generaciones: millenials, nativos digitales, generación Z... como quieran que los llamemos, para que logren establecer mecanismos de pensar más y repetir menos.

Ellos aspiran a tener unos contextos de aprendizaje más funcionales, más amigables para sus formas de acumular y procesar información, fórmulas más eficientes para satisfacer su necesidad de inmediatez, entornos más significativos para situar la cognición.

Ese es el reto de la universidad actual y es su responsabilidad: ofrecer un nuevo espacio versátil para la creación, porque el talento de los jóvenes no es susceptible de interpretaciones prejuiciadas. Todos y cada uno de ellos en la intrincada complejidad de su código genético porta la herencia de los simones, entre otros tantos rastros de figuras ilustres que ha gestado este continente.

En cada uno de estos futuros universitarios hay un resquicio de un Gabo para la creación literaria, de un Fernández Morán para la ciencia, de un Liotta¹ para la vida humana, de un Rubén Darío para la poesía, de una Frida para el arte emancipador, de un Palmaz² para la medicina, de una Mistral para la emoción, de un Gallegos para lo autóctono, de un Borges para la literatura universal, de un Martí para el amor a la libertad ...están ahí biológica y emocionalmente, están ahí esperando por otra oportunidad en otro tiempo.

Hay que descubrirlos ofreciéndoles el espacio proclive, el acompañamiento necesario, la palabra oportuna. ©

Myriam Anzola. Doctora en Educación. Postdoctorado en Sistemología Interpretativa (Facultad Ingeniería ULA). MSc. en Lingüística (ULA). MSc. en Informática Educativa y Tecnología (Hartford University) Licenciada en Literaturas Hispanoamericana y Venezolana (ULA). TSU en Terapia del Lenguaje (IVAL). Profesora Titular Jubilada ULA. Directora de la Escuela de Educación (ULA 2002-2006). Coordinadora de la Cátedra Discapacidad (ULA) Coordinadora de la Mención de la Escuela de Educación en Comunicación y Cultura Sorda (ULA) Fue: Rectora Fundadora de la UPTM “Kléber Ramírez”, Presidenta del Museo de CyT. (1999-2002). Subdirectora FUNDACITE. Miembra de la Junta Directiva de CENDITEL y del MUCYT en Mérida. Actualmente es Directora de Estudios y Experiencias Acreditables en la UNESR y asesora del Proyecto de Universidad de Educación Creativa

Notas

1. Domingo Liotta (nacido en 1924) fue el cirujano argentino que inventó el corazón artificial
2. Julio Palmaz (nacido en 1945) es el médico argentino que inventó el *stent* con fines de tratamiento cardiológico

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Freites, Mercedes (1966). Simón Rodríguez tal cual fue- Vigencia perenne de su magisterio-. Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.
- Brecht, Bertold. (1974). Historia del señor Keuner. Barcelona: Barral
- Délano, Luis Enrique. (1968). Lastarria y sus “recuerdos” [artículo] / e. Las Noticias de Última Hora (Diario: Santiago, Chile) - mayo 26, 1968, p. 5.
- Domínguez, Atilano. (1995). Baruch de Spinoza. Madrid: Ediciones del Orto.
- Durán, Maximiliano. (2011). La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la ‘tesis del Emilio’. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut PK
- García, Jean. (2021). Montesquieu y la separación del poder en América Latina. Perfiles de las Ciencias Sociales Vol. 9 Num. 17. Julio-Diciembre 2021.
- Gros, Espiel (1999). “El principio de la división de poderes, la Revolución de la emancipación latinoamericana y el derecho constitucional del Uruguay”, Revista Montesquieu n°5, <http://montesquieu.ens-lyon.fr>, Comunicación proporcionada en Octubre 1999 al Centro latinoamericano de economía humana de Montevideo, p. 99.
- Gutiérrez, María. Anzola, Myriam. (2015). Prácticas de lectura académica en el medio textual digital. Educere, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 483-495 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Lastarria, José Victorino. (1878). Recuerdos Literarios. Santiago de Chile: Imprenta de la República
- Mantilla, Benigno. (1983). Fuentes del pensamiento político y jurídico de Simón Bolívar. En revista “Estudios de Derecho UDEA” Medellín: 18 agosto 1983 Benigno Mantilla Pineda, Apartado aéreo 2710,
- Rodríguez, Simón. (2010). Luces y virtudes sociales . Caracas; UNESR Ediciones del Rectorado.
- Rousseau, Jean Jacques. (1821). Emilio. De la Educación. Madrid : Alban y Comp,

- Salcedo Bastardo, José Luis. (1983). Bolívar un continente y un destino. Biblioteca Digital
- Secondat, Charles Louis. Barón de Montesquieu (1821). Consideraciones sobre las causas de la grandeza y decadencia de los romanos, trad. de Juan de Dios Gil Lara, Madrid, Imp. de García.
- Velasco Ibarra José María. (2003). Bolívar :sus últimos años. Volumen 1 de Parlamento Andino: Capítulo Ecuador
- Zemelman, Hugo (2011a), Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad, México, Siglo XXI Editores-CREFAL
- Zemelman, Hugo. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C, México Espacio Abierto, vol. 30, núm. 3, pp. 234-244.

La música, habilidades cognitivas y neurociencia



Music, cognitive skills and neuroscience

Carlos Alberto Torres Astuvilca

astuvilca91@gmail.com

[https:// orcid.org/0000-00019854-0109](https://orcid.org/0000-00019854-0109)

Teléfono: +1972742283

Universidad Nacional de Educación

“Enrique Guzmán y Valle”. Lima-Perú

Programa de Bachillerato Internacional

del Colegio Mayor Secundario “Presidente del Perú”

Lima-Perú.



Recepción Received: 06/07/2022

Arbitraje/Sent to peers: 09/07/2022

Aprobación/Approved: 08/08/2022

Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El propósito del presente artículo de revisión, fue recopilar y analizar los últimos estudios relacionados con la música y su influencia educativa en estudiantes de primaria, y la adquisición de habilidades inherentes a los aprendizajes desde la perspectiva de la neurociencia. En él, se destaca la relación o efectos de la música en el cerebro para la ejecución de habilidades ejecutivas, el lenguaje, emociones, habilidades sociales, funciones ejecutivas, psicomotricidad. Del mismo modo, se muestran los hallazgos, aportes, criterios de especialistas en las áreas educativas y de las neurociencias, sobre dinámicas y avances científicos aplicados que buscan potenciar el desarrollo evolutivo humano ampliando sus alcances, para dar respuesta a las particularidades y diversidades relacionadas con las necesidades de aprendizajes.

Palabras clave: Educación; habilidades cognitivas; música; neurociencia

Abstract

The purpose of this review article was to compile and analyze the latest studies related to music and its educational influence on elementary school students, and the acquisition of skills inherent to learning from the perspective of neuroscience. In it, the relationship or effects of music on the brain for the execution of executive skills, language, emotions, social skills, executive functions, psychomotor skills are highlighted. In the same way, the findings, contributions and criteria of specialists in the educational and neurosciences areas are shown, on dynamics and applied scientific advances, which seek to enhance human evolutionary development by expanding its scope, to respond to the particularities and diversities related to learning needs.

Keywords: Education; cognitive skills; music; neuroscience; neuroscience

Author's translation.

Introducción

De acuerdo a estudios realizados por investigadores en el campo de las neurociencias aplicadas a la música, a esta se le confiere una amplia variedad de beneficios al ser humano, su cerebro y al funcionamiento de este aplicado al campo educativo. Sus efectos impactan favorablemente en el desarrollo neurológico y la adquisición de habilidades y /o competencias en la actividad educativa. La neurociencia constituye un campo relativamente nuevo que ha venido evolucionando, gracias a los avances de técnicas como el uso de sensores biométricos, el electroencefalograma (EEG) y la Resonancia Magnética Funcional (Grispun y Poblete, 2018).

Ciencias como: la psicología de la música, la neuroanatomía, la filosofía de la mente, entre otras, forman parte de las disciplinas de las neurociencias de la música que se encargan de estudiar y crear marcos teóricos sobre estudios y aportes empíricos de la mente musical y de facilitar los datos en temas relacionados al procesamiento musical de los individuos (Peñalba, 2017). Revistas como la *International Journal of Music Education* (una de las especializadas en artículos sobre las neurociencias y la educación musical) entre sus artículos, el 33% de ellos demuestra aportes relacionados con el desarrollo del cerebro y sus habilidades, el 20% con el bienestar físico y otros 47% con otros argumentos y aportes.

Entre las evidencias y resultados publicados, se demuestran las marcadas pruebas de cómo estas ciencias de la cognición provocan cambios físicos en la sustancia gris y otras áreas determinadas ensanchan su tamaño en el cerebro, el modo en que se produce la activación cerebral global más allá de la activación de zonas específicas. Aportan por igual, relevantes sobre la plasticidad y su presencia en todas las etapas de la vida de un individuo, sobre todo, a través de actividades musicales y no solo en la infancia. La capacidad innata que poseen los seres humanos para la predisposición musical, así como también conectar diferentes áreas de este órgano desde el hemisferio derecho como zona ejecutora de la música y sonidos. En niños con edades comprendidas entre los 6 y 12 años prevalece la percepción musical, característica que va en aumento en cada individuo de acuerdo a su evolución o maduración.

Metodología

El desarrollo del presente estudio se orientó a responder la interrogante: ¿cómo influye la música en el desarrollo de habilidades cognitivas, bajo perspectivas de la neurociencia?, en base a ello se llevó a cabo la búsqueda de investigaciones científicas alrededor del tema, en idiomas de español e inglés, a través de plataformas como Dialnet, SciELO, Pubmed, Academia y Google Academic, publicadas dentro del periodo 2017-2022 y tomando en cuenta que el sujeto de estudio fueran estudiantes de primaria.

Las fuentes con mayor porcentaje de estudios extraídos correspondieron a Google scholar (10), seguidos de Dialnet (7), SciELO (4) y, por último, Pubmed (3) y Academia (3). Luego del proceso de recopilación se trasladó y sistematizó la información de interés a una Ficha de Resumen Analítico (RAE), en la cual se lograron consolidar 27 investigaciones ajustadas a las características indicadas. Seguido a ello, fueron establecidas categorías en base a las temáticas de mayor discusión, estas fueron: lenguaje, emociones, habilidades sociales, funciones ejecutivas y psicomotricidad, las cuales se exponen a continuación.

Referentes Teóricos

La Música y el lenguaje

La comunicación es una de las habilidades más importantes para el desarrollo integral del individuo, ya que facilita la interacción con su entorno. Por ello es fundamental que desde temprana edad el ser humano desa-

rolle competencias lingüísticas. En el marco pedagógico, la música como herramienta didáctica constituye en un proceso amplio no solo en el nivel teórico como tal sino también práctico (Miñan y Espinoza, 2020) además porque permite favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así al aprovechamiento del alumno, sobre todo en asignaturas de inglés, historia y las vinculadas al desarrollo de la expresión oral. Asimismo, destaca que la educación musical sirve como generador de ambiente dentro del aula, siendo una herramienta fundamental para el trabajo personal, para la transmisión en la lectura de texto y reflexión, además de ser elemental para transmitir información a partir de canciones mejorando su imaginación, creatividad y retención.

El aporte de Oriola et al., (2021) refiere que, la educación musical, además de ser un aprendizaje multisensorial en sí mismo, puede favorecer tareas relacionadas con las matemáticas, el lenguaje, la motricidad, entre otras. Destacando que la lectura como competencia lingüística se beneficia de la práctica musical, ya que en ella se suelen utilizar códigos escritos en muchas lenguas que se leen de izquierda a derecha siguiendo unas normas rítmicas y de entonación sin las cuales perderían el sentido. En definitiva, el aprendizaje musical se convierte en un recurso educativo de alto nivel en todas las edades y niveles, por lo cual su inclusión es justificada tanto en los sistemas de educación formal como no formal.

La práctica y el entrenamiento musical generan ricas experiencias sensorio motoras y multimodales, que pueden influir en la estructura y funciones del cerebro, asociadas con beneficios cognitivos. Por su parte, López y Nadal (2018) señalan los efectos del comportamiento y los beneficios de la formación musical están respaldados por cambios plásticos en las cortezas auditivas y motrices primarias y secundarias, así como en las áreas de integración sensorio motora y multimodal. Destacando la importancia del desarrollo desde las primeras etapas de vida a través de una adecuada educación musical, ya que contribuirá al desarrollo integral del niño en general y del lingüístico en particular.

Los hallazgos de López et al., (2021) señalan que los aportes de la neurociencia han profundizado y dado a conocer que existe un circuito neuronal común entre los dominios musical y del lenguaje. Dicho aporte sustenta los modelos pedagógicos formulados por Willems y Suzuki donde ambos centran sus teorías en las similitudes existentes en el desarrollo de capacidades lingüísticas y musicales durante edades tempranas, encontrando puntos coincidentes con las teorías del desarrollo evolutivo del ser humano, con las de la adquisición del lenguaje y con las neurociencias encargadas de estudiar las funciones cognitivas que se producen en los procesos musical y lingüístico. Cabe resaltar que dichos modelos han sido implementados por diferentes asociaciones y escuelas de enseñanza musical alrededor del mundo.

Bajo la perspectiva de Álvaro - Mora y Serrano - Rosa (2019) la formación musical parece ser una gran herramienta en la formación de los estudiantes en edad escolar, que no solo le beneficia a nivel académico, sino también a nivel de desarrollo cognitivo y cerebral. Reflejando en estudiantes bajo entrenamiento musical mayores puntuaciones en asignaturas como matemáticas, segundo idioma, arte o ciencias de la naturaleza. En correspondencia, Miñan y Espinoza (2020) El entrenamiento musical a edades tempranas potencia las capacidades intelectuales, lingüísticas, emocionales, sociales y psicomotoras, a causa de la plasticidad cerebral de los niños en la primera infancia, por lo que les resulta mucho más fácil la percepción y procesamiento de la música.

Al consolidar los beneficios de la música para el desarrollo de la variable cognitiva del lenguaje, no cabe duda que debería existir un reforzamiento de la música en los esquemas metodológicos de las aulas infantiles, ya que con actividades que integran sistemáticamente la música y el lenguaje, se ha demostrado un mejor desarrollo en las capacidades lingüísticas del alumno. Lo cual desde el punto de la neurociencia se sustenta por el hecho de que existe entre el dominio musical y del lenguaje un circuito neuronal compartido.

Música, emociones y habilidades sociales

En el contexto de la inteligencia musical, entendiéndose esta como la serie de habilidades que posee una persona para cantar, tocar instrumentos, analizar los sonidos y crear música en general, contribuye a los procesos de

memorización, atención y concentración; además, mejora la autoestima, el trabajo cooperativo y en equipo, facilitando sus habilidades para liderar positivamente, porque se reconoce, desde el punto de vista psicológico, que la música favorece el desarrollo cognitivo, así como emocional, activando áreas cerebrales situadas en el hemisferio derecho que son básicas para el desarrollo de la creatividad e imaginación. (Ivanova, 2014, como se citó en Huaita et al., 2021). Asimismo, señala que los docentes de educación infantil deben adecuar los contenidos a las necesidades de cada uno de sus alumnos, además de conocer sus procesos evolutivos, ya que entre los 2 y 6 años de edad la evolución cognitiva es muy significativa y esta influye en las áreas lingüísticas y de razonamiento; así como también en el área musical. Por lo tanto, el potenciar actividades musicales en la escuela infantil va a repercutir positivamente en el desarrollo físico, cognitivo, motor y afectivo de los niños.

En relación la perspectiva de Rivera-Rivera (2019) alude a que nuestra actual sociedad marcada por una avalancha tecnológica requiere de nuevas estrategias educativas que preparen a los estudiantes y futuros ciudadanos ante las dinámicas de un mundo cambiante. En base a ello la escuela debe facilitar la adquisición de habilidades útiles con las cuales logren resolver problemas de la vida cotidiana, es decir un aprendizaje para la vida. Requiriendo para ello inteligencia principalmente socioemocional, y es allí donde la neurociencia ha demostrado que las actividades artísticas en particular la musical, promueven el desarrollo de procesos cognitivos, mejorando la capacidad intelectual como consecuencia de la plasticidad cerebral, y que además vinculado al desarrollo de otras actividades como la danza y el teatro favorecen el desarrollo socioemocional.

En correspondencia, Quindós, (2020) menciona que a la música se le debe dar la importancia que merece, puesto que estudios de neurociencia y noticias actuales, han demostrado que el hecho de limitar las horas de música a una hora a la semana y luego dejarla como optativa cuando los alumnos llegan a secundaria, afecta negativamente en el desarrollo del niño, tanto a nivel cognitivo como en su parte emocional. Siendo esto un error, ya que cuando estamos en contacto con la música de manera activa, estamos trabajando ambos niveles. Desde el punto de vista neurocientífico, Jauset (2018) refiere que la música es un estímulo multimodal que transmite al cerebro información auditiva, motora y visual, e induce emociones, resultando de este complejo proceso modificaciones en los ritmos fisiológicos que alteran nuestro estado emocional, logran cambios en nuestra actitud mental e incluso pueden aportar paz y armonía a nuestro espíritu.

Por su parte, Fernández (2021) destaca que implantar la música como un recurso formativo dentro de la etapa escolar es una necesidad imperante, teniendo en cuenta que cuanto antes se empieza este tipo de formación, más efectiva es, por ende, se podría empezar en la etapa infantil. También resalta que la música es un recurso muy flexible adaptable a cualquier tipo de actividad que trae beneficios inmediatos y duraderos. Gracias a ella se pueden disminuir los niveles de ansiedad, lo cual conduce a la relajación y es difícil que desde ese estado se llegue a la agresividad. En base a ello deduce que, el clima del aula, las relaciones interpersonales y por tanto la convivencia, se ven muy favorecidas tras la realización de intervenciones musicoterapeutas.

Asimismo, los hallazgos por parte de Blasco-Magraner et al., (2021) destacan que el uso de la música en la educación de niños de 3 a 12 años, puede tener un efecto positivo en su desarrollo emocional, contribuyendo a mejorar la percepción, expresión y regulación de emociones. Comenta que alumnos que participaban en actividades con música fueron más capaces de reconocer y expresar sus emociones, además de regular estados emocionales, como la agresividad o la ira. Con respecto a beneficios educativos, formativos y socioemocionales señala que la música puede mejorar aspectos como el razonamiento deductivo, la creatividad, la representación gráfica, la lectura, la ortografía, la educación en valores o las habilidades prácticas instrumentales. Además de potenciar actitudes como la simpatía, la empatía, y otras habilidades prosociales, reducir la ansiedad, la depresión y las actitudes desafiantes. Siendo este el punto donde la neurociencia se ha dado la tarea de estudiar la regulación emocional y sus posibles implicaciones para la educación.

Considerando que la actual sociedad enfrenta situaciones difíciles relacionadas con violencia, trastornos de personalidad, insensibilidad hacia otras personas, además de dificultades educativas, la música se presenta como un recurso altamente efectivo para reducir o mitigar estos problemas, por ello fortalecer e incorporar su enseñanza en etapas de educación primaria es un punto imprescindible que deben abordar los actuales lineamientos formativos, ya que esta disciplina no recibe tanto énfasis en el desarrollo integral de la persona-

lidad como se merece. Sus ventajas y beneficios en el contexto de las aulas están sumamente respaldadas por estudios neurocientíficos que demuestran sus efectos en los estados emocionales y su influencia en la salud mental, reduciendo las sensaciones de ansiedad, depresión y estrés, debido a la producción dopamina -el neurotransmisor del placer- que se genera en el cerebro al escuchar música.

La Música y Funciones ejecutivas

A diario en nuestra vida las funciones ejecutivas representan esos procesos esenciales para desenvolvernos en nuestro entorno, pues nos permiten tomar decisiones, elaborar planes, adaptarnos a cambios, solucionar problemas, el autocontrol y la regulación. Entre las funciones ejecutivas básicas se hallan la flexibilidad cognitiva, la inhibición de la respuesta y la memoria de trabajo, a partir de ellas se desprenden otras funciones como la planificación y la organización. En relación a la música y la educación Molero et al., (2021) señala que en el marco de las neurociencias la improvisación musical supone procesos de atención, memoria de trabajo, funciones ejecutivas y otras acciones relacionadas con la percepción y producción musical. Menciona que los niños que han recibido entrenamiento musical tienen mejor memoria verbal, precisión en la pronunciación de un segundo idioma, capacidad de lectura y funciones ejecutivas. Destacando que la pedagogía Dalcroze, puede ser la clave para implementar la educación musical en las aulas de primaria, por su implicación en la expresión corporal, entendiendo el cuerpo como herramienta de percepción, comunicación y expresión global.

El enfoque de Briseño (2020) refiere que, en estudiantes entre 6 y 8 años diagnosticados con TDAH –trastorno que comúnmente afecta el desarrollo de funciones ejecutivas, como el control inhibitorio, la planeación y la inteligencia verbal– la musicoterapia se perfila como una de las terapias complementarias con más probabilidades de éxito basándose en los estudios realizados en otras aplicaciones que incluyen el trabajo de las habilidades y zonas del cerebro involucradas en este tipo de trastornos, resalta que adicionalmente fortalece la autoestima de los niños, sus vínculos sociales y salud emocional, haciendo de esta terapia un complemento invaluable en el tratamiento del trastorno.

En los hallazgos de Chaiakaraphong et al., (2021) demuestran que el Modelo Experiencial Musical aplicado en estudiantes de primaria tiene efectos que mejoran el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños. Sugiere que para obtener resultados efectivos en su aplicación se deben considerar aspectos sobre los principios del modelo, contenidos musicales, aprendizaje de contenidos, organización del entorno de aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Por su parte, la perspectiva de Tanja et al., (2021) refiere que la mayoría de los hallazgos, a pesar de ser pequeños, demuestran efectos positivos en relación a las clases de música grupales llevadas a cabo una o dos veces por semana –cuando son continuadas durante varios años– parecen ser suficientes para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, y posiblemente incluso de las funciones ejecutivas. Destacando que la música se debe implantar y mantener en los programas escolares y preescolares nacionales, ya que aporta diversión a los niños y ello podría ofrecer beneficios en otras áreas del aprendizaje.

En referencia Domínguez, (2021) resalta que en Iberoamérica la educación musical ha ido perdiendo terreno dentro del ámbito escolar, pese a que a lo largo de las últimas décadas los hallazgos de la neurociencia han evidenciado los múltiples beneficios que una educación musical temprana puede lograr en el comportamiento y el desarrollo cognitivo de los seres humanos, mejorando significativamente el desempeño de todos aquellos procesos relacionados con tareas de funciones ejecutivas (control inhibitorio, planificación, flexibilidad y memoria de trabajo) y algunos otros procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, por ejemplo, comprensión lectora.

La educación musical ha quedado relegada, especialmente en los grados de educación básica, debido a la falta de información que existe tanto en las entidades encargadas de la regulación curricular de los sistemas educativos y en las instituciones que privilegian el almacenamiento masivo de información sobre la comprensión y el análisis de la información que se almacena y, en muchos casos, a los propios educadores musicales que, por una razón u otra, desconocen la relevancia de su rol dentro del ambiente escolar y el desarrollo neurocognitivo de los seres humanos (Domínguez, 2021).

En base a las argumentaciones expuestas los puntos reiterativos de los autores apuntan a la incorporación, mayor presencia y reconocimiento de la formación musical en diferentes niveles curriculares, contextos educativos y áreas de conocimiento, como una disciplina que contribuye al desarrollo integral del alumno. Respaldo por las muchas evidencias neurocientíficas que defienden el uso de la música en la educación inicial y sus efectos positivo en el desarrollo cognitivo. Con ello se pretende enfatizar la importancia que merece la reestructuración del actual modelo educativo hacia uno mixto donde las artes visuales y particularmente la música tengan mayor protagonismo.

Música corporizada: neuromotricidad

Los primeros estudios sobre psicomotricidad son llevados a cabo por Dupré (citado en León et al. 2021), quién en sus investigaciones de neuropsiquiatría relacionó algunos trastornos psiquiátricos con las respuestas o conductas motoras, estableciendo la relación entre los trastornos mentales y los trastornos motores. Este término componentes que se relacionan: el primero: la palabra “psico” referida a la actividad psíquica y sus componentes cognitivo y socioafectivo, por lo que se puede inferir que la psicomotricidad potencia el desarrollo psíquico en diferentes niveles (social, emoción, inteligencia) por medio de los movimientos, lo que traduce que nuestro cuerpo se encuentra conectado a nuestras emociones y nuestra mente, por lo que cuando se realiza una acción o movimiento este es acompañado por una emoción y un pensamiento. El objetivo de los estudios de psicomotricidad, son el desarrollo de las posibilidades creativas, motrices y expresivas a partir del cuerpo, lo que conlleva a desarrollar sus investigaciones y actividad entorno a todo lo que se deriva de actividades, patologías y educación. (Araya, 2017).

De acuerdo a La vinculación de la música con el aspecto físico del niño, favorece y hace posible el desarrollo de la motricidad, las funciones físicas y la coordinación en el contexto de relación interpersonal. En el ámbito educacional, la música es coadyuvante de la canalización de los movimientos; como consecuencia se logran referir varias causas por las que la música ayuda a las mejoras significativas de la psicomotricidad:

- Adquisición de destrezas y medios de expresiones corporales, gráficos, instrumentos, melódicos, instrumentales.
- Desarrollo de la discriminación auditiva a través de la adquisición de ruidos y sonidos, recuperándolos.
- Desarrollo de la coordinación motriz con movimiento de disociación y asociación, marcha y equilibrio

Estudios realizados por el neurocientífico, músico y doctor Michel Thaut (citado en Martos, 2019), confirman los efectos producidos por la música en las diferentes zonas de activación cerebral, relacionadas con el sistema motor que son de ayuda para la sincronización de los movimientos. Por consecuencia, estas han sido utilizadas como herramienta para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños.

La música facilita en el individuo la toma de conciencia corporal, diferentes autores afirman la relación existente entre la psicomotricidad y la música, esta, trabaja específicamente sobre la comprensión del movimiento, las posibilidades sonoras y del propio cuerpo a un espacio o, a un tiempo respecto a los demás. Debido a esto la relación entre la educación psicomotriz y la música resulta estrecha, enmarcando como lógica que la educación musical no puede desarrollarse sin el cuerpo y su movimiento, el desarrollo psicomotriz requiere de la voz, la música y los instrumentos musicales. (Martos, 2019). De acuerdo a Bernaldo (2012) citado por Andreu & Romero (2021), en la década de los años setenta en la corriente metodológica, emergen as dos corrientes que aun en la actualidad persisten conocidas como psicomotricidad dirigida conocida además como funcional, instrumental cognitiva o pedagógica, basadas en la aplicación de test estandarizados con la finalidad de emplear diagnósticos para luego abordar el problema develado para estos Miraflores & Goldaracena (2021) recomiendan utilizar metodologías basadas en actividades y ejercicios motores, el juego, la canción motora, el cuento y el circuito; para la psicomotricidad vivenciada son la relación con el espacio, la imagen corporal, la relación on los otros, la relación con el tiempo.

Según Romero (2017), a partir de los dos años de edad los niños tienen marcadas preferencias por los ritmos musicales, la psicomotricidad es la reacción física a través de la cual pueden responder a los diferentes estímu-

los de ritmos sonoros por medio de balanceo de la cabeza, usar las palmas o balanceándose. Las investigaciones de Lacarcel (1992) (citada en Romero, 2017), realizan importantes aportes a estos estudios, definiendo características auditivo sensoriales de la música que tienen efectos en diferentes partes del cerebro provocando que:

- La audición predominantemente melódica sea localizada a nivel del encéfalo, siendo esta la zona de la que parten los sentimientos y emociones.
- La audición en la que predomina la complejidad armónica pone en juego el nivel cortical
- La audición predominantemente rítmica es localizada en el nivel bulbar, siendo esta la zona de donde parten las operaciones dinámicas y motrices.

Para tales efectos, el autor describe que es necesario que los niños no solo posean percepciones de las melodías, sino además niveles de desarrollo de la memoria musical que le permitan emitir respuestas sobre las diferentes funciones, la capacidad de percibir y retener en la memoria por lo menos en periodos breves de tiempo, determinados: ordenes, duración, tonos, intervalos, otros. Así es que, entre las edades de los 6 a 12 años de que, en forma secuencial y progresiva, moverse manteniendo ciclos adaptados a las formas de copla, estribillo, rondó, lied, otros. Según aportes de Martos. (2019), alrededor de los seis años de edad, los niños desarrollan habilidades que le permite el manejo de la voz, con lo que escucha, se amplía al desincronizar su ritmo corporal. La misma autora, incorpora nociones sobre las contribuciones de la música promueve en la adquisición de las habilidades motrices vinculadas al ritmo corporal indispensables para el aprendizaje de cualquier instrumento musical o para seguir una melodía.

Control motor en la infancia típica sin alteraciones

Los diferentes espacios de interacción humana, se encuentran impregnados de sonidos y música, siendo ambos uno de los dominios sociocognitivos básicos y más antiguas de la raza humana Koelsh y Siebel (2005) citados por Benítez et al., (2021). Así es que, las habilidades musicales humanas forman parte de la percepción adquirida por el fenómeno de las experiencias sonoras a través de la exposición diaria a la música, los seres humanos nacen con dicha predisposición a la predisposición y el quehacer musical (Hannon et al., 2017).

En este apartado, en la investigación y aporte de Benítez et al., (2017), hace referencia a los trabajos investigativos relacionados con la intensificación de las habilidades ya alcanzadas. Los investigadores antes mencionados, indagaron sobre los cambios estructurales del cerebro de niños escolarizados en la segunda etapa de la infancia que recibieron clases de educación musical instrumental por un periodo de 15 meses en relación con un grupo de niños con las mismas características pero que no recibieron el mismo tipo de educación; en el primer grupo de entrenamiento musical, se observó plasticidad estructural regional cerebral producida en el periodo de 15 meses de educación musical o de entrenamiento recibido por los estudiantes.

Las experiencias modifican continuamente al cerebro, fortaleciendo, creando o debilitando la sinapsis que conectan las neuronas. Al centrar la atención en la actividad física deben resaltarse para su ejecución determinadas proteínas estrechamente vinculadas con la supervivencia de las neuronas y los mecanismos sinápticos que son generados durante la actividad motora. Andreu & Romero (2021), destacan que el desarrollo psicomotor está referido a la evolución motriz de sus capacidades lo que es creciente a lo largo de toda la vida. Las investigaciones de Hyde et al. (2009) citado por Benítez et al., (2021), estudiaron los efectos del desempeño musical en las pruebas de discriminación melódica y rítmica y secuencia motora, encontrando como resultado que los niños con esta formación optimaron su desempeño en estas destrezas y habilidades.

Estudios más recientes, como el presentado por Sachs et al. (2017) estos, realizaron un estudio correlacional compararon a infantes que recibieron educación musical con otro grupo de entrenamiento deportivo y un último grupo control sin formación. A los tres grupos les fue aplicada una evaluación previa a los entrenamientos y después de dos años de haber participado de los mismos bajo la utilización de fMRI (Imagen por Resonancia Magnética), se realizó una evaluación mientras se practicaban actividades de inhibición. Los resultados o hallazgos fueron que: a) el grupo de entrenamiento musical desarrolló mayor volumen del córtex

motor suplementario superior, el surco pre-central, la insulina, el córtex cingulado anterior, el córtex occipital lateral y el cerebelo respecto al grupo control y más volumen en el córtex occipital izquierdo que el grupo con entrenamiento deportivo. Concluyendo que, el efecto en el entrenamiento deportivo puede estar relacionado a que la música y el deporte requieren: alternar la atención ante diversas tareas, de una planificación cognitiva, ejecutar e inhibir acciones motoras finas, mantener la información en la memoria de trabajo. Los investigadores especulan sobre el hecho que cualquier tipo de entrenamiento provoque que el infante se enfoque en un tipo de habilidad determinada por medio de la practica repetida podría ser asociada con un cambio en la organización neuronal (Benítez et al., 2021).

Discusión y conclusiones

En los últimos años, los estudios sobre el conocimiento del cerebro han sido determinantes en sus aportes para el desarrollo de canales educativos, donde se asume gran relevancia las neurociencias.

Toda acción educativa tiene efecto directo sobre el cerebro, por ello, se hace esencial que los docentes de todas las áreas amplíen sus bases de conocimientos sobre el cerebro (neurocientífico y neuropsicológico). Estos conocimientos facilitarán los procesos de desarrollo en los estudiantes a la vez de mejorar las metodologías para la intervención pedagógica.

En cuanto a los vínculos de las funciones ejecutivas con la motricidad (control motor), estos resultan fundamentales debido a que cumplen un rol imprescindible para afrontamiento de las dificultades, al respecto, los hallazgos sobre principios de la coordinación motora develan la importancia de tener claridad sobre el hecho de que la conducta musical implica todo el cerebro y a su vez la inteligencia musical no involucra solo el acto de escuchar.

Los hallazgos sobre los efectos de la música en el cerebro durante la infancia demuestran que su exposición, desde la primera infancia o a edad temprana, permite el desarrollo de determinadas funciones, generando cambios anatómicos y funcionales favorables por lo que es necesario continuar y profundizar estudios que viabilicen la democratización de estos conocimientos.

La formación y capacitación de los docentes del nivel de educación primaria para la implementación de la pedagogía musical, debe ser adecuada en función de establecer bases propositivas que permitan garantizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, lingüísticas, neuromotoras, psicomotoras causadas por la plasticidad cerebral en los niños.

Cuanto más estimulante sea el entorno de interacción del niño desde la primera infancia, mayor será su desarrollo y aprendizaje, con esta finalidad se persiguen los estímulos musicales constantes que promuevan la plasticidad y desarrollo cognitivo.

Las evidencias de algunas temáticas enmarcadas en este estudio muestran contradicciones relacionadas con varios factores.©

Carlos Alberto Torres Astuvilca. Docente de música egresado del Conservatorio Nacional de Música en la especialidad de Educación Musical. Licenciado en Educación Artística - Música por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Magister en Docencia Universitaria por la Universidad “César Vallejo”, con 10 años de experiencia a nivel superior, (UCV, UNE, UNMSM), Actualmente es Docente de la asignatura de música en el Programa de Bachillerato Internacional del Colegio Mayor Secundario “Presidente del Perú”, e investigador de la Universidad “César Vallejo” donde cursa el Doctorado en Educación.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, Cristina y Serrano, Miguel Ángel. (2019). Influencia de la formación musical en el rendimiento académico: una revisión bibliográfica. *Anuario de Psicología*, 49 (1), 18-31. DOI: <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.3>
- Andreu-Cabrera, Eliseo. y Romero-Naranjo Francisco Javier. (2021) neuromotricidad, psicomotricidad y motricidad. *Revista Retos*, 42, 924-938. DOI: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Araya, Elisa. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. Ministerio de Educación Chile. Santiago de Chile
- Benítez, María Angélica., Díaz, Veronika. y Justel, Nadia. (2021). Plasticidad cerebral y entrenamiento musical en infantes. Una revisión sistemática. *Revista electrónica de LEEME*, 47, 39-60. DOI: [10.7203/LEEME.47.20376](https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20376)
- Benítez, María Angélica., Díaz, Veronika. y Justel, Nadia. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 61-69. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/100>
- Blasco-Magraner José Salvador., Bernabe-Valero Gloria., Marín-Liévana Pablo. y Moret-Tatay Carmen. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(7),36688
- Briseño Dávalos, Andrés Julián. (2020). La influencia de la musicoterapia en la mejora de niveles de atención y percepción de alumnado escolarizado entre 6 y 8 años con diagnóstico de TDAH. *Revista De Investigación En Musicoterapia*, 3, 86–107. <https://doi.org/10.15366/rim2019.3.006>
- Chaiakaraphong, Natrada., Pichayakul, Thitiporn Klangphahol., Kanreutai y China pong, Pang. (2021). Development of musical experiential model to enhance executive functions of early childhood. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 42, 564-570. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/253482/172033>
- Domínguez Villamizar, Carlos Andrés. (2021). The Importance of Music Education in the Development and Performance of Executive Functions. *Preprints*, 2021020195. DOI: [10.20944/preprints202102.0195.v1](https://doi.org/10.20944/preprints202102.0195.v1)
- Fernández Bermejo, M. Tania. (2021). La musicoterapia y las emociones como recurso para la resolución de conflictos en el aula. *Revista De Investigación En Musicoterapia*, 4(4), 45-55. <https://doi.org/10.15366/rim2020.4.003>
- Grispun, Noemí. y Poblete, Carlos. (2018). Aprendizaje musical y funciones cognitivas: perspectivas desde la neurociencia y la cognición corporizada. *Revista NEUMA*, 11(2), 114-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7168500>
- Hannon, Erin., Schachner, Adena. y Nave-Blodgetta, Jessica. E. (2017). Babies know bad dancing when they see it: Older but not younger infants discriminate between synchronous and asynchronous audiovisual musical displays. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 159-174. doi: [10.1016/j.jecp.2017.01.006](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.01.006)
- Huaita, Delsi Mariela., Yangali Judith Soledad., Vásquez, Melba Rita. y Luza Freddy Felipe. (2021). Estrategias didácticas y competencias musicales en estudiantes universitarios de Educación Inicial en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 27(Extra 4), 396-409. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/index>
- Jauset, Jordi. (2018). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Editorial: Universitat Oberta de Catalunya (UOC) https://www.researchgate.net/publication/320035711_Musica_y_neurociencia_la_musicoterapia_Nueva_version_actualizada_y_ampliada_Contiene_un_nuevo_capitulo_sobre_neurorehabilitacion_musical_Neurologic_Music_Therapy

- León Castro, Angélica Mirella., Mora Mora, Ana Lucía. y Tovar Vera, Laura Grace. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 1(33), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v9n1/2007-7890-dilemas-9-01-00033.pdf>
- López García, Narciso José., De Moya Martínez, María del Valle. y Bravo Marín, Raquel. (2021). La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki. *Folios*, (54), 75-90. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11512>
- López Casanova, María Belén. y Nadal García, Iciar. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (20), 107 – 124. DOI: <https://doi.org/10.17561/reid.n20.7>
- Martos Guastumal, Oscar Fabián. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humana*, 10 (2), 65-77. DOI: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Miñan Aguacondo, Dorys Cecilia. y Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). La pedagogía musical como estrategia metodológica de motivación en el nivel inicial. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 454-460. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500454
- Miraflores Gómez, Emilio. y Golaracena Arboleda, Inmaculada. (2021). Análisis de la psicomotricidad a través de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 620-627. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81781>
- Molero Jurado, María Del Mar., Martos Martínez, África., Barragán Martín, Ana Belén. y Simón Márquez, María del Mar. (2021). *Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas*. Capítulo 4. Educación musical en la formación de maestros/as: cómo baila tu cerebro. Ana Mercedes Vernia Carrasco. 2021, ISBN 978-84-1122-011-8, págs. 55-63. Editorial DYKINSON. Madrid, España.
- Oriola Requena, Salvador., Gustems Carnicer, Josep. y Navarro Calafell, Mercè. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2(1), 22-29. doi: [10.1344/joned.v2i1.31576](https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576). <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31576>
- Peñalba Acitores, Alicia. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista electrónica complutense en educación musical*, 14, 109-127. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54814>
- Quindós Núñez, Natalí. (2020). Musicalizando: programa de apoyo socioemocional en primaria a través de la musicoterapia. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 129-139. <http://revistas.ubiobio.cl/index>
- Rivera – Rivera, Edwin. (2019). El neuroaprendizaje en la enseñanza de las matemáticas: la nueva propuesta educativa. *Revista entorno*, (67), 157-168. DOI: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i67.7498>
- Romero Abanto, Evelyn Melina. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista enfermería hereditaria*, 10(1), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.20453/renh.v10i1.3125>
- Sachs, Matthew., Kaplan, Jonas., Der-Sarkissian, Alissa. y Habibi, Assal. (2017). Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task. *PLoS One*, 12(10), e0187254. doi: [10.1371/journal.pone.0187254](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187254)
- Tanja, Linnavalli., Soni García, Adriana. & Mari, Tervaniemi. (2021). Perspectives on the Potential Benefits of Children's Group-based Music Education. *Music & Science*. <https://doi.org/10.1177/20592043211033578>
- Vázquez-Uscanga; Enrique Arturo., Ramírez Hernández, Moisés. Y Vázquez Ramos, Aurelio. (2019). *Innovación En El Proceso De Aprendizaje y Práctica Docente*. Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) en Profesores Universitarios. http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion_aprendizaje_practica_docente.pdf

Repositorio digital como propuesta metodológica para desarrollar la conciencia tecnológica durante el proceso de formación del bachiller en Cuba

Artículos
arbitrados



Digital repository as a methodological proposal to develop technological awareness during the high school training process in Cuba

Guillermo Machado Martínez

guille910503@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9920-027X>

Teléfono: +53 54766862

Departamento de Ciencias Exactas
Instituto Preuniversitario Vocacional
de Ciencias Exactas "Luis Urquiza Jorge"
Las Tunas. Provincia Las Tunas. Cuba

Yadira de la Caridad Avila Aguilera

yavila@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-9777-6387>

Teléfono: +53 56933599

Departamento de Productos Educativos
Universidad de Las Tunas
Provincia Las Tunas. Cuba

Andrés Jesús Rojas López

ajrlopez@jm.lt.rimed.cu

<https://orcid.org/0000-0003-2103-8641>

Teléfono: +53 52126224

Dirección Municipal de Educación
Municipio Puerto Padre. Las Tunas
Provincia de Las Tunas. Cuba

Recepción/ Received: 20/07/2022
Arbitraje/Sent to peers: 22/07/2022
Aprobación/Approved: 17/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El trabajo aborda la necesidad de un uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller. Para ello se realiza una fundamentación, desde distintas ciencias, que sustenta teóricamente lo antes expuesto y posteriormente se desarrolla un diagnóstico que evidencia limitados conocimientos y habilidades, así como una actitud inadecuada cuando los estudiantes usan los referidos recursos. Por las razones expuestas se creó un repositorio digital, como propuesta metodológica, que contribuye a desarrollar la conciencia tecnológica de los futuros bachilleres. Para la realización del trabajo se emplearon métodos científicos; entre ellos, la sistematización teórica, la observación, la entrevista y los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.

Palabras clave: Recurso tecnológico digital, conciencia tecnológica, proceso de formación del bachiller.

Abstract

The work addresses the need for an adequate use of digital technological resources during the training process of the bachelor. For this, a foundation is made, from different sciences, which theoretically supports the aforementioned and later a diagnosis is developed that shows limited knowledge and skills, as well as an inadequate attitude when students use digital technological resources. For the reasons stated above, a digital repository was created, as a methodological proposal, to help develop the technological awareness of future high school graduates. To carry out the work, scientific methods were used; among them, the theoretical systematization, the observation, the interview and the workshops of critical opinion and collective construction.

Key words: digital technology resource, technological awareness, baccalaureate training process.

Author's translation.

Introducción

La presencia cada vez mayor de los recursos tecnológicos digitales ha hecho que la humanidad sea testigo de un vertiginoso desarrollo tecnológico que favorece los procesos sociales, económicos y culturales. La expansión de su uso, conduce a una creciente interconexión con las prácticas educativas. Su integración al proceso pedagógico es uno de los desafíos actuales de la educación.

Precisamente, estos recursos están colaborando con un crecimiento de la circulación de información; también se constata que esta curva creciente es acompañada por otra curva, también creciente, asociada a una sensación de saturación ante tanta información y la imposibilidad de realizar las conexiones necesarias y pertinentes para entender su sentido, significarla, criticarla, discutirla e interiorizarla.

En relación con lo antes descrito, Baquero (2012) menciona que la gran cantidad de información inútil, engañosa y hasta inmoral que puede encontrarse y a la vez generarse, cuando se interactúa con los recursos tecnológicos digitales, es uno de los retos que deben enfrentar los docentes para educar a los estudiantes en el uso adecuado de estos recursos. Pues, tal y como expresan Porcelli y Martínez (2016), se considera que el inmenso crecimiento tecnológico en la contemporaneidad no ha estado acompañado de un desarrollo del ser humano en responsabilidad, valores y conciencia.

Se coincide con Scovotti (2020), en que se debe lograr que los estudiantes desarrollen capacidades y maneras de pensar para desenvolverse en un mundo cada vez más tecnológico. Es decir, comportarse de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, ejerciendo y reconociendo sus derechos digitales y comprendiendo el impacto de éstos en su vida personal y su entorno. Pues, al decir de Díaz (2021), nunca antes la humanidad había tenido tanto acceso al conocimiento, y nunca antes esa misma humanidad había estado tan entretenida y atada a una pantalla.

Se comparte el criterio de autores como Del Porto (2021) y Moreno (2021) de que se viven tiempos de posverdad, tiempos en que se “vive” más en las redes sociales digitales, que en el espacio físico. De ahí que como todo proceso de desarrollo, que ilumina y mata, los ejemplos sobran para demostrar hasta dónde llega el abuso de estos recursos.

Los referidos autores aseveran que las soluciones más que tecnológicas, deben ser éticas y que a esta temática se le debe prestar mayor atención en Cuba, pues resulta un campo fértil para encauzar investigaciones, con el fin de lograr comportamientos acordes a los patrones éticos de la sociedad. Sin embargo, a pesar de las acciones realizadas para promover un uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller, en coherencia con las exigencias planteadas, aún se constatan las siguientes manifestaciones:

- Empleo del teléfono móvil, el tablet y la computadora de forma indiscriminada.
- Falta de crítica ante los contenidos digitales que consumen y generan en las redes de internet.
- Dificultades en la búsqueda, procesamiento y selección de información digital.

En este sentido resulta útil destacar que, lo perjudicial no lo poseen los recursos tecnológicos digitales de modo particular, pues los encargados de un empleo abusivo, una sobreexposición o una dependencia psicológica a algún dispositivo son los usuarios que lo emplean. No hay que buscar responsables más allá de quienes hacemos uso o tenemos bajo nuestra custodia el uso que otros realizan.

Todo lo antes descrito da lugar a la presente investigación, la cual tiene como objetivo: elaboración de un repositorio digital, como propuesta metodológica, para contribuir al desarrollo de la conciencia tecnológica en el uso de los recursos tecnológicos digitales, durante el proceso de formación del bachiller en Cuba.

Antecedentes y acercamiento a algunos fundamentos generales

Los estudiantes que actualmente se forman como bachilleres son una de las primeras generaciones que ha crecido en un entorno donde los recursos tecnológicos digitales son omnipresentes. Para ellos, estos recursos son totalmente naturales y están integrados en la realidad cotidiana. No han sufrido, como los adultos, los procesos de adaptación a la realidad digital, por lo que su orientación a la referida tecnología es mucho más espontánea, liviana y flexible. Se comparte el criterio de Paniagua (2016) que, son poco conscientes de los problemas que la tecnología digital resuelve y también de los que genera.

La informatización de la sociedad cubana le impone retos a docentes y estudiantes, por lo que se precisa perfeccionar el uso de los referidos recursos en beneficio personal y de la sociedad. Las razones de la filosofía en la sociedad de la información y el conocimiento apoyan y explican el lugar de la utilización de los recursos tecnológicos digitales. La teoría del conocimiento de Lenin (1976) como doctrina filosófica, manifiesta la importancia de desarrollar los procesos del conocimiento. Por tal motivo, permite entender el conocimiento que van adquiriendo los estudiantes durante su formación como bachilleres al interactuar con los recursos tecnológicos digitales de forma tal, que se conciben espacios de reflexión y análisis crítico que propicien el uso adecuado de estos recursos.

Para los propósitos de esta investigación se asume a la educación como un proceso de formación, concebido de forma organizada y sistemática sobre la base de los principales fundamentos y principios del ideario martiano, la concepción de Fidel, la filosofía marxista-leninista y las mejores tradiciones pedagógicas cubanas e internacionales, que tiene como objetivo fundamental contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones.

Al respecto, el líder histórico de la Revolución cubana planteó “la educación es el arma más poderosa que tiene el hombre para crear una ética, para crear una conciencia, para crear un sentido del deber, un sentido de la organización, de la disciplina, de la responsabilidad” (Castro, 1979, p. 5). Lo anterior evidencia la responsabilidad que se le asigna al sistema educativo para garantizar la formación de los estudiantes desde la acción coherente de la escuela, la familia y la comunidad; para el propósito de esta investigación en lo relacionado con el uso de los recursos tecnológicos digitales.

Además, en esta investigación se asume al materialismo dialéctico e histórico, base metodológica de todas las ciencias, como precepto para abordar la concepción científica del mundo, así como el empleo de métodos científicos, sus leyes y categorías; para identificar y transformar la realidad existente en cuanto al uso de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller.

La educación de los estudiantes para el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller, debe sintetizar en su esencia el pensamiento martiano, que entre sus premisas tiene la educabilidad del hombre como función teleológica de la filosofía de la educación, centrada en que, como resultado del proceso educativo, el hombre llegue a comprender su época.

Al decir de Martí “... educar (...) es preparar al hombre para la vida” (Martí, 1975, t.5 p. 252). Es en esencia, para los fines de esta investigación, educar a los estudiantes para que sean capaces de hacer un uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales, en un contexto en el que su presencia se hace omnipresente y donde cada día más se observan conductas inapropiadas durante su empleo.

Lo anterior se sustenta en que, durante el proceso de formación del bachiller, y como consecuencia del acelerado incremento en el uso de los recursos tecnológicos digitales, se evidencia un olvido del ser y la puesta en práctica de principios y valores morales alejados de lo que demanda la sociedad al sistema educativo. Es preciso durante el transcurso del proceso de formación del bachiller, reconsiderar principios que permitan educar a los estudiantes para que sean capaces de hacer un uso adecuado de estos recursos.

Se asume en esta investigación que el proceso de educación en materia de uso de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller, incluya no solo la instrucción en cuanto a conocimientos y habilidades, sino también valores morales en correspondencia con el contexto histórico-concreto,

las demandas sociales y de identidad. Criterios estos, que al decir de Arteaga (2020), deben articularse desde una perspectiva filosófica y sociológica de la educación, dialéctica y materialista, que tiene como fin educar desde, durante y para la vida.

Por otra parte, las características psicológicas de los estudiantes que se forman como bachilleres posibilitan transformar el uso de los recursos tecnológicos digitales. Pues, “desde el punto de vista de su actividad intelectual, los estudiantes del nivel medio superior están potencialmente capacitados para realizar tareas que requieran una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, iniciativa, independencia cognoscitiva y creatividad”. (Martínez *et al.*, 2015, p. 1).

El proceso de formación del bachiller se convierte entonces, en un escenario propicio para educar a los estudiantes en el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales en los diferentes contextos en que se desarrollan. Para ello, el trabajo de los profesores, se debe encaminar no solo a lograr un desarrollo cognoscitivo, sino a propiciar vivencias profundamente sentidas por los jóvenes, para que desde el punto de vista psicológico sean capaces de regular su conducta hacia los fines de más valor para su personalidad y la sociedad, cuando hacen uso de estos recursos. Es en otros términos desarrollar la conciencia tecnológica del futuro bachiller.

De lo descrito anteriormente se desprende la idea de que es necesario estudiar la conciencia, pues, independientemente que existen en el propio hombre formas de reflejo psíquico que no son conscientes, solo la conciencia como forma superior de reflejo, típica solo del hombre, es capaz de regular su conducta hacia comportamientos adecuados; para el caso de la presente investigación en lo referido al uso de los recursos tecnológicos digitales.

En este aspecto, González (2008) argumenta que la conciencia humana constituye un reflejo de la realidad objetiva exterior, que surge y se transforma en la actividad externa, pues está sometida a una determinación sociohistórica, ideológica y económica. Lo anterior permite considerar entonces que, durante el uso de los recursos tecnológicos digitales, desempeña una importante función, pues para que los estudiantes que se forman como bachilleres hagan un uso responsable de estos recursos, deben estar concientizados de cuánto le puede afectar un mal uso y los beneficios que le aporta su correcta utilización.

Rubistein (1979) plantea que un acto del que no se tiene conciencia no es un acto del que el hombre ignora que lo ha llevado a cabo, sino un acto que no ha sido correlacionado por el hombre con sus consecuencias. El referido autor expresa: “Adquirimos conciencia de una acción al relacionarla con sus causas y consecuencias objetivas”. (Rubistein, 1979, p. 218). Precisamente, esta aseveración evidencia que, por falta de una conciencia en el uso de los recursos tecnológicos digitales, es por lo cual en muchas ocasiones los estudiantes emplean de forma inadecuada este tipo de recursos, conducta a la cual autores como Camara y López (2015) han denominado conciencia tecnológica intuitiva.

En relación con lo anterior, se asumen los criterios dados por Calviño (2021), referente a que la conciencia es la capacidad específicamente humana que trae muchos beneficios al comportamiento humano, al regular su conducta. Pues, este investigador expresa que lo que hacemos operando con la conciencia, con sus instrumentos: el análisis, la reflexión, la comparación, la proyección; lo que hacemos utilizando la conciencia, sin dudas, cuando menos, es cualitativamente superior a lo que hacemos a través de los llamados hábitos y rutinas comportamentales. Es un instrumento poderoso de crecimiento, de desarrollo, de colaboración e intercambio. Es necesario entonces, que las acciones que realicen los estudiantes con este tipo de recursos estén presentes en su conciencia, por el hecho de que ésta las regula hacia comportamientos adecuados.

Para los efectos de esta investigación, se define la conciencia tecnológica del bachiller como una cualidad necesaria que le permite poner en práctica conocimientos, habilidades y valores morales relacionados con el uso de los recursos tecnológicos digitales, los cuales son adquiridos durante su proceso de formación; y le posibilitan mediante un análisis crítico y reflexivo, regular su conducta hacia los fines de más valor tanto individual como social, cuando usa los referidos recursos.

Además, constituyen sustentos de la presente investigación los principios para la dirección del proceso pedagógico enunciados por Addine (2003), específicamente los referidos a la unidad entre la actividad, la co-

municación y la personalidad; y la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Pues, lograr un uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales por parte de los estudiantes, depende en gran medida de aplicar correctamente durante el proceso de formación del bachiller los referidos principios.

El primer principio establece que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación. Al respecto, el uso de los recursos tecnológicos digitales contribuye al desarrollo de la personalidad de los bachilleres durante las actividades que desarrollan como parte de su proceso de formación, aunque para lograr este fin se precisa de un proceso de comunicación adecuado cuando se emplean estos recursos.

El segundo principio, se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. Este principio se sustenta en que, durante el proceso pedagógico, constituye una necesidad que, en relación con la educación en el uso de los recursos tecnológicos digitales, se haga reflexionar a los estudiantes y además de conocimientos se desarrollen, habilidades y valores morales, que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva en función de su desarrollo.

Lo hasta aquí descrito, corrobora la necesidad que durante el proceso de formación del bachiller se realicen las acciones necesarias para concientizar a los estudiantes hacia el uso adecuado de los recursos tecnológicos en los diferentes contextos donde se involucran. En este sentido, se debe transformar la práctica pedagógica e incluir otras propuestas que contribuyan a una educación que sea capaz de desterrar una conciencia tecnológica intuitiva cuando se usan los recursos tecnológicos digitales.

Acercamiento a la propuesta metodológica

Se aplicaron algunos instrumentos de diagnóstico para conocer el estado real del problema y con ello elaborar la propuesta. En este sentido se realizaron entrevistas y encuestas a docentes y estudiantes, así como observaciones al desempeño de estos últimos en diversos contextos, principalmente a estudiantes del Centro Provincial de Entrenamiento de Estudiantes con Alto Rendimiento Académico del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (Ipvce) Luis Urquiza Jorge de Las Tunas, así como un monitoreo a las trazas que arroja el acceso a diversos recursos tecnológicos digitales disponibles para su acceso.

Una vez aplicados los instrumentos se corroboró que los estudiantes poseen limitadas actitudes para hacer un uso adecuado de este tipo de recursos y no se aprovechan los diferentes contextos, para propiciar a los estudiantes que se forman como bachilleres, los conocimientos y habilidades necesarias para de forma adecuada buscar, seleccionar, procesar y comunicar la información digital.

Además, se evidencia que durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Informática, como escenario fundamental para favorecer el uso adecuado de los referidos recursos, el conocimiento se transmite acabado, lo que se aprecia en una insuficiente preparación de los estudiantes para la interacción con los recursos tecnológicos digitales, y así promover el uso de diversas fuentes de información, lo que posibilitaría un análisis crítico y reflexivo de la misma.

Además, se percibe claramente como los estudiantes carecen de capacidad de análisis crítico y reflexivo cuando hacen uso de los recursos tecnológicos digitales para la búsqueda, selección, procesamiento y comunicación de la información, lo que se manifiesta en una conciencia intuitiva al usar estos recursos.

Algunos aspectos negativos, obtenidos a través de las entrevistas y encuestas a docentes con experiencia en la temática, que han afectado el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales y que se identifican en los contextos en que se desarrolla el proceso de formación del bachiller están, la pérdida de tiempo por el exceso de información disponible, falta de métodos en la búsqueda y el acceso a informaciones no fiables, equivocadas, parciales u obsoletas.

También, de forma general aún resulta insuficiente el tratamiento dado, durante el proceso de formación del bachiller, a temáticas que traen consecuencias negativas, como lo son el uso indiscriminado de estos recursos,

el acceso a contenidos inadecuados, la pérdida de privacidad, la suplantación de identidad, la falta de análisis crítico de los contenidos que obtienen de la web, el ciberbullying y sexting, el grooming, entre otras.

Lo hasta aquí descrito, justifica la necesidad de crear un repositorio digital, como propuesta metodológica, que posibilite a los docentes, en dependencia del contexto, darle tratamiento a temáticas que contribuyan a desarrollar la conciencia tecnológica del futuro bachiller, mediante un medio que contiene materiales que le son atractivos a los estudiantes.

Para los propósitos de esta investigación se asumen los criterios de Polanco (2019), quien define un repositorio digital como un medio para gestionar, almacenar, preservar, difundir y facilitar el acceso a los objetos digitales que alberga, para los efectos de este trabajo, objetos virtuales de aprendizaje.

El recurso educativo que se elaboró posee variedad de materiales, principalmente audiovisuales de corta duración y documentos de texto, los cuales fueron seleccionados de la web y otros son de elaboración propia, atendiendo a la pertinencia y actualidad del tema y a principios pedagógicos que contribuyan al logro del objetivo propuesto en el presente trabajo.

El repositorio es de utilidad para todos los profesores que se involucran en el proceso de formación del bachiller, pues los temas que están incluidos en el recurso educativo, son propicios para darle tratamiento en diversos contextos y no solamente por los docentes de la asignatura Informática, como erróneamente se concibe. Para ello, se realizó un análisis de los contenidos de las asignaturas que conforman el currículo de este subsistema educativo, de manera que los contenidos de los materiales estén en correspondencia con el de las asignaturas que se imparten y de esta forma no forzar el tratamiento a las temáticas.

Lo anterior se sustenta en que las insuficiencias que presentan los estudiantes las manifiestan en la mayoría de los contextos en que se forman, teniendo en cuenta que los recursos tecnológicos digitales resultan omnipresentes. Razón por la cual, solo un proceso de formación del bachiller intencionado y planificado, que involucre a todos, contribuirá a desarrollar la conciencia tecnológica de los estudiantes.

A los materiales disponibles en el repositorio digital se puede acceder a través de la intranet de la escuela y mediante los diferentes recursos tecnológicos digitales disponibles (computadoras y dispositivos móviles con conexión), lo que hace más interactivo y facilita el proceso. Para ello se sugiere a los docentes la visualización de los materiales previamente, con el objetivo de promover el tratamiento a los temas, mediante un análisis reflexivo y crítico, que propicie el desarrollo de la conciencia tecnológica del futuro bachiller.

Otro elemento que resulta importante destacar está relacionado con la facilidad de traslado del repositorio, el cual solo requiere de un dispositivo de almacenamiento con una capacidad igual o superior a 16 Gigabytes, lo que posibilita su ejecución sin necesidad de poseer conexión a internet en cualquier institución educativa.

A continuación, se relacionan los principales contenidos que son abordados por los materiales disponibles en el repositorio, los cuales han sido agrupados por temas.

Tema 1: Introducción al uso de los recursos tecnológicos digitales

- Surgimiento y evolución de los recursos tecnológicos digitales.
- Principales recursos tecnológicos digitales.
- El uso de los recursos tecnológicos digitales: un problema social de la ciencia.
- Los recursos tecnológicos digitales en los procesos educativos.

Tema 2: Riesgos asociados al uso de los recursos tecnológicos por parte de adolescentes y jóvenes

- Adicción a los recursos tecnológicos digitales y principales consecuencias. Algunos consejos.
- Cyberbullying, Sexting y Grooming, principales consecuencias y formas de contrarrestarlo.
- Las fakenews: una pandemia peor que la COVID-19.
- Facebook, Twitter y Telegram. Riesgos y beneficios. Algunos consejos.

Tema 3: Estrategias de búsqueda, procesamiento y selección de la información digital

- Acceso a fuentes digitales confiables y actuales: una necesidad de la ciencia en un mundo cada vez más digital.
- Google Académico y sus prestaciones.
- Buscadores web y algunas estrategias para hacer eficientes las búsquedas.

Tema 3: Los recursos tecnológicos digitales en tiempos de pandemia. Éxitos y fracasos

- Características de la enseñanza virtual. Riesgos y beneficios.
- Principales recursos tecnológicos digitales para la educación virtual.
- Consejos para desarrollar el proceso de enseñanza de forma virtual.
- Enseñanza virtual: complemento de la enseñanza presencial. Principios pedagógicos que la sustentan.

Validación de la puesta en práctica de la propuesta

En la valoración de la efectividad del repositorio digital para desarrollar la conciencia tecnológica durante el proceso de formación del bachiller, se tienen en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, además se realizaron talleres de opinión crítica y construcción colectiva para conocer las vivencias de los estudiantes y profesores. Se asume en la organización de los talleres la propuesta de Cortina (2005).

Como resultados finales de los talleres se tienen los siguientes:

- Se reconoce la necesidad de buscar alternativas que propicien un cambio en la actitud de los estudiantes hacia el uso de los recursos tecnológicos digitales, a la vez que se concuerda en que el espacio de la clase presencial es fundamental para brindar a los estudiantes la información necesaria respecto a la temática.
- Se reconoce el valor del repositorio digital, como alternativa para promover el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales, pues, ahora se cuenta con un medio que posibilita que los estudiantes se interesen por el tema, previa orientación por parte de los docentes, al brindar la información que necesitan los mismos de una forma atractiva.
- Se considera el repositorio como una propuesta ideal para promover el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales, pues cuenta con los materiales necesarios para que los estudiantes puedan documentarse sobre el tema.
- Se considera que el modo de actuación vinculado al uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales se transforme positivamente, pues ahora se cuenta con un medio en el cual pueden encontrar lo necesario, aquellos que aún no están convencidos de la necesidad del uso adecuado de los referidos recursos y los que ya lo están, pueden mantenerse actualizados sobre el tema.

Al concluir la realización de los talleres se aplicó a los participantes la técnica de lo positivo, negativo e interesante.

- **Positivo:** Para ellos la elaboración del repositorio permitió que se posea un medio que posibilita, a través de diversos materiales, que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y de manera muy significativa una adecuada actitud ante el uso de los recursos tecnológicos digitales.
- **Negativo:** en este sentido se hace referencia al tiempo que se ha de tener en cuenta para que los estudiantes que no poseen dispositivos móviles puedan acceder al repositorio, porque en los puestos de trabajo el tiempo de máquina no es suficiente como para revisar y analizar en toda su extensión los materiales que se presentan.
- **Interesante:** No se tiene referencia de una alternativa para un nivel educativo similar, en el cual el estudiante disponga de un medio, mediante el que pueda consumir e intercambiar información relacionada con el uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales, mediante un proceso reflexivo y de análisis crítico que promueva y planifique el docente.

Como resultado general de la aplicación de los talleres se obtuvo que el repositorio de objetos de aprendizaje, después de las reflexiones realizadas por parte de los estudiantes y docentes, sea aprobado para su puesta en práctica; en este sentido adquiere gran importancia a partir de los fundamentos generales que sustentan la propuesta, lo que implica su necesidad teórica-práctica, así como su importancia social, pues contribuye a que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y valores necesarios para actuar con conciencia tecnológica cuando usan los recursos tecnológicos digitales.

Consideraciones finales

Con la realización de esta investigación se constató, desde diversas ciencias, que existe un sustento teórico que fundamenta la necesidad de un uso adecuado de los recursos tecnológicos digitales durante el proceso de formación del bachiller. Además, se corroboró, mediante diferentes instrumentos de diagnóstico que el uso de los referidos recursos constituye una problemática a la que se debe procurar su solución en función de la formación integral de los estudiantes, aplicando el desarrollo científico-tecnológico contemporáneo. Finalmente, para contribuir a la solución de la problemática identificada, se creó un repositorio digital, como propuesta metodológica, el cual es usado desde los diferentes contextos de formación del bachiller para contribuir a desarrollar la conciencia tecnológica de los estudiantes y con ello su formación integral. ©

Guillermo Machado Martínez. Ingeniero en Ciencias Informáticas (2014) Universidad de Granma, Cuba. Máster en Educación (2019) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesor de Informática del Departamento de Ciencias Exactas del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (PVCE) Luis Urquiza Jorge de la provincia de Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: “La utilización y generación de recursos digitales como complementos del proceso pedagógico y metodológico en el contexto educativo cubano contemporáneo”. Investiga sobre el rol del proceso pedagógico para favorecer el uso de los recursos tecnológicos digitales con conciencia tecnológica.

Yadira de la Caridad Avila Aguilera. Licenciada en Educación, especialidades Informática y Español Literatura (2005) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas (2011) Universidad de Las Tunas, Cuba. Profesora Titular. Actualmente es profesora del Departamento de Productos Educativos de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas de Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Doctorado en Ciencias Pedagógicas y Doctorado en Ciencias de la Educación. Investiga sobre la educación audiovisual en el proceso de formación inicial del profesional de la educación.

Andrés Jesús Rojas López. Licenciado en Educación, especialidad Informática (2010) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas (2017) Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente se desempeña como Subdirector General en la Dirección Municipal de Educación del Municipio Puerto Padre, Provincia Las Tunas, Cuba. También, labora como profesor adjunto del Centro Universitario del municipio Puerto Padre. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas de Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación. Investiga sobre las tecnologías de la información y la comunicación como recurso para la autosuperación del profesional de la educación

Referencias bibliográficas

- Addine, F. *et al.* (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Arteaga, F. (2020). (2020). La filosofía de la educación desde la obra martiana. Editorial Académica Universitaria. Las Tunas, Cuba.
- Baquero, M. A. (2012). La computadora y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación de los estudiantes de Tercer año de Educación Básica paralelo "C" de la escuela fiscal mixta "31 de mayo" ciudad de Sangolquí cantón Rumiñahui. (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ámbato. Ecuador. (Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2275?mode=full>)
- Calviño, M. (2021). Vale la pena. (Programa de televisión, 25 de mayo de 2021). Cubavisión. (Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BvwJgfTTFbY>). La Habana, Cuba.
- Camara, A., y López, J. (2015). Cultura científica y percepción del riesgo. Universidad de Oviedo: Grupo de investigación de estudios sociales de la ciencia. España. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8113017>)
- Castro, F. (1979). Discurso en el acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, 13 de julio de 1979. (Recuperado de: <http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/graduacion-del-destacamento-pedagogico-manuel-ascunce-domenech-efectuado-en-el-teatro>)
- Cortina, V. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la Educación en condiciones de universalización. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas. Cuba.
- Del Porto, C. (2021). La ética digital. (Recuperado de: <http://www.granma.cu/ctrl-f/2021-03-31/la-etica-digital-31-03-2021-01-03-59>)
- Díaz, J. (2021). *Facebook*. Periódico Granma (En versión impresa 7 de Junio de 2021).
- González, D. J. (2008). Psicología de la motivación. Editorial Ciencias Médicas. La Habana, Cuba.
- Lenin, V. (1976). Cuadernos filosóficos. Material en soporte digital.
- Martí, J. (1975). Obras Completas. Tomo 5. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
- Martínez Y. *et al.* (2015). Programas Ciencias Exactas Educación Preuniversitaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Moreno, Y. (2021). Controlar la tecnología es tarea de humanos. (Recuperado de : <https://www.radioreloj.cu/enfoque/controlar-la-tecnologia-es-tarea-de-humanos/>)
- Paniagua, D. (2016). Proyecto de concienciación sobre el mal uso de las tecnologías en los adolescentes: "Conviviendo con el móvil". (Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3467>)
- Polanco, J. (2019). Repositorios digitales. Definición y pautas para su creación. Universidad de Costa Rica. (Recuperado de <https://studylib.es/doc/5376152/repositorios-digitales.-definici%C3%B3n-y-pautas-para-sucreacion>)
- Porcelli, A. M. y Martínez, A. N. (2016). Las nuevas tecnologías de la informática a la luz de la Encíclica Laudato Si. Reflexiones sobre sus ventajas y desventajas. Modernas tendencias en tecnologías verdes. (Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/8/las-nuevas-tecnologias-de-la-informatica-a-la-luz-de-la-enciclica-laudato-si.pdf>)
- Rubinstein, S. L. (1979). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Scovotti, M. (2020). La robótica y la conciencia tecnológica después de la pandemia. (Recuperado de: <https://www.canal-ar.com.ar/28796-La-robotica-y-la-conciencia-tecnologica-despues-de-la-pandemia.html>)

Epistemología de la complejidad como eje dinamizador del pensamiento y la educación del presente

Artículos
arbitrados



Epistemology of complexity as a dynamic axis of thought and education of the present

Bárbara Inés Rondón Mejías*

barbara.rondon@utalca.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0908-6501>

Teléfono: + 56 964549599

Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas
Universidad de Talca. Campus Lircay, Talca-Chile

Ruth Mary Morales Robles*

ruthmmr78@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8175-5293>

Teléfono: +34 633052700

Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento,
Cultura y Sociedad. Universidad de Valparaíso-Chile
Doctoranda por cotutela en Educación, Sociedad
y Calidad de Vida Universidad de Lleida. Barcelona-España

Orlando Cáceres Torres*

orlandocaceres2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5837-8271>

Teléfono: +58 424440783

Postdoctorado en Educación Sexual y Salud UPEL

*Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 05/09/2022
Arbitraje//Sent to peers: 05/09/2022
Aprobación/Approved: 12/09/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El ensayo explora la epistemología de la complejidad como eje dinamizador del pensamiento y la educación del presente, desde diferentes perspectivas y consideraciones teóricas. Para ello, se realizó un arqueo heurístico estructurado sobre la epistemología de la complejidad, su adecuación al sistema educativo y sus procesos. Advirtiendo las inconsistencias que presenta la epistemología positivista de corte lineal-reduccionista con fuerte presencia en las ciencias naturales, sociales, humanas y pedagógicas. Asimismo, se recorre la autopoiesis y los sistemas autopoieticos donde las instituciones educativas constituyen el tercer nivel organizativo. Finalmente, el desafío de la educación consistirá una educación transdisciplinaria que coadyuve su propia reconstrucción, sin reduccionismos cognitivos que interfieran en el proceso de enseñanza desde la educación inicial hasta los postdoctorados universitarios.

Palabras Clave: Epistemología; Complejidad; Pensamiento; Educación.

Abstract

The essay explores the epistemology of complexity as a dynamic axis of thought and education of the present, from different perspectives and theoretical considerations. To do this, a structured heuristic arche was made on the epistemology of complexity, its adaptation to the educational system and its processes. Noting the inconsistencies that positivist epistemology presents linear reductionist with strong presence in the natural, social, human and pedagogical sciences. It also covers autopoiesis and autopoietic systems where educational institutions constitute the third organizational level. Finally, the challenge of education will consist of a transdisciplinary education that contributes to its own reconstruction, without cognitive reductionism that interferes in the teaching process from initial education to university post doctorates.

Keyword: Epistemology; Complexity; Thought; Education.

Author's translation.

*“La complejidad está concebida como una reforma profunda de pensamiento
una opción epistemológica que es, en sí misma, objetivo y métodos educativos.
Es entonces nuestra mirada sobre el mundo y sobre las cosas la que conviene interrogar”*
(Morín, 2004).

Proemio a la Complejidad

Disertar en torno al paradigma de la complejidad requiere hacer un preámbulo histórico que esta intrínsecamente relacionado con diversas disciplinas. Autores como Hegel (1807) Marx (1845) Bachelard (2001) y Lukács (2004) dejan entrever ciertas orientaciones donde la discusión de la complejidad constituye un cumulo de encuentros filosóficos y pensamientos paradójicos desde su origen. Más adelante personajes emblemáticos como Balzac, Dickens, Dostoievski, Faulkner, Proust, Rousseau pertenecientes al arte y la literatura, reconfiguran ciertas nociones y aproximaciones a la comprensión de una realidad compleja, que según Bohm (1976) tiene la cualidad de transformarse ante el contacto y la mirada de los observadores.

A su vez, Morín (1996) reconoce abiertamente como cenit de ruptura paradigmática del pensamiento positivista lineal-determinista antes de culminar la primera mitad del siglo XX, y con el surgimiento de la teoría de la información de Shannon (1948) y la teoría cibernética de Wiener y Ashby (1948), aplicable tanto a organismos biológicos vivientes como a máquinas controladas por inteligencia artificial (IA); así como, a los complejos fenómenos psíquicos y sociales, una nueva perspectiva epistemológica y el replanteamiento ontológico sobre la realidad existencial y en consecuencia nuevas formas de producción del conocimiento que trasciendan el tiempo y espacio.

Otro puntal teórico que contribuye al desarrollo de la epistemología compleja corresponde a los postulados provenientes de la ecología. Autores como Haeckel en 1873 proponen estudios sobre los vínculos que se establecen entre los seres vivos y la naturaleza; Wilden, (1972) sobre la base de la ecosistemología postula que la naturaleza abandona la pasividad, el desorden y lo asimétrico para transformarse en un todo complejizante. Estas visiones permiten escudriñar lo difuso, lo diverso, lo inestable e indeterminado que representa la complejidad, todo ello en contraposición a los postulados de Descartes, el cual consideraba la aceptación de ideas claras y distintas como principio de verdad, operando el conocimiento con base a la selección de datos significativos y refutando lo no significativo, borroso o caótico, es decir, opera sobre la discriminación, la centralización y la jerarquización.

Asimismo, Morín (1994) considera que estas operaciones están regidas por principios de organización denominados paradigmas, principios ocultos que administran la visión de las cosas y del mundo. Para Morín (op. cit) se ha vivido en el mundo del reduccionismo y para evitar esta visión limitada, propone un pensamiento complejo que permita tomar conciencia de los paradigmas que cercenan el conocimiento y deforman lo real. La idea fundamental del pensamiento complejo es situar una organización del pensamiento, donde se fusionen entrañablemente el orden y desorden, de manera tal que se generen nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de bucle recursivo.

Por su parte, Gallegos (2000), refiere que el problema de la complejidad se estatuye desde tres perspectivas, donde las dos primeras designan la dificultad para que una máquina programada pueda llevar a cabo una labor, y la incertidumbre probabilística sobre una estructura observada. La última distingue una intuición, no cuantificada, sobre la dificultad de comprender una expresión o una idea. Esta dificultad de comprensión

no puede ser precisada en tanto que no se sepa exactamente qué tipo de operaciones se hace cuando se comprende o no una cosa.

En concordancia con lo anterior, el paradigma de la complejidad está fundado en principios rectores, así como por ejemplo: el principio sistémico donde se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo; el principio hologramático que incide en que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte; el principio retroactivo que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa; el principio recursivo que supera la noción de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización; el principio de autonomía y dependencia en el que expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio; el principio dialógico que integra lo antagónico como complementario; el principio de la reintroducción del sujeto que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente consciente.

Cabe resaltar, que la complejidad como paradigma emergente en las ciencias naturales, sociales, humanas y educativas insiste en acoger nuevos enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos, que permitan a la comunidad científica cimentar conocimientos más ajustados a la realidad, posibilitando diseños y modelos de intervención social, educativa, política, económica, ambiental y cultural a fin de reformar el pensamiento en base a racionalidades múltiples, borrosas e irreverentes sobre las cuales la ciencia y la tecnología han ido legitimando progresivamente.

En este orden hilarior, Barbera (2018), sostiene que la insuficiencia Epistémica (hambre de conocimiento) se transforma en ontología, lo pensado en cuanto orden, sería reflejo de una realidad sistemática; sin embargo tales operaciones racionales, aparentemente necesarias para la inteligibilidad del caos aparente del universo, corren el riesgo de originar ceguera epistémica, ya que, si se eliminan los caracteres de lo complejo, propio de la realidad en sí; los conocimientos alcanzados por la ciencia, podrían ser útiles; pero, no reflejarían un conocimiento exacto de la realidad, que en su ser ontológico, nunca llegaría a estar regida por el orden; sino, que más allá de ciertas leyes físicas, también se manifiesta como caos y azar.

Sigue argumentando Barbera (ob.cit), que, desde una descripción de lo complejo y no reduccionista, la complejidad sería un amplio tejido de eventos particulares, en estrecha relación con el acontecer universal, trascendiendo espacios-tiempos determinados. La complejidad en sí misma se encuentra estructurada sistémicamente por conjuntos de acciones, leyes universales, azares, vacíos, plenitudes, todo lo que concierne al ente universal. Y en cuanto a los temas trascendentales, como la vida misma y su singularidad-normalidad, se ha hecho evidente que ella no es una sustancia impersonal (demiurgo), una especie de energía universal, o una estructura elemental oculta detrás de la apariencia fenoménica. Según lo registra Morín, sería realmente un sistema de auto-eco-organización-preservación, excepcionalmente complejo. Considerando que el ser personal no se puede restringir a simples categorías lógico-matemáticas; ni a categorías físico-químicas o biológicas.

El hombre como ser histórico trasciende cualquier tipo de reducción racional y lógica, que pretenda ordenar, bajo esquemas de validez universal, las historias vividas y sentidas en relación con las comunidades y sociedades. En concordancia con una realidad ontológica, que desde lo filosófico ya es compleja en sí misma, habría que sustituir al paradigma de disyunción y reducción, propia del positivismo lógico racional, por un paradigma de distinción y conjunción, que permita asumir lo individual y lo simple, pero sin desarticular lo concreto-abstracto del mundo de relaciones sistémicas que lo con-forman. En la actualidad es importante asumir un paradigma epistémico que logre asociar sin reducir a esencias aisladas lo observado.

Este paradigma admite un principio dialógico de complementariedad, de relación constante y efervescente, que integraría la lógica clásica teniendo en cuenta sus fronteras epistémicas. Se reconoce que la lógica racional permite acercarse a la realidad desde sus dimensiones formales; pero, no es un reflejo exacto de la realidad, la cual trasciende lo particular y formal del idealismo lógico. Por lo tanto, el reconocimiento de la complejidad implica transformaciones radicales en los modos de pensar, actuar, sentir y valorar la realidad; (**Fig. 1**), signada por un mundo interconectado de conocimientos, eventos, fenómenos y procesos donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales y espirituales son recíprocamente interdependientes.



Fig. 1. La Complejidad

Fuente: elaborado por Rondón, Morales y Cáceres (2022)

En definitiva, la ciencia moderna ha insistido por mucho tiempo en reducir la complejidad fenoménica a dificultades del momento, que luego serían llevadas a un orden sencillo y a unidades elementales. Este anhelo positivista sobrevive hoy en día en los ámbitos académicos de las universidades sin ser cuestionados; entendiendo que el conocimiento generado por ese paradigma científico no explica todavía la existencia humana, ni las estructuras complejas de lo físico y biológico, ni de la conciencia como generadora de reflexión y de cultura social; menos, se podía esperar explicación de cualquier elemento metafísico trascendental referido a las dimensiones espirituales del ser humano. Entonces, al buscar alternativas epistémicas frente a la complejidad real de los fenómenos humano-sociales, surge imperiosa la necesidad de aproximarse a un pensamiento complejo, que integre saberes dispersos en un mismo proceso cognoscitivo.

Morín (1991) concibe la complejidad como el modo óntico de lo existente, y en tal sentido, la complejidad es un modo de conocer; lo cual se hace imprescindible una educación fundante en los principios de la epistemología de la complejidad, que trascienda la ilusión y ceguera del conocimiento positivista, pero que integre el aporte de la ciencia positivista como uno de los muchos modos del saber humano y no como el único modo de conocer. Abriendo el compás a la dimensión espiritual del ser humano y no condenarlo al nihilismo existencial. En tal sentido, se busca explorar la epistemología de la complejidad como eje dinamizador del pensamiento y la educación del presente, desde diferentes perspectivas y consideraciones teóricas.

Perspectivas Críticas al Positivismo Lógico y su Racionalidad Lineal desde la Complejidad

Durante el siglo XX surgieron multiplicidad de críticas sobre los fundamentos epistemológicos del positivismo lógico, dirigidas esencialmente contra la aplicación del método implementado por las ciencias naturales para el estudio de los seres humanos y las sociedades, así como la cultura y la educación propuestos originalmente por Augusto Comte (1798-1857) y sus correligionarios, en búsqueda del anhelado orden y progreso. La prestancia de este paradigma en el mundo social y humano ha mantenido activa la discusión en las fronteras de la rama de la filosofía enfocada en la investigación del conocimiento y la práctica científica; por un lado, quienes se desmarcan frontalmente del positivismo y su modelo lineal-determinista, y por otra parte quienes desde sus propias entrañas plantearon nuevas visiones de ver, ser y estar en el mundo, como lo fue el Círculo de Viena (en alemán: *Wiener Kreis*), precursor del Neopositivismo.

Esta micro-comunidad de filósofos funcionó de 1920 hasta 1936, año en que se disuelve definitivamente en pleno periodo pre-bélico; siendo sus pensadores más emblemáticos: Rudolf Carnap, Moritz Schlick y Otto Neurath, entre otros, quienes esbozaron algunas argumentaciones en torno al lenguaje para lograr precisión en los enunciados y la conformación de conceptos científicos, objetos de comprobación empírica. Asimismo, trabajaron afanosamente en pro de unificar teóricamente la ciencia a partir de la búsqueda de leyes universales y la experimentación como fuente última de proposiciones.

Por otra parte, es importante mencionar dentro de la corriente positivista en el área de las ciencias sociales, los estudios propuestos por Carl Gustav Hempel (1965). Sus planteamientos y reflexiones dieron un giro a los postulados iniciales del positivismo primitivo o decimonónico, al cuestionar la elaboración de leyes fundamentadas en lo nomológico-deductivo, la verificación empírica de las teorías, así como la explicación de los fenómenos sociales a partir de proposiciones. Otro aspecto a considerar por Hempel (op.cit) es que refuta las leyes de la historia de Comte (op.cit) en su propuesta de los tres estadios, dejando atrás el determinismo causal, al plantear la no existencia de leyes históricas únicas y aplicables a todas las culturas humanas, que son regidas por éstas de forma determinada, aunque pueden identificarse las causas que originan ciertas situaciones específicas en un reducido grupo de poblaciones. Finalmente, este autor señaló que en aquellos casos en los que no fuera posible elaborar leyes nomotéticas (propositivas) se debía recurrir a la probabilidad, donde un hecho es una continuación de otros hechos.

Fue el mismo Hempel (op.cit) quien mostró un inusitado interés por transferir los basamentos conceptuales, el aspecto nomotético y los fundamentos teóricos del neopositivismo a las ciencias sociales. De una visión ontológica, el neo-positivismo desplazó exponencialmente al proto-positivismo o positivismo tradicional (clásico), al cuestionar a la observación. Si bien, reconoce que existe una realidad objetiva independiente del sujeto cognoscente, asevera que ésta no puede ser capturada fidedignamente por la observación. En razón de los condicionamientos del sujeto científico el conocimiento de la realidad se presenta de manera imprecisa, y por el aspecto probabilístico de las leyes, queda inoperante la objetividad como axioma universal.

Desde la perspectiva de la complejidad como paradigma desarrollado principalmente por: G. Bateson (1904-1989); Ilya Prigogine (1917-2003); H. Maturana (1928-2021); S. Kauffman (1990) y Edgar Morín (1990), la realidad no puede ser comprendida ni explicada con un modelo acabado, determinado y cerrado; es por ello que se necesita tener una comprensión multidimensional de la misma, sin aspiraciones de querer llegar a conclusiones unívocas y definitivas; dado que la ciencia lo ha demostrado en el transcurso del tiempo. Esta perspectiva multidimensional conduce a la ciencia a abandonar las especializaciones e hiper-especializaciones que fragmentan intencionalmente el conocimiento en pedazos. Sin embargo, no se debe negar el aporte de los conocimientos disciplinarios y sus beneficios a la humanidad, es por ello que la complejidad propone la transdisciplinariedad que integra recíprocamente los saberes parcelados en pro de capturar las distintas dimensiones del ser humano (biológica, racional, psíquica, emocional, espiritual, económica, política, social, cultural y ecológica) de la historia y de la sociedad. La complejidad viene a superar la distancia entre lo subjetivo y lo objetivo, la causalidad lineal, la neutralidad y la formulación de leyes generales. El paradigma de la complejidad sostiene que la realidad es contradictoria, diversa y caótica, razón por la cual se debe evitar caer en las erradas visiones simplistas del mundo.

Ahora bien, en la simplicidad puede existir lo uno y lo múltiple, advirtiendo que en la simplicidad está contenida la multiplicidad y viceversa; esto significa que se puede ver lo uno en el todo y el todo en lo uno (relación parte-todo/todo-partes/partes partes). Esta perspectiva desestima el principio reduccionista del universo, característico del positivismo, aseverando que en el universo también interaccionan simultáneamente el desorden y la casualidad como elementos auto-organizadores, tal como lo afirma Ilya Prigogine (1996) en su teoría del caos o calología.

Desde la perspectiva de Morín (op.cit) la racionalización positivista propone codificar la realidad en una percepción coherente, desestimando todos los argumentos que la contradicen (aporía); además de no considerar todo aquello que, desde los parámetros de la ciencia en términos de experimentación y leyes, no pueden ser

comprendido por ésta. Ignorando los enunciados lingüísticos que no se encuentren dentro de sus correlatos empíricos, así como no puedan ser sometidos a la verificación.

Por tanto, el embrionario paradigma de la complejidad no tiene sus cimientos en la racionalización sino en la racionalidad y es en ésta donde manobra el diálogo perenne, entre el espíritu de las estructuras lógicas presentes en el mundo, que se comunica ampliamente entre sí e incluso con ese mundo irreal. En atención a la transdisciplinariedad ya mencionada anteriormente cabe resaltar que, para llegar a ella fue necesario pasar por instancias disimiles, la primera de ellas fue la pluridisciplinariedad, que se originó como el estudio de un objeto perteneciente a una disciplina, pero abordado por distintas disciplinas simultáneamente. Luego emergió la interdisciplinariedad al situar sus estudios a la transferencia de métodos entre múltiples disciplinas. La transdisciplinariedad en cambio es propia de un pensamiento complejo y no posee un método ni objeto de estudio específico, tampoco estudia un solo nivel o segmento de realidad, sino que se centra al estudio de la dinámica que se genera por la actuación en diversos niveles y percepciones de la realidad. Para Nikolaevitch (1998), los estudios transdisciplinarios tienen como propósito la comprensión del mundo presente, la unicidad del conocimiento, la lógica de una tercera fuerza integrativa, lo caótico y enigmático. Esto precisa los distintos niveles de realidad conjuntamente con diversos niveles de percepción, enfatizando su profunda y fuerte interrelación, teniendo en cuenta que toda visión especializada está sesgada, confinada y condenada.

Lo transdisciplinario produce un quiebre al paradigma simplista, lineal y reduccionista, aperturando nuevas posibilidades de concreción y topos (espacios) a la multidimensionalidad; a lo estático y dinámico; a lo subjetivo y objetivo; a lo micro y a lo macro; al orden y al desorden, procesos recursivos entrelazados que producen una causalidad compleja, imposibilitando el logro de plantear certezas y verdades absolutistas más al estilo de un dogmatismo científico.

Desde lo educativo se deben dar amplias discusiones que sobrepasen los temas persistentes relacionados con la racionalidad, los instrumentos, los métodos y las prácticas. El eje central debe focalizarse hacia las verdaderas intenciones y pretensiones de la educación formal actual, que supere con creces los fundamentos de los sistemas educativos modernos. Bajo esta nueva óptica, el cómo se gestiona el saber pedagógico se convierte en un potente ejercicio reflexivo. En este ejercicio deben prevalecer los sueños e ilusiones, así como no debe perderse la capacidad de asombro. En este sentido, los pedagogos no pueden seguir enclaustrados en los perennes errores y fracasos de la razón, que han estado centrados en la individualidad y el relativismo moral del sujeto. Tampoco aspirar que los procesos educativos se limiten a las prácticas educativas fundamentadas en el modelo frontal, encauzado a promover la exposición y repetición de contenidos, con la intención de anclar un aprendizaje memorístico, irreflexivo y acrítico (Escobar y Escobar, 2016).

El paradigma conductista tradicional en el contexto educativo ha creado seres pasivos, despreocupados de su realidad socio-cultural e individualistas, disipando el potencial intelectual del ser humano. La Educación del siglo XXI, exige el despertar de esta generación, a través del desarrollo de la intuición, la imaginación (como lo sostenía Albert Einstein), el pensamiento creativo, la inquietud por los nuevos descubrimientos y el aprendizaje novedoso. Urge que los niños, niñas y los jóvenes se sientan atraídos por conocer, mostrando interés por los tesoros del pensamiento humano intrincados en la ciencia, la cultura y la historia de la humanidad.

Desde esta visión, una educación substancialmente transmisionista, memorística e instrumentalista no corresponde con los enfoques y presupuestos de la modernidad tardía. Se hace necesario considerar ciertos elementos para potenciar en los sujetos su enorme capital de capacidades y actitudes, como, por ejemplo: la aceptación de los dualismos y antagonismos, la integración, la interdependencia. En la educación que demanda la sociedad del presente y del futuro que Morín (op.cit) llamo utópicamente la sociedad planetaria es tan importante el desarrollo de la hiper-complejidad cerebral, así como los aspectos inherentes a la condición humana, a la indagación de las facetas de la conciencia y la diversidad étnica, sexual y religiosa. De esta manera es plausible adquirir una visión sensible y estética de la ciencia, en la que las disciplinas dialoguen, los saberes se integren y se establezcan vínculos mutuales y comunicativos entre las expresiones del quehacer cultural y espiritual del ser humano.

En relación con lo anterior, Barbera (ob.cit), señala que en la cultura occidental ha estado presente el simplismo analítico del positivismo, carcomiendo toda la estructura del actual sistema de aprender y educar. Gracias al progreso del positivismo en la esfera pública y privada de la comunidad científica, con su consecuente producción tecnológica ha estado al servicio de la producción de bienes de consumo dentro de un sistema capitalista absorbente tendiente a la deshumanización. Asimismo, sostiene que el proceso educativo ha estado muy centrado en la lógica racionalista, dejando de lado lo realmente sensible y trascendente; valorando lo meramente teórico-abstracto; desvirtuando algunas dimensiones antropológicas del ser en el mundo.

Desde temprana edad a los estudiantes se les enseña: la tabla de multiplicar, el nombre de las capitales de los estados de un determinado país, la célula y el átomo; pero a nadie se le ha enseñado desde la escuela: Cómo vivir en pareja, cómo enseñar a caminar a los hijos, en el caso de los creyentes cómo interpretar y comprender las escrituras. La educación en cuanto a sus dimensiones filosófica y antropológica, se convierte en un problema que supera la realidad académica, traspasando a las vivencias sociales y derivando en responsabilidad comunitaria concreta en cada historia personal, que se desarrolla en un ecosistema físico y biológico definido.

Una educación fragmentaria fomenta el individualismo y la sociedad sumergida en la competitividad depredadora, propone una cultura agresiva y alienante en la formación de un individuo que siempre tiene que superar a los demás para alcanzar el éxito, legitimando de esta forma la supremacía del más apto. En consecuencia, la educación formal va dirigida al egocentrismo, a la rivalidad y el narcisismo, a quien nada le interesa el bienestar común, y persigue solamente los beneficios particulares.

En los sistemas educativos del mundo, desde el inconsciente colectivo en términos Jungianos se tiene un imaginario de educar para el progreso personal, pero jamás social; representando una educación que prepara a las nuevas generaciones para el enfrentamiento, la competencia desmedida disfrazada de competitividad postmoderna y la de-construcción de valores morales aprehendidos en el hogar. Partiendo de este modelo educativo propio de la cultura mercantilista del éxito; y, sin considerar a otros seres humanos, las personas aspiran y se esfuerzan por adquirir cada vez más bienes materiales, desestimando necesidades sociales y derechos humanos fundamentales; y muchas veces, sacrificando el bienestar colectivo, en franca oposición a los intereses privados. De allí la importancia de una educación inclusiva para la paz, el encuentro con otros, el cuidado del planeta y la trascendencia del ser.

En las propuestas educativas de Morín (1999), avizoradas en su obra: “La cabeza Bien Puesta”, propone como necesario la transformación del pensamiento por medio del proceso de enseñanza en los sistemas educativos oficiales. El propósito fundamental de la reforma del pensamiento es construir una cultura humana que permita comprender nuestra condición hacia el convivir en conjunto. Por tanto, el paradigma de la complejidad está cimentado desde una visión integradora, debiendo evitarse una formación que privilegie el pensamiento mecanicista y segregacionista.

Se debe favorecer la libertad y la autonomía a partir del respeto de las formas de pensar, advertencia que el autor ya sostenía en su otra obra: “Los Siete Saberes a la Educación del Futuro”. En este libro Morín (ob.cit) realiza un importante aporte en 7 vacíos de la enseñanza en pro de educar para un futuro sostenible (**Fig. 2**). Estos aspectos muestran que el conocimiento direcciona al hombre en el mundo, además que representa una manera de dar sentido y coherencia a su posición interna en relación a su propia realidad y a la de los demás. De allí que, el fin de la enseñanza sea formar seres capaces de pensar, imaginar y crear un mejor mundo (M

La complejidad y los sistemas autopoiéticos en el Sistema Educativo: Ideas de Acoplamiento

La complejidad es exclusiva a los sistemas, sobre todo, cuando se hace referencia a los llamados sistemas vivos. Estos últimos en su complejidad se debaten entre el desorden, la desorganización, la incertidumbre, no obstante, tienen la habilidad de ordenarse, auto-producirse auto-organizarse y auto-constituirse, es decir, de ser autopoiéticos. Por ello, esta sección busca comprender y vincular desde la complejidad la autopoiéisis como un concepto primordial en el sistema educativo.

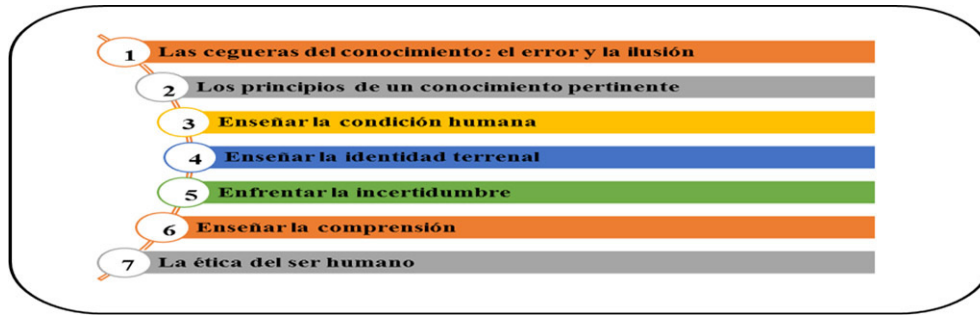


Fig. 2. Sietes saberes necesarios para la Educación del futuro

Fuente: Tomado de Morín (1999)

La conceptualización de la autopoiesis se atribuye a los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela, que a principios de los años setenta durante el siglo XX, explicaron la forma de reproducción de los seres vivos a lo que designaron como “la organización de lo vivo”. Asimismo, autores como Niklas Luhmann, sociólogo alemán durante los años ochenta, emplea la autopoiesis para exponer su teoría de la comunicación (1982), como principio fundamental de los sistemas sociales, y a su vez la distancia que presenta con el enfoque de la acción comunicativa de Habermas, Jürgen. De igual forma, Luhmann (1982) publica: “Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo”, donde plantea que la teoría de los sistemas sociales son métodos autorreferenciales y autopoieticos, ya que están constituidos de elementos emanados por los sistemas de los cuales son integrantes.

Maturana y Varela (2004), toman de la teoría de los sistemas propuesta por el Ludwig Von Bertalanffy (1930); donde los sistemas son entes discretos y autónomos. Cabe preguntar: ¿Cuál es el significado de autonomía?, significa que todos los aspectos de cualquier ser vivo en su actuar están relacionados sólo con él, y este actuar no emana ninguna relación en la que el efecto guíase la trayectoria de los procesos que le dan origen. En otras palabras, el fundamento de la autonomía subyace en los principios de autorreferencia de los seres vivos como sistemas. Por lo tanto, todo lo que acontece en la dinámica interna y relacional de los seres vivos se refiere solo a ellos mismos. Es una continua realización de sí mismos, como entes autorreferidos.

Maturana y Varela (2004: p. 45) especifican el contenido de la autopoiesis en seis aspectos, estos son:

- Los organismos vivos son autorreferentes y autónomos.
- Los organismos vivos no se establecen sólo por componentes materiales, además lo hacen por una estructuración de lo vivo que opera como configuración
- La disposición de lo vivo es un dispositivo de constitución de identidad como ente material.
- Los procesos de constitución de identidad son circulares e implican una autoproducción única de los elementos vivientes a nivel celular.
- Las interrelaciones de identidad suceden en la organización físico-química y en la unidad constituida como identidad auto-producida, cuya clave de referencia es el fenómeno hermenéutico de constitución de significados.
- El establecimiento de identidad antecede al proceso de evolución a través de series reproductoras con preservación de la identidad.

La autopoiesis se da desde diversos dominios, con diferentes clases de dispositivos y formando numerosos sistemas. Por ejemplo, Maturana y Varela (2004) plantean que:

Las células son sistemas de primer orden, ya que viven directamente como sistemas autopoieticos moleculares, en tanto que los organismos son de segundo orden, pues están

compuestos por células, mientras que las colonias, colmenas, familias, los medios sociales y educativos, son sistemas de tercer orden, porque están compuestos por organismos. (p.19).

La realización de la autopoiesis dependerá de las formas de relación entre los organismos que la integran. Maturana (1995) argumenta que los sistemas autopoieticos de tercer orden, dentro de los cuales entran las instituciones educativas como un todo sistémico que interactúan, se interrelacionan y al ser autopoieticos, cumplen con las propiedades que caracterizan este fenómeno. De tal manera que las instituciones educativas están conformadas por organismos como los docentes, el personal directivo, obreros, estudiantes, representantes y/o apoderados entre otros, que permiten una constante interacción y cohesión entre los subsistemas. Esto define las diversas formas de relación entre los organismos que los componen, y las implicancias en la vida cotidiana que distingue su singularidad, al usar la noción de sistema educativo.

Ahora bien, al darse los procesos de autonomía, emergencia, clausura de operación y autoconstrucción de estructuras dentro de la institución educativa, se va a originar un acoplamiento estructural (Fig. 3) entre los organismos, y para que este se dé, es necesario, en similitud a la célula que cada uno de ellos se especialice en un hacer, conforme al autoconstrucción de estructuras. El fundamento de todo esto es el lenguaje, enfocado principalmente hacia el dialogo (Luhuman, 1987).

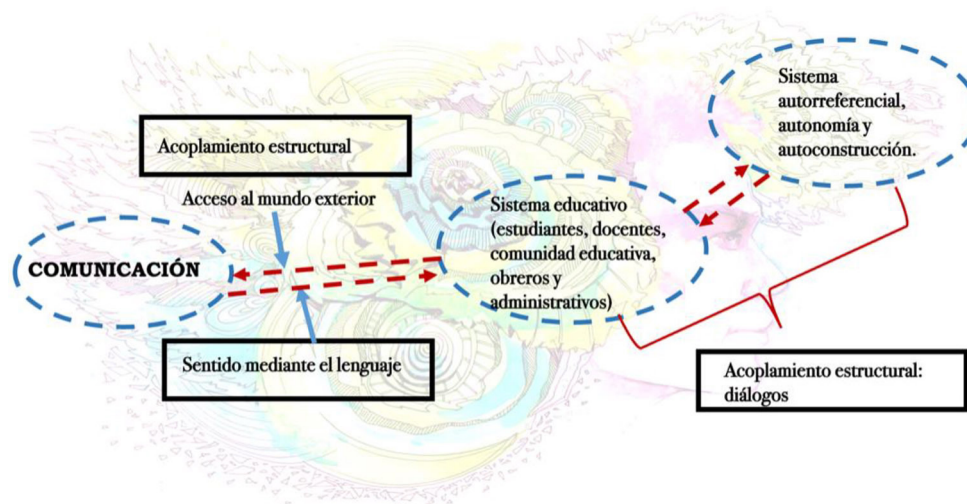


Fig. 3. La autopoiesis como parte del sistema educativo

Fuente: Elaboración propia basada en Luhuman (1987).

Nota: Cuando se comunican los sistemas de la educación, de forma autónoma se autoconstruyen y convierten en elementos sociales autopoieticos.

El pensamiento de Maturana es muy significativo en la educación, ya que, en su opinar sólo se puede hablar del ser humano cuando éste ha sido educado. Es imprescindible reconocer la educación como un proceso en el cual todos los organismos hacen vida, en constante interacción con su propia singularidad y diversidad. Esto conlleva al desarrollo de su plena autonomía y potencialidades en los diferentes niveles y modalidades. En la medida que exista diálogo, acuerdos y consensos de esa misma manera existirá un mayor acoplamiento tanto al entorno interno como el externo. Esta visión de acoplamiento debe estar regida por equipos de trabajo, espacios decisorios, cooperación y autorregulación.

Reflexiones Finales

Desde el positivismo lógico y neopositivismo que todavía impera en las ciencias naturales, sociales y humanas dentro de la cual se encuentra la psicología y la pedagogía, el enfoque conductista ha concebido el aprendizaje

como proceso de fragmentación de los distintos saberes, lo cual impide el desarrollo de una epistemología que integre y potencie el conocimiento en todas sus dimensiones.

El desafío presente y futuro consistirá en la elaboración de nuevas construcciones epistémicas sin reduccionismos cognitivos que interfieran en el proceso de enseñanza que se imparte desde la educación inicial, hasta los postdoctorados universitarios; problemáticas educativas que emergen en cuanto a relación y compromiso organizacional. Resulta imperante, la implementación de una educación que integre al sujeto humano en su diversidad constitutiva con el planeta en el cual vive. Es decir, una educación sistémica, ecológica y espiritual en pro de edificar una humanidad más consciente y considere al planeta su patria y vea en el universo su destino último.

Es por ello, que el proceso educativo tendría que nuclear su visión y valorar la multiplicidad de elementos ontológicos, axiológicos, teleológicos y antropológicos para transfigurar a los seres humanos y sus relaciones en el contexto comunitario, social y cultural. Se trata de un cambio en el pensamiento lineal simplista a uno espiralado complejo, aclarando que las propuestas educativas desde las ciencias de la complejidad, la caología y los sistemas autopoieticos no implican una ruptura abrupta ni de tajo con la educación formal del presente, tampoco se trata de perspectivas educativas irrealizables, sino precisamente integrar, depurar, mejorar, transformar progresivamente lo que no ha dado respuesta en otras épocas históricas.

Desde la transdisciplinariedad como estrategia curricular transversa, se puede afrontar el estudio científico de la realidad, las áreas humanistas de manera integral y las convergencias de las vivencias cotidianas, para que el sistema educativo desarrolle e integre potencialidades y no las atrofie. La perspectiva transdisciplinaria posibilita fundir las ciencias naturales, las ciencias humanas y todas las dimensiones propias de la cultura concreta y cotidiana de las futuras generaciones en la construcción de lo humano, de lo comunitario, de lo social en relación con el contexto planetario.

Se hace necesario cada vez más una reforma epistémica desde la complejidad como revolución del pensamiento que dé cuenta del conocimiento como un todo, pero considerando que éste también depende de las partes, y viceversa. Plantearse este reto educativo permite unificar ciencia-sujeto-planeta. Finalmente, es significativo configurar un tejido autopoietico tomando en consideración como base el desarrollo de la auténtica autonomía, y la confianza que genere en los actores protagónicos de lo educativo el saberse importantes y donde alcancen su máximo potencial, en función de logros organizacionales. Alcanzarlo implica replicar la función de la célula, donde se debe considerar el todo y, a su vez, comprender que cada parte que la integra comanda funciones que fortalecen el sistema. Esto requiere propiciar un proceso de autoconocimiento, reconocimiento y autoevaluación de todas las capacidades.

Barbera (ob.cit) considera, que el proceso educativo es una vivencia de relación con los demás; el otro no es un objeto inanimado, sino humano, demasiado humano sostendría Nietzsche (1844-1900). Lo humano se plantea cómo trascendencia antropológica de la modernidad, y se ha intentado, a través de la razón ilustrada, universalizar a los sujetos en individuos; así como también a partir de la experiencia objetiva, el tiempo absoluto mensurable y predecible, y los conceptos totalizadores mediante categorías formales o teóricas.

La educación vista desde la complejidad, implica un proceso de construcción, transferencia o auto-transferencia de una forma singular de existencia personal, y social, que se encuentra en un constante devenir; por lo tanto, la educación se convierte en una fuente generadora de información, socialización e indagación del sentido existencial desde sus diversos ámbitos. Este proceso sistémico tiene un importante horizonte personal y compromiso frente a la sociedad en transacción ontológica y no accidental o fortuita. ©

Bárbara Inés Rondón Mejías. Licenciada en Educación, mención Orientación (2005), Magister en Educación, mención Orientación y Asesoramiento (2011) por la Universidad de Carabobo, Venezuela. Actualmente estudiante del programa: Doctorado en Ciencias Humanas en la Universidad de Talca, Chile. Experiencia como orientadora educativa y docente en el nivel medio y universitario. Co-investigadora en proyectos de investigación y de vinculación socio-comunitaria. Articulista y ensayista en el área de las ciencias pedagógicas, humanas y sociales. Ponente en eventos científicos a nivel nacional e internacional y árbitro en revistas científicas indexadas. Adscrita a las líneas de investigación, implicadas en los procesos sociales de la experiencia humana y las políticas educativas en la Educación Media.

Ruth Mary Morales Robles. Licenciada en Educación, mención: Orientación (2003). Magister en Educación mención: Orientación y Asesoramiento (2008) por la Universidad de Carabobo. Orientadora educativa en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2001-2018). Docente ordinaria a tiempo completo en la Facultad de Educación, Universidad de Carabobo desde el año 2005. Actualmente Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad. Universidad de Valparaíso Chile. Becaria ANID, Chile. Doctoranda por cotutela en Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Universidad de Lleida. Barcelona, España. Pasante Doctoral Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos (2019). Articulista y ensayista en el área de las ciencias pedagógicas, humanas y sociales. Ponente en eventos científicos a nivel nacional e internacional y árbitro en revistas científicas indexadas. Adscrita a las líneas de investigación: educación, migración, calidad de vida, altas capacidades y derechos humanos.

Orlando Cáceres Torres. Licenciado en Educación mención Orientación (2005), Magister en Educación mención Orientación y Asesoramiento (2010). Doctor en Educación (2021) por la Universidad de Carabobo. Postdoctorando en Educación Sexual y Salud Reproductiva Venezolana por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). Docente ordinario a tiempo completo y jefe de cátedra en métodos de investigación en orientación, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Articulista y ensayista en el área de las ciencias pedagógicas, humanas, sociales y estudios culturales. Ponente en eventos científicos a nivel nacional e internacional y árbitro en revistas científicas indexadas. Adscrito a las líneas de investigación, vinculadas a la hermenéutica, fenomenología, etnometodología e imaginarios sociales.

Referencias bibliográficas

- Agüero, Juan Omar. (2010). Niklas Luhmann y los Sistemas Autopoiéticos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Artículo en línea. Disponible en: <https://www.academica.org/000-027/38.pdf>.
- Bachelard, Gastón. (2001). Epistemología. 1ra Edición. Lisboa. Edición 70 Ltda.
- Barbera, Gerardo. (2018). La Ontología Inmanente como Fundamento de las Propuestas Antropológicas, Epistémicas y Educativas de Edgar Morín. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Tesis doctoral en línea. Disponible en: [http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/6204/gbarbera.pdf?sequence=1file:///C:/Users/Estacion%2004/Downloads/DialnetAutopoesisEnLasInstitucionesEducativas-6523315%20\(2\).pdf](http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/6204/gbarbera.pdf?sequence=1file:///C:/Users/Estacion%2004/Downloads/DialnetAutopoesisEnLasInstitucionesEducativas-6523315%20(2).pdf)
- Bohm, David. (1976). La Totalidad y el Orden Implicado. Libro en línea. Disponible en: <https://www.revista-sinrecreo.com/wp-content/uploads/2015/11/Bohm-David-La-Totalidad-y-El-Orden-Implicado.pdf>.

- Carnap, Rudolf. (2003). *The Logical Structure of the World*. Trans. R. George. Chicago: Open Court Classics.
- Descartes, René. (2011) *Discurso del método*. Alianza editorial. Madrid.
- Dostoievski, Fiodor Mijáilovich (1992). *Obras Completas* (Edición en 3 tomos), trad. Rafael Cansinos-Assens, Aguilar, Madrid, España.
- Escobar, Ricardo Antonio., y Escobar, María Beatriz. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Administración y Desarrollo*, 46(1), 88-99.
- Gallegos, Miguel. (2000). La Epistemología de la Complejidad como Recurso para la Educación. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Documento en línea. Disponible en: <https://eaterciario.files.wordpress.com/2015/09/la-epistemologia-de-la-complejidad-miguel-gallegos.pdf>
- Kauffman, Stuart. (1990): "The Science of Complexity and the "Origins of Order", PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association, 2, pp. 299- 322.
- Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo*. Primera Edición. España: Editorial Anthropos.
- Lukács, György. (2004). *Ontología del ser social. El trabajo*, ed. al cuidado de A. Infranca y M. Vedda, Buenos Aires, Herramienta.
- Marx, Karl. (2005) [1843] *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*, Buenos Aires, Del signo, 61.
- Maturana Romesín, Humberto Augusto Gastón. y Varela García, Francisco Javier. (2004). *De Máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen
- Maturana Romesín, Humberto Augusto Gastón. (1995). *La Realidad: ¿Objetiva o Construida?. Fundamentos Biológicos del Conocimiento*. México: Anthropos.
- Morín, Edgar. (2004) La Epistemología de la Complejidad. En *Gazeta de Antropología* N° 20. CNRS: París.
- Morín, Edgar. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morín, Edgar. (1996). *El Paradigma Perdido*. Barcelona: Paidós.
- Morín, Edgar. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión. Material mimeografiado
- Morín, Edgar. (2002) *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires-Argentina.
- Neurath, Otto (1983). *Philosophical Papers 1913-1946*, R.S. Cohen y M. Neurath, eds. Dordrecht: Reidel
- Nikolaevitch, Smirnov. (1983). La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy: fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. En: Bottomore, Tom. (coord). *Interdisciplinarietà y ciencias humanas* (pp. 53-70). Madrid: UNESCO Editorial Tecnos
- Prigogine, Ilya. (1996). *El Fin de las Certidumbres*. Santiago: Andrés Bello.
- Prigogine, Ilya. (1997). *¿Tan Sólo una Ilusión?: Una Exploración del Caos al Orden*. Barcelona: Tusquets.
- Proust, Marcel (1871-1922). *Decálogo del buen trato*.
- Rousseau, Jean Jacques (2001). *Le contrat social*. GF, Flammarion. Paris
- Reau, Louis: *L'Europe française au Siècle des Lumières*. París, 1938
- Ricoeur, Paul: *Ideología y Utopía*. Editorial Gedisa 4ª edición. Barcelona, 2006
- Rousseau, Jean Jacques: *Le Contrat Social*. GF, Flammarion, Paris, 200
- Schlick, Moritz (1930). *Die Wende der Philosophie*. En Schlick 1979b,154-160.
- Torres Cárdenas, Virgilia María., Britto González, Tatiana y Fuentes Molina, Natalia. (2018). Autopsiéis en las Instituciones Educativas. *Revista Boletín Redipe*, 7(5), 92-98. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/498>

La docente en el cine venezolano



The teacher in venezuelan cinema

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

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

Teléfono de contacto: 58 412-2936196

Universidad Católica Andrés Bello

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

mixzaidap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

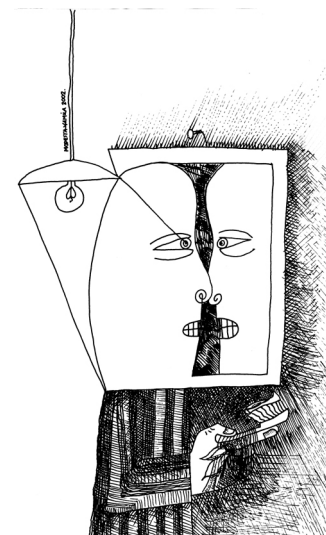
Teléfono de contacto 0412-8229562

Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

Red de Investigadores en cine en América Latina

Caracas - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 19/04/2021

Arbitraje/ Sent to peers: 20/04/2022

Aprobación/Approved: 12/05/2022

Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El personaje de la maestra en la cinematografía venezolana remite a historias asociadas con la infancia o la adolescencia. Extrañamente se identifican maestras con protagonismo. Las autoras identificaron doce obras cinematográficas para la revisión. El objetivo del presente texto era describir la docente en el cine venezolano. Para ello el criterio de selección fue la enseñanza en la escuela (primaria y bachillerato). A través de la narrativa y la caracterización del personaje se determinaron algunos roles. Entre las principales ideas encontradas se destacan: a) la maestra asume los desafíos de la escuela y los aborda, b) la rutina pareciera estar asociada con la maestra y la escuela y c) se advierten cambios significativos de la relación docente-estudiante. De una enseñanza basada en el control y repetición, los nuevos ambientes escolares mostrados en pantalla son más participativos.

Palabras clave: docente, cine venezolano, obras cinematográficas, personaje.

Abstract

The character of the teacher in Venezuelan cinematography refers to stories associated with childhood or adolescence. Strangely enough, female teachers are identified as protagonists. The authors identified twelve cinematographic works for the review. The objective of this text was to describe the female teacher in Venezuelan cinema. For this purpose, the selection criterion was school teaching (elementary and high school). Through the narrative and characterization of the character, some roles were determined. Among the main ideas found, the following stand out: a) the teacher assumes the challenges of the school and deals with them, b) the routine seems to be associated with the teacher and the school, and c) significant changes in the teacher-student relationship are noticed. From a teaching based on control and repetition, the new school environments shown on the screen are more participatory.

Keywords: teacher, Venezuelan cinema, cinematographic works, character.

Author's translation.

Introducción

La obra cinematográfica ofrece un acercamiento a dos momentos (producción y narración). Vista e interpretada en otra época, aporta nuevas miradas a fenómenos sociales y sus actores. Este dato curioso resulta un atractivo para investigadores y amantes del cine.

Imágenes disímiles, derivadas de actos creativos, dan cuenta de una coexistencia entre la maestra y otros personajes en medio de tensiones sociales, políticas y económicas del país. Los contextos históricos asociados a los siglos XIX, XX y XXI muestran algunos rasgos de la mujer en la enseñanza. Referentes de importancia ante la indagación en el campo cinematográfico.

El personaje de la maestra en la cinematografía venezolana remite a historias asociadas con la infancia o la adolescencia. No necesariamente las muestras de largometrajes o cortometrajes identificados pertenecen exclusivamente al cine infantil. Dan cuenta de algunas producciones de los géneros ficción y documental, exhibidas en diferentes décadas¹ con unos puntos de vistas respecto a temas sociales.

La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler (1933), *El Rebaño de los ángeles* (1979), *La pequeña revancha* (1985), *Yakoo* (1985), *El Don* (2006), *La clase* (2007), *1, 2 y 3 mujeres* (2008), *La Reina del pueblo* (2008), *La virgen negra* (2008), *Mujer Venezolana. El siglo XX en femenino* (2010), *Una mirada al mar* (2011) conforman el grupo de obras cinematográficas tomadas para esta revisión. Están vinculadas con la enseñanza en la escuela (primaria y bachillerato), no se consideró para este texto la educación universitaria².

Extrañamente se identifican maestras con protagonismo. Por lo general, su aparición resulta estereotipada, cercana al imaginario de los directores quienes le dan vida, tal como lo señala Olegario Barrera:

Siempre uno en las películas mete cosas de uno. Y por supuesto en esa película hay muchas cosas de mi vida, de mi infancia, que no estaban en el cuento original. Yo recuerdo que cuando tenía más o menos la edad del niño de la película, me tocó un maestro que era terrible... eran todos como muy amargados (Peña, 2009)

Lo anterior explica por qué la maestra de *La pequeña revancha* (1985) queda bajo el anonimato. Es llamada por su rol, sin ninguna indicación de afectos. Además de aparecer en varias escenas, se le observa directiva y solícita de atención. Su rostro serio no da cabida a posibles vínculos con los más pequeños. Ella solo da clases y solícita tareas.

La sombra de la señorita maestra de finales del siglo XIX y comienzos del XX se mantiene dentro de la caracterización de los personajes. De conducta intachable, recatada, “representadas en las páginas de *El Cojo Ilustrado* como los espíritus más puros y dignos de admiración” (Peña, 2022, p. 88). Pero, ya no se trata de una revista sino del cine. Pese a estas diferencias, pareciera congelarse la imagen de mujeres jóvenes de aquellos grabados. Sus vestidos cubren los cuerpos y su alma permanece oculta.

La maestra no ha cambiado de lugar. Continúa en la escuela, su espacio de acción. De seguro, los estudiantes no son los mismos, pero ella no deja de ser predecible. Poco se sabe si quiere transformarse o transformar a otros. Irónicamente no parece ser el centro de su acción.

La vida personal de una maestra, es una incógnita en las historias. No solo para el espectador sino para quienes buscan respuestas en la trama. Si bien, en pantalla es dedicada y en ocasiones protectora, el orden y la disciplina son sus principales consignas. Pero, sus afectos se omiten. Imaginarla con su pareja pareciera ser un tabú. Más aún, incorporar escenas en pleno acto sexual implica romper con la imagen sagrada e impoluta. Ante esa opción, los directores prefieren emplear la elipsis. *El rebaño de los ángeles* (1979) y *La virgen negra* (2008) son muestras de ello ¿Por qué es un personaje pudoroso? ¿Acaso el disfrute de la sexualidad le imprime una

nota escandalosa? Las maestras aman, entonces ¿por qué insistir en la imagen de las maestras solteras de siglos pasados? Importantes interrogantes que invitan a pensar en la construcción de un personaje más verosímil.

De manera coincidente, se advierte algunas ideas aportadas por Loscertales (2014) en su estudio:

Una profesora recibe unas exigencias muy estrictas en cuanto a su “moralidad”. Y eso proviene de una actitud muy ligada al diseño general del rol que la sociedad ha asignado a las mujeres, el de guardianas y conservadoras de las tradiciones y los valores más altos del espíritu de la comunidad (p. 163)

Además de no incluir las relaciones amorosas, tampoco el tema de la maternidad pareciera tener importancia. Las maestras protegen y cuidan a los hijos de otros, pero dentro de las narrativas no tiene lugar el deseo de procrear o tener descendencia. Una excepción a esto, es el personaje Mauri de *Una mirada al mar* (2011) quien persiste ante los trámites burocráticos para adoptar a la niña Ana E. Prefiere ser madre soltera y acepta los desafíos de esta decisión en un contexto en el cual no se le juzga ni critica.

Maestra, profesora o directora, tres roles asociados a la educación formal, están en las historias de ficción y aluden a una relación tradicional. Distintas entre sí, tienen en común la responsabilidad de la enseñanza en un barrio³, pueblo o campo. Si bien, ellas dependen de las directrices del Estado (normativas y sueldos) aceptan lo dispuesto en materia legislativa. Solo se advierte una postura crítica al respecto. De labios de la profesora Paula Méndez de *El Rebaño de los ángeles* (1979) deja ver su postura [48:32-48:45] “¿qué enseñamos vale?, ¿qué enseñamos?...yo sé que llevamos veinte años de crisis educativa, ¿por qué tengo que enseñar a *María*?”. Luego de esta portavoz, aparece el silencio y la conformidad.

El lugar de la maestra

La escuela no solo alberga a niños y adolescentes sino también a las maestras. Desde la cinematografía se les aprecia unidas a este espacio. Allí trabajan, conocen problemáticas familiares pero ninguna se muestra apática ante las situaciones presentadas. Se sienten cómodas y comprometidas con su trabajo.

Quienes están en un barrio comprenden que se trata de un escenario de mayor complejidad. Los desafíos son mayores y las ubica en la diatriba de salvar de la delincuencia y la droga a los más jóvenes mostrándoles un mundo posible a través de la educación como ascensor social. Por ejemplo, la profesora de Antonio de *El Don* (2006) le repite constantemente que debe concentrarse más en sus estudios, sabe que si lo mantiene puede no ser seducido por la vida fácil. Pero, este esfuerzo resulta en vano, es superado por el deseo de poder. Poco importa el tiempo y esfuerzo en el aula.

Por otra parte, la joven Tita de *La clase* (2007) ejerce su segunda vocación (la enseñanza) dentro de la capilla del barrio. Por un lado, acerca a los niños a la bondad divina y por otro impide que irrumpa la violencia en ese lugar. Se le observa decidida en el minuto [18:59]:

–Edwin, aquí no. Esa culebra tuya no es con nosotros. Mira como pusiste a los chamos

Tita acompaña a su grupo. Los protege del joven armado, arriesgando su vida. Asume la responsabilidad de llevar a un hospital a una niña herida [21:42]. Al recuperarse, la pequeña la llama: “seño”, una muestra de cariño para su maestra.

La escuela también es protección. Quien está adentro queda salvo del abuso sexual. Mientras se garantice a los estudiantes su permanencia, las maestras mantendrán no solo las matrículas escolares sino que sumarán sujetos para el bien de un país. Fuera confluyen otras realidades, crueles y violentas. No en vano Ingrid de *El rebaño de los ángeles* se encuentra segura en el liceo para evadir a su padrastro Asdrúbal. Mientras está en clases solo desea ser escuchada y comprendida. Busca en las figuras femeninas un refugio.

Algunas maestras prefieren estar en la ciudad en vez de un pueblo. Matilde le comenta a Pedro en *La pequeña revancha* (1985) sobre una conversación. Ella se sentía sorprendida de escuchar la expresión “peladero” como adjetivo de su tierra natal. Para ella, estas palabras eran producto de la exquisitez de aquella mujer. Pero, no se

trata de esto sino de las dificultades de adaptación. No siempre los cambios son asumidos con facilidad. En el pueblo se creía en los cambios. Los niños soñaban con encontrar más esperanzas en los padres. A su vez, los padres confiaban a la educación el progreso de sus hijos. Así, en los minutos [22:55-23:06] el diálogo entre Pedro y su papá (Sr. Evaristo) revelan claras ideas:

–Muchacho el carrizo, pero fíjate en estas notas Pedro. ¿Ah? ¿Usted quiere quedar para bruto? O ¿quiere quedar para criar chivos como yo? ¿Eso es lo que tú quieres?

En medio de una dictadura los padres se esforzaban por mantener a sus hijos en la escuela, a sabiendas que la democracia era un deseo (expresado y sentido fuera de las aulas). Proyectar a los más jóvenes en otros oficios acompañaba las palabras de la familia. Por ello, aprobar se traducía a saber y conocer.

Ejercer la docencia en un pueblo también tiene sus riesgos. Sin construcciones seguras es posible cualquier accidente en las aulas. Cordero en *La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler* (1933) pone en evidencia las causas de una tragedia. Aunque la narrativa no está en tono de denuncia es claro que en aquella Venezuela petrolera naciente era posible ver este tipo de sucesos. Además de este cortometraje, se han sumado reportajes transmitidos por la televisión. En el cine solo se narrarán inauguraciones de instituciones educativas a través de los noticieros⁴ y algunas imágenes fugaces de documentales.

La selva amazónica y las misiones católicas resultan un lugar para las maestras religiosas quienes se esmeran por dar lecciones de geografía y mostrar a través de un mapa un río, haciendo más ajena estas palabras a los niños yanomamis para quienes un río está asociado a las curiaras y la pesca. Esa abstracción les impide a los aprendices comprender otra significación. (Peña y Peña, 2013, p. 3)

Cuadro 1. Puestos y los lugares

Lugares	Puestos	Características de los personajes	Personajes
Ciudad-Barrio	Profesora	Docente de Literatura en bachillerato de mediana edad y casada con Carlos (exitoso publicista). Se le ve en las aulas con sus estudiantes uniformados con chemisse beige y blue jean. Usa vestidos debajo de la rodilla, pantalones, blusas tres cuartos. Maquillada. Vive en un apartamento.	Paula Méndez <i>El rebaño de los ángeles</i>
		Docente de bachillerato. Joven. Se desconoce su estado civil. Usa pantalones.	No se indica <i>El Don</i>
		Joven. Novata. Dulce voz. Criada en el barrio. Soltera. Toca violín en una orquesta.	Tita <i>La Clase</i>
Ciudad-Barrio	Directora	Docente de avanzada edad en espera de jubilación. Luce en vestidos y pantalón. Tiene vehículo propio. Aparece en varias escenas en la Dirección o por el colegio. Voz fuerte.	Argelia <i>El rebaño de los ángeles</i>
Ciudad	Maestra-religiosa	Joven. Voz monótona. Explica los fundamentos de la sexualidad humana desde valores católicos.	No se menciona <i>A la salida nos vemos</i>
Pueblo	Maestra	De mediana edad. Directiva. Conservadora. Colaboradora del régimen dictatorial. Usa vestidos debajo de la rodilla y pantalón.	No se menciona <i>La pequeña revancha</i>
Pueblo costero		Mujer de mediana edad. Soltera. Cariñosa, dulce y serena. Perdió a su hija pequeña. Deseosa de formar una familia con Ana E a través de la adopción. Viste faldas y blusas, pantalón tres cuartos y blusa. Respetada y querida en la escuela.	Mauri <i>Una mirada al mar</i>
Pueblo		Jóvenes. Se desconoce su estado civil. Sonriente a la llegada del colegio, vestida de blanco. Durante el funeral, usan vestidos negros y carteras pequeñas.	No se menciona <i>La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler</i>
Pueblo costero		Joven. Atractiva. Luce escotes y faldas. Cariñosa y dulce. Militante de una ideología.	Marlene <i>La virgen negra</i>

Lugares	Puestos	Características de los personajes	Personajes
Pueblo costero	Directora	Mediana edad. Usa faldas y blusas. Con lentes. Lleva entre sus manos un abanico negro. Colaboradora. Apoya a Mauri ante las ausencias en la escuela.	Rosalba <i>Una mirada al mar</i>
Selva	Maestra-religiosa	Voz monótona. Mediana edad. Vestidas de religiosas. Practicas ritos religiosos. Vigilante de las normas.	Yakoo

Nota. Las características corresponden a las imágenes de los largometrajes y cortometraje.

Fuente: Elaboración de Peña, Claritza y Mixzaida Peña (2022)

Entre omisión y palabra

En el cine aparecen breves escenas de la escuela. Llama la atención sobre este particular el largometraje de *Pelo Malo* (2014) en el cual la última escena corresponde al patio de una escuela donde niños y maestras cantan el himno nacional. Aunque así termina la historia, es una de las referencias encontradas en la filmografía venezolana donde aparecen las prácticas de los espacios escolares. Si, se lee el guion (publicado en línea) se encuentra a un niño re-formado a fuerza de un sesgo machista de la madre. La maestra queda al margen de un tema abordado por la familia: la identidad sexual.

Grandes temas se desarrollan en el entorno de la escuela y llegan al aula en estado incipiente o en curso. De modo que se prefiere adjudicar a la maestra lo rutinario: la tarea. Los directores parecieran dejar a la familia lo complejo. Poco se cuenta sobre las dificultades de las madres en comprar los útiles escolares. Si bien es cierto, que hay escenas de aquellos periplos, la misión de obtenerlos así sea tomando dinero ajeno corresponde al personaje de la madre⁵, la heroína. Lo importante es ayudar a los hijos a avanzar en sus estudios.

Las narrativas lineales de las obras cinematográficas siempre cuentan con un narrador en tercera persona, pero cuando se habla de la maestra en casa, la narración homodiegética está presente. En *1, 2 y 3 mujeres* la hermana de la pequeña Ana habla desde el desempeño académico [1:26:27- 1:27:08]:

Margarita: –Ya me contaron lo del examen de Matemática.

Ana: –Yo sí estudio pero la maestra la tiene agarrada conmigo.

Mamá Gregoria: –¿Qué está diciendo Ana?

Ana: –Es verdad mamá.

Mamá Gregoria: –Deje de echarle la culpa a la maestra y estudie. Estudie.

Ana: –Yo sí estudio mamá (mueve los brazos hacia abajo), Margarita está exagerando.

Margarita: –Yo repito lo que dijo su maestra. Salió mal en los ejercicios.

Mamá Gregoria: –Entonces ayude a su hermana Margarita. No se haga la tonta y ayúdela.

Este diálogo aborda el trabajo escolar en casa. La responsabilidad de los hijos no siempre recae a los padres. Cuando la madre está sola se apoya de su hija mayor. Esto probablemente esté relacionado el grado de instrucción y las ocupaciones de la progenitora.

La madre (Gregoria) y la hermana (Margarita) ven a la maestra como una autoridad⁶. Ninguna de las dos la juzga o se atreve a opinar igual que la niña. Si bien, escuchan a la pequeña, redireccionan la opinión a asumir el estudio como prioridad y a reconocerse como sujeto activo de aprendizaje.

La imagen de la maestra es clara. Inconforme y apenada con el trabajo de la niña. No guarda ningún secreto sobre su actuación en el aula. Prefiere fungir como una delatora. De modo que, no siempre hablar de la maestra es sinónimo de agrado y simpatía. Pareciera ser percibida como oponente cuando obstaculiza los planes personales de otros personajes.

Pero, ¿qué pasa cuando la maestra es silente y servil? Más precisamente, ¿cuánto puede hacer una maestra ante un régimen dictatorial? “Tal vez la dictadura que combaten los niños sea la del Ministerio de Educación...los conmina a ser cómplices del sistema político- económico vigente. Y tal vez los maestros...sean testigos mudos,

marginados” (Vilda, 1986, 80-81). La maestra de *La pequeña revancha* ayuda a un capitán en la solicitud de la composición *Lo que hace mi familia por las noches* por el pretexto de un concurso escolar.

La siguiente tabla resume los roles de las maestras en el cine nacional. Llama la atención la diversidad y algunas coincidencias en el tiempo.

Cuadro 2. Roles asociados a las maestras en la filmografía revisada.

Roles	Características	Obra
Colaboradora de un régimen	La maestra apoya a los militares en la búsqueda de delatores del régimen. Su silencio ante los estudiantes acentúa la autoridad de otro en el aula.	La pequeña revancha
Colaboradora con la comunidad	Comprende la situación de abandono e infortunio de los habitantes de la localidad. Empatiza con el próximo.	El rebaño de los ángeles
Militante de una ideología	Forma parte de los planes de su grupo y se escuda la máscara social de maestra para estar encubierta.	La virgen negra
Comunicadora del trabajo en el aula	Se concentra en el desarrollo de tareas y evaluaciones en clases. No busca otras opciones para mejorar el aprendizaje.	1, 2 y 3 Mujeres
Salvadora del mundo de la violencia	Acerca a sus estudiantes a Dios. Desde la fe encuentra un camino de salvación para los más jóvenes.	El Don La Clase
Perpetuadora de eventos en la escuela	Participa activamente en el desarrollo de eventos (concursos de belleza) y los aprueba como jurada.	3 Bellezas
Acompañante en el dolor familiar	Dirige a su grupo de estudiantes en el funeral.	La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler
Mantenedora del silencio en el aula	Concentra en las clases y los exámenes los focos de enseñanza.	La pequeña revancha
Enaltecedora del carisma de su gremio	Encarna las virtudes de las maestras fuera de un salón de clases.	La Reina del pueblo
Transmisora de valores católicos	Busca mantener en fe católica a niños y adolescentes independientemente si éstos formen parte de pueblos indígenas o tengan una educación liberal en sus hogares.	Yakoo A la salida nos vemos
Amante de la familia y la maternidad	A través del amor a una estudiante busca su realización como madre a través de la adopción.	Una mirada al mar

Fuente: Elaboración de Peña, Claritza y Mixzaida Peña (2022)

La maestra: ¿ejemplo de belleza?

La belleza femenina es uno de los atributos también asociados a las maestras. Con disimulo los grabados de maestras en *El Cojo Ilustrado* muestran a señoritas y señoras con vestidos blancos o negros, cabello peinado y joyas. Pocos fotogramas del documental *Mujer Venezolana. El siglo XX en femenino* (2010) aluden a dichas imágenes entre los minutos [3:55-3:58].

La coquetería femenina no es motivo de interés ni exaltación en las escuelas pero sí en los diarios⁷ de la época donde se ofrecían mercancías de modas traídas de La Guaira. Se separan los productos según las destinatarias (señoras y señoritas). Pero, para opacar la belleza, los cuerpos eran cubiertos desde el cuello hasta el tobillo. Incluso, los pies estaban ocultos. La predilección por zapatos o botines era lo común.

Se aseguraba no exponer la piel a otros. Mientras se oculta, se garantiza la ausencia de cualquier tentación. Los deberes con Dios y las leyes de urbanidad expuestas en *El Manual de Carreño* permeaban los códigos sociales de las señoritas maestras y las niñas. La moda tenía lugar solo si era compatible con la moral y las buenas costumbres.

Los rostros de las maestras lucían relajados y sin ninguna sonrisa. Siguiendo los principios generales de urbanidad, optaban por una “conducta seria y circunspecta”. Dentro de las convenciones sociales lidiar con la máxima de agradar a los demás era un modo de vida el cual era diferente según el género. La mujer, por ser más “frágil”, debía cuidarse del escarnio, entonces los sistemas de vigilancia en el hogar y la escuela servían desde la disciplina como garantía del cuidado.

En la naciente Venezuela petrolera, las maestras de los pueblos lucían de “punta en blanco”. Los vestidos negros por debajo de la rodilla, el cabello recogido, pequeñas carteras y medio tacón son las características más comunes de las maestras en varias escenas de *La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler* (1933).

Amabilis Cordero nos acerca a las maestras en tiempos del General Juan Vicente Gómez. Ellas trabajaron en condiciones riesgosas en las escuelas. El hecho relatado por el director recoge la calidad de materiales usados en las edificaciones y las consecuencias humanas. En una clase siete niñas pierden la vida al desplomarse un techo. Si bien el foco de atención son las estudiantes fallecidas, las maestras quedan al margen de la historia. No se les entrevista. Solo se muestran en el desfile fúnebre.

Cordero capta el dolor de aquellas mujeres. El luto es notorio. Las vestiduras de color negro al frente de una formación y por las calles de un pueblo, daban cuenta a los espectadores de la pérdida de jóvenes promesas. Resultó una imagen cargada de equilibrio emocional, elegancia y empatía.

No será sino en *La Reina del pueblo* (2008) cuando se reconozca a la maestra de tercer grado, Yolanda Leal, como la imagen de una mujer bella y carismática. En la década de los cuarenta fue una de las personalidades más populares del país. Ganadora por elección popular. El protagonismo de dicho personaje más allá de su rol en una escuela de Catia es elevado por su conexión con los votantes para un concurso de belleza.

Periódicos, radio y televisión del año 1944 destacaron a las dos aspirantes. A través del documental se recuerda la consigna clasista de: “Yolanda Leal para gente vulgar” o la esperanza de ganar la *VII Serie Mundial de Béisbol Amateur* “con Yolanda Leal ganaremos la Serie Mundial”.

No será extraño ver nuevamente a otra ex reina de belleza⁸ ya no como personaje sino como la actriz quien interpreta a la maestra Marlene en *La virgen negra* (2008). Estilizada y delicada concentra la mirada de uno de sus pequeños estudiantes del *Pueblo de negros*: Franklin, quien la adora. Antes de fijarse en la compañera de clases (Negrita) suspira por otra. Es su primer amor, inocente y dulce.

El atractivo de la maestra del pueblo es su rostro y presencia. Admirada por otros hombres. Se le ve en un peñero con un hombre con quien dormía e intimaba⁹. Esa escena es una sorpresa para el espectador, muestra una narrativa más cercana a la mujer.

El director representa a la maestra en dos caras: atractiva y repulsiva. Físicamente enloquece a los hombres, de modo afectivo está unida a un poder destructivo de saqueadores. Este personaje concentra la contradicción. Llegó a la escuela *Los libres pensadores* con cuatro estudiantes más de una universidad. Ella permanece con la misión clandestina, ya luego se descubrirá que Marlene estaba vinculada con el ataque de los bandoleros al pueblo.

Los concursos de belleza también concentran la atención de las maestras. Ellas se encargan de organizar en los colegios este tipo de eventos. Sin mayores cuestionamientos, para dichos espacios, forman parte de una tradición. En el imaginario colectivo surgirán nombres y anécdotas de la niñez y adolescencia.

Especialmente en *3 Bellezas* (2014) la maestra será jurada del concurso Reina de la *X Promoción del Colegio María Auxiliadora*. En el minuto [18:40] se le observa con un ramo de flores para la niña ganadora: Daniela Bravo. La madre de Carolina de Mónaco Camacho Camacho no acepta el resultado final y sigue enviando a su hija con un vestido. En el minuto [20:16-20:53], Sergio (hermano de Carolina y Estefanía Camacho) le entrega una carta de la maestra. La respuesta de su progenitora resulta un desafío (toma el rostro de Carolina):

–Ja. Pues que esa maestra se entere que tú vas a ir vestida así hasta que todos reconozcan tu triunfo.

Notas finales

Es característico en las obras la presentación de rutinas asociadas a las maestras y las profesoras. El himno, la clase y la tarea son constantes. Más allá de estos rasgos quien imprime un sentido más humano a la relación en el aula es Mauri de *Una mirada al mar* (2011). Pero, esa cercanía a sus estudiantes pareciera tener como raíz su deseo por ser madre. En pantalla, se le muestra impaciente ante la solicitud de adopción. Es también buena compañera y agradecida con los adultos mayores en la vida de Ana E. (Rufino y Gaspar).

Hay importantes diferencias entre personajes de maestras y directoras. En la década de los setenta se observa la multitudinaria asistencia de los adolescentes en los salones. Las clases resultan aburridas, cargadas de contenidos lejanos a los contextos sociales de los estudiantes.

Ya en la producción del año dos mil once, hay un esmero por crear ambientes de aprendizajes participativos para los niños y las niñas. Las clases suelen ser más animadas, cercanas a las experiencias de los más pequeños. Un aspecto central es valorar la opinión. Se reconoce como un aporte al diálogo entre maestra y estudiantes.

Hablar de estas características es importante pero al mismo tiempo insuficientes para posibles generalizaciones. Las obras cinematográficas no revisadas y existentes en el país (bibliotecas y colecciones de aficionados) probablemente contengan otros aspectos para la formulación de tipologías docentes en la cinematografía nacional.

Las autoras han concentrado sus esfuerzos en tres largometrajes de ficción donde la docente es un personaje con un peso en la narrativa filmica. Nótese, en el siguiente cuadro algunos diálogos de las maestras y directoras. ©

Cuadro 3. La maestra, la profesora y la directora.

Obra	Personajes	Intencionalidad	Diálogo
El rebaño de los ángeles	Directora (Profa. Argelia) Ingrid (estudiante)	Orden, respeto y disciplina.	[12:01-12:13] Argelia: - Esto es un liceo y aquí hay que tener un mínimo de respeto porque es el himno. Tu me vuelves a hacer esto Ingrid y yo me veré obligada a expulsarte. Ingrid: - Me provocó.
El rebaño de los ángeles	Profesora Paula Méndez	Comprender el esquema de la pizarra.	[13:17-13:51] Clases de literatura Profesora Paula: - Bueno continuemos con el esquema que estábamos estudiando. Quedamos en argumento. Vamos a ver quién de ustedes me puede decir la síntesis argumental de la novela. A ver. (levantan las manos) Gregorio (estudiante): - En principio hay una dialéctica (los demás compañeros se ríen) Profesora Paula: - Siéntate Gregorio, siéntate (con una sonrisa). Por qué tu no dejas que Sonia lo cuente. A ver Sonia puedes contarnos. Sonia (estudiante): -Bueno profesora. Hay un argumento usted ve, o sea María, Jorge Isaac colombiano. Profesora Paula: - ¿De qué periodo? Sonia: - Bueno, bastante antiguo. Profesora Paula: - Nativista.
La pequeña revancha	Maestra Pedro (estudiante)	Orden, control, silencio en clases.	[19:05-21:56] Maestra: - A ver Pedro García. ¿Por qué dije ayer que los osos pertenecen a la división de los plantígrados? Pedro: - ¿Plante maestra? Maestra: - Plantígrados. ¿Por qué decía que el oso es un plantígrado? Pedro: - ¿Son los que alimentan las plantas? Maestra: - ¿Qué va a contestar usted?, ¿qué va a contestar usted? Si nunca está pendiente de la clase. Se puede saber ¿de qué estaba hablando con su compañero? Ah. Aquí no se viene a jugar, esto no es un corralón de chivo(10). ¿Se puede saber que tiene usted en sus bolsillos? Pedro: - Cosas mías. Maestra: - Acérquese acá al escritorio. Venga al escritorio. Sáquese todo lo que tenga en el bolsillo.

Obra	Personajes	Intencionalidad	Diálogo
Una mirada al mar	Directora	Participación de los niños y niñas en un evento.	[24:33-25:10] En el salón de artes Directora Rosalba: - ¿Qué estamos celebrando nosotros? Niños: - Fiesta de San Pedro. Directora Rosalba: - Muy bien. Entonces como tenemos las fiestas patronales nosotros quisiéramos que la escuela participa en un concurso de pintura. Niños: - El concurso de pintura. Directora Rosalba: - ¿Quién quiere participar? Reparte la planilla pues (se las entrega a Mauri y al profesor Rogelio).
Una mirada al mar	Maestra	Participación y respeto por las opiniones de los niños y las niñas.	[15:24-16:46]. Clase en el salón. Los niños levantan la mano para participar y la maestra escribe en la pizarra las ideas. [16:30] Maestra Mauri: - Todos los seres vivos necesitan amor, hasta los árboles.

Fuente: Elaboración de Peña, Claritza y Mixzaida Peña (2022)

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Venezolana. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Católica Andrés Bello. Directora Académica de la FUNDACIÓN FAMICINE con sede en Venezuela. Investigadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales –REDINAV– y la Red Iberoamericana de Docentes y Red de Investigadores en cine en América Latina (RICILA). Miembro de comité evaluador de revistas educativas.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Venezolana. Doctora en Gerencia. Directora Artística de la FUNDACIÓN FAMICINE con sede en Venezuela. Profesora de la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas –UNEXCA–. Investigadora de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales –REDINAV– y la Red Iberoamericana de Docentes y Red de Investigadores en cine en América Latina –RICILA–.

Notas

1. Es importante indicar que el film como producto cultural habla de un tiempo presente y está a tono con la lectura más allá que lo dicho por el texto. Esta visión corresponde al análisis de Rossi (2007).
2. El largometraje *Tamara* (2016) es una referencia interesante, destaca el puesto de profesora y representante en el Consejo Universitario de una universidad privada.
3. En las telenovelas venezolanas un personaje icónico de los noventa fue la maestra Euricide Briceño de *Por estas calles* (1992), quien aparecía en varios capítulos enseñando en una escuela de barrio. Luchaba por mantener a sus estudiantes fuera de la delincuencia. Desde el primer capítulo reta a un joven llamado Ricardo cuando la amenaza con un arma. Pero, los principios y valores vistos al inicio se difuminan en la medida que avanzan los capítulos. Aquella maestra termina ligada con un narcotraficante, madre soltera y enemiga de su padre justiciero.
4. En algunos noticieros de cine aparecen inauguraciones de preescolares en barrios caraqueños. Basta ver como muestra *1981. Venezuela-Noticolor Cinesa* (Luis Herrera Campins), o los hogares de cuidado diario exhibidos en los minutos [32:50- 32:56] del documental *Mujer Venezolana. El siglo XX en femenino* (2010)
5. Puede incluirse en este señalamiento la primera historia (Eloína) de *1, 2, 3 Mujeres*, quien le compró los colores y el compás a su pequeño hijo con el dinero encontrado en un baño del bufete mientras limpiaba.

6. La autoridad legitimada por Gregoria y Margarita está a tono con la concepción de Arendt (1996), demanda obediencia y a su vez reconoce la jerarquía.
7. La revisión de *El Federalista* y *El Cojo Ilustrado* contienen en común avisos dedicados a las mujeres. Si bien, se identifica mercancías para señoritas y señoras sobre adornos para la cabeza, cintas de terciopelos, gorras, corsé...En *El Federalista* se indicaba la preferencia a las mercancías francesas e inglesas llegadas a la capital y vendidas por almacenes o casas de comercio.
8. También en telenovelas ex reinas de belleza han representado el personaje de profesora. En *Abigail* (1988) la profesora María Clara Martínez (*Hilda Abrahamz*) era la oponente de la liceista Abigail Guzmán (*Catherine Fulop*). El amor del profesor Carlos Alfredo Ruiz (profesor de literatura) es el objeto del deseo de ambas mujeres.
La educación religiosa demandaba códigos en el vestuario basados en la moral y buena conducta. Por ello, María Clara lucía mayor con unos anteojos y vestidos largos. Ya luego el televidente verá algunas transformaciones en la presentación de dicho personaje.
9. Esta escena devela la dimensión sexual de la maestra. Se le percibe como una mujer apasionada. Prefiere estar con su pareja en un lugar público en pleno mar. Todo el pueblo sabe de sus encuentros.
10. Pedro y su familia criaban chivos y los vendían. Era uno de los oficios de la gente del pueblo, además de tener bodegas. La maestra al reprender su conducta le resalta el trabajo familiar, pero en la familia una opinión del papá del niño es clara, ve la escuela como un ascensor social.

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Ediciones Península, sa.
- Barrera, Olegario. (Director). (1985). *Pequeña Revancha* [Película].
- Bello, Andrés. (Director). (2008). *La reina del pueblo* [Película]. Producciones Triana.
- Besubio1986. 1981. *Venezuela-Noticolor Cinesa (Luis Herrera Campins)*, noticiero, video en YouTube, 5:18-6:05, acceso 3 de enero de 2022, <https://www.youtube.com/watch?v=tBeK10oJPls>
- Castillo, Ignacio. (Director).(2008). *La virgen negra* [Película]. CNAC.
- Chalbaud, Román. (Director).(1979). *El rebaño de los ángeles* [Película]. Gente de Cine C.A., Producciones Cinematográficas Cumboto C.A.
- Cordero, Amabilis. (Director). (1933). *La Catástrofe de la escuela Wohnsiedler* [Película]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LWzPpl0yMro>
- Díaz, Lucía. (Directora). (2010). *Mujer Venezolana. El siglo XX en femenino* [Película].CINESA
- Herrera, Andrea; Rodríguez, Anabel y Ríos, Andrea. (Directoras). (2008). *1,2 y 3 mujeres* [Película]. Fundación Villa del Cine.
- Gutiérrez, Renato. (Director). (1992). *Por estas calles* [Telenovela]. Radio Caracas Televisión (RCTV).
- Loscertales, Felicidad. (2014). La imagen de las profesoras a través del cine. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 159-166. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.729>
- Montero, Carlos. (Director). (2014). *3 Bellezas* [Película]. Nomenclatura Films.
- Novoa, José. (Director).(2006). *El Don* [Película]. José Ramón Novoa.
- Peña, Claritza (2008). *Olegario Barrera y la Escuela*. <http://cine100por100venezolano.blogspot.com/search?q=olegario+barrera>
- Peña, Claritza. (2022). *La señorita y la ciencia en El Cojo Ilustrado (1892-1905)*, *Culturas*, (15), 173-191. <https://doi.org/10.14409/culturas.v0i15.11244>
- Peña, Claritza y Peña José (2013). La educación formal: acercamiento desde la cinematografía venezolana. *FRAME*, 9, pp. 1-18. <https://saber.ucab.edu.ve/xmlui/handle/123456789/20023>

- Ríos, Andrea. (Directora). (2011). *Una mirada al mar* [Película]. Villa del cine.
- Rondón, Mariana. (Directora). (2013). *Pelo Malo* [Película]. Artefactos S.F, Hanfgarn & Ufer, Imagen Latina, La Sociedad Post, Sudaca Films.
- Rojas, Tito y Gaitán Luis. (Directores). (1988). *Abigail* [Telenovela]. Radio Caracas Televisión (RCTV), Coral Pictures Venezuela
- Rossi, María. (2007). *El cine como texto. Hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento*. Topía Editorial.
- Schneider, Elia. (Directora). (2016). *Tamara* [Película]. Joel Films, Unity Films Inc.
- Varela, José. (Director). (2007). *La clase* [Película]. Villa del Cine.
- Vilda, Carmelo. (1986). Cine. La Pequeña Revancha. *Revista SIC*, 482, 80-8. http://64.227.108.231/PDF/SIC1986482_80-81.pdf

Un vistazo a la página desde una lectura detectivesca: conversación literaria desde el libro-álbum



A look at the page from a detective reading: literary conversation from the picture book

Israel Acosta Gómez

Israelacosta2203.az@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>

Teléfono +5358657364

Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, UNISS
Sancti Spíritus, Provincia de Sancti Spíritus. Cuba

Fabio Jurado Valencia

fdjuradovunal@unal.edu.co

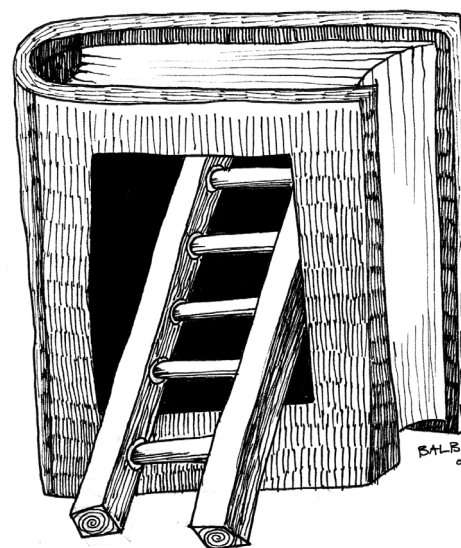
<https://orcid.org/0000-0001-6923-3652>

Teléfono +57-60-12212052

Instituto de Investigación en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Santa Fe de Bogotá- República de Colombia



Recepción/Received: 20/07/2022
Arbitraje/Sent to peers: 22/07/2022
Aprobación/Approved: 17/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

La conversación literaria es una aliada para que los educandos aprendan a construir empatía a partir de los textos literarios, donde se ofrezca a cada uno de ellos oportunidades para argumentar y colegir sus puntos de vista. En este trabajo se dará cuenta de las apropiaciones que han hechos estos lectores potenciales a través de la lectura del libro álbum de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo (2010), para el despliegue de la conversación literaria vista como situación de enseñanza compartida. Para ello se han diseñado “Dúos apreciativos” (subcategorías) en función de claves de acceso a la lectura tomadas de los aportes sobre las respuestas lectoras de (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012). Se pormenorizará desde un estudio descriptivo-narrativo-analítico para *interpretar esos modos de leer irisados* (Barthes, 2009), que han connotado la actividad del leer.

Palabras clave: conversación literaria, lectura, libro álbum.

Abstract

Literary conversation is an ally for students to learn to build empathy from literary texts, where each of them is offered opportunities to argue and collect their points of view. In this work, the appropriations that these potential readers have made through the reading of the picturebook of “The cicada and the ant”, by Esopo (2010), for the deployment of the literary conversation seen as a situation of shared teaching. To this end, “Appreciative Duets” (subcategories) have been designed based on access keys to reading taken from the contributions on the reading responses of (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012). It will be detailed from a descriptive-narrative-analytical study to interpret *those iridescent ways of reading* (Barthes, 2009), which have connoted the activity of reading.

Keywords: literary conversation, reading, picture-book.

Author’s translation.

*“Te otorgo como don, siguió diciendo el hada,
que por cada palabra que pronuncies
(te) salgan de la boca una flor o una piedra preciosa”.*

Charles Perrault (1989)

*“...El sentido de esta actividad está puesto en rastrear el significado que asignan
al texto, por un lado; y por otro, en que vean que sus opiniones tienen un valor
interpretativo...” (p. 121).*

Mirta Gloria Fernández (2006)

Introducción

La necesidad de leer hoy se revaloriza más, y con mayor frecuencia, como práctica que muta a formas, vías y propósitos distintos. No solo basta leer para interpretar; la literatura demanda hablar con los otros, mirarnos y comprometernos con el horizonte existencial. Para ello, el aula de Literatura brinda infinitas posibilidades.

Teixidor (2007) valora la lectura como una actividad que propicia el encuentro con la otredad en la conversación, porque cuando se cruzan las miradas y las apreciaciones sobre la obra surge el destello del sentido. Reitera Teixidor que “...leer y hablar nos da felicidad, nos hace salir de nosotros mismos y nos libera” (2007, p. 11). Por eso se dice con frecuencia que leer nutre. Sin embargo ¿se sabe en serio qué es leer? Leer como acto de dialogicidad y de introspección; un leer desde el libro álbum que promueva el pensamiento y el dialogar. Leer el libro-álbum, por ejemplo, es poner a prueba una energía mental y sociocultural; leer es, asimismo, reaccionar frente a un problema y buscar respuestas. Bettelheim y Zelan (1983) explican:

... Cuando observas a niños que están aprendiendo a leer en la escuela te convences de que, lejos de ser una diversión entretenida, la lectura incrementa en gran medida la tediosa duración de la jornada. Nada resulta más aburrido que tener que emplear el tiempo y concentrar la energía mental en cosas como los fonemas, el reconocimiento visual, el descifrado de palabras y la lectura de combinaciones sin sentido y de pesadas repeticiones de palabras. ¡Todo ello cuando el niño podría dedicar el mismo tiempo a la ‘entretenida diversión’ de leer una historia verdaderamente absorbente (p. 29).

Bettelheim y Zelan (1983) cuestionan los métodos de las cartillas tradicionales y las rutinas porque estas subestiman el potencial creativo del niño. Pierce (1988) aludía a la lectura como una especie de abducción, es decir, de predicciones e hipótesis, contrario a la actividad de descifrado y de repeticiones. Se lee cuando se interpreta y al interpretar se juega con las palabras. “Leemos, ciertamente, cuando reconstruimos el significado...” (Cañón y Hermida, 2009, pp. 24-25), porque al interactuar los lectores, ellos se convierten en autores también, viven junto a la obra, dialogan junto a ella, participan de su construcción y llegan por aproximaciones a conclusiones al fundamentar sus puntos de vistas desde sus intereses y motivos. Fittipaldi (2007) lo determina, al decirnos:

... Como todo diálogo, es también principio o forma de construcción del conocimiento; así como la mayéutica socrática, el texto literario constituye una manera de aprehender el mundo y, como tal, puede ser considerado un modo de conocer. La literatura...ayudaría a los lectores a llegar a conclusiones... (p. 368).

En el presente trabajo, pues, se tiene como objetivo analizar las respuestas que ofrecen los lectores y lectoras sobre un libro álbum a través de la creación de subcategorías de análisis, las cuales se han elaborado a partir

de las claves de acceso propuestas por (Kiefer, B. 1999; Sipe, L. 2008; Fittipaldi, M. 2012), y desde donde se crearon “Dúos apreciativos” para evitar los solapamientos de sentidos, y para generar apreciaciones más plurales de los lectores y lectoras, como sujetos sensibles.

La lectura del libro álbum. Una experiencia de socialización y construcción de respuestas colectivas

El libro-álbum es un tipo de libro que rompe, es decir, escinde la habitual práctica de leer solo palabras; promueve modos de lectura paralelo entre la imagen y la palabra, entre lo invisible y lo perceptible. A partir de estos libros, los docentes son capaces de estimular nuevas experiencias y promover la conversación, donde los lectores y lectoras puedan intercambiar sus reflexiones y vivencias, y desde donde se puedan proporcionar instancias para el completamiento de los espacios de no dicho que el texto evoca. Taberneró (2011), apoyada en Eco (1979) afirma que:

... El álbum implica, en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo eminente que vaya “llenando” los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que, por su forma de significar, son irreconciliables. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos (p. 106).

El lector modelo está solapado en el texto y el juego consiste en descubrirlo. Durán y Fittipaldi (2010) destacan que leer el libro álbum es una actividad de reconstrucción de sus acervos (los palimpsestos), porque es un artefacto cultural que demanda el reconocimiento de sus intencionalidades y son estas intencionalidades las que convergen en las lecturas plurales. Petit (2015) al referirse a las significaciones del leer, plantea que:

... Más allá, para cada uno, leer y recordar sus lecturas, o sus escapadas culturales, sirve para proyectar un poco de belleza sobre lo cotidiano, para dar trasfondo poético a la vida, para trazar historias que tal vez no se realizaran jamás, pero que son parte de sí mismo (p. 54).

Colomer (2005), además, señala que “los niños deben construir su propio horizonte de expectativas contra el cual proyectar cada nueva lectura...es necesario ayudar a los niños y las niñas a establecer relaciones entre muchas lecturas” (p. 215). Por ende, para Montes (2001), determina que leer es ante todo “descubrir”, o modificarnos, (porque precisamente, si el texto *nos dice*, nos con-forma y nos trans-forma) por ello, ella dice:

... Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese continuum que llamamos ‘realidad’. Se lee cuando se desvelan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto si le dice, entonces lo modifica... (p. 83).

Es decir, que la comprensión hace visible un estado de ánimo, en donde los intereses fluyen, donde el leer y el comprender son herramientas socioculturales. Así, una actividad meta-reflexiva es vital, para identificarse con los mensajes y estética de las obras.

Por otro lado, Escarpit (2006), propone considerar los elementos que inciden en la lectura del libro-álbum: el plano del texto, el plano de la imagen, las relaciones entre el texto y la imagen. Cada lector identifica indicios y rastros invisibles en la actividad hermenéutica. El trabajo interpretativo se apuntala en la conversación (interior primero y exterior después) sobre la configuración de la interpretación, la cual demandará de los lectores y lectoras signifiquen a partir del álbum sus posibles intenciones. Por ello, vale destacar, desde los postulados de Fernández (2006), que “...lo importante es que se trabaje imprimiendo el deseo y la suma de sentimientos suscitada por la lectura...” (p. 120), una lectura del libro-álbum que deja huellas en los afectos, y, esto es otro signo-carácter que no debemos olvidar; porque las lecturas dejan impresiones, sensaciones, que las podemos entrelazar con los sentidos eferentes que se gestan en el seno del colectivo de lectores.

La interpretación del libro-álbum origina, por tanto, apreciaciones distintas, bien por la variedad de saberes que los alumnos poseen y, además, por la diversidad de juicios sobre el conglomerado de colores y el diseño

de las imágenes, como espacio de re-construcción afectiva y estética que estas dejan en la conciencia de los lectores y lectoras. Silva-Díaz (2006) lo explica así:

... Cuando leemos vamos haciendo ajustes: calibramos lo que quieren decir las imágenes de acuerdo a lo que afirman las palabras y lo que quieren decir las palabras de acuerdo a las ilustraciones; esta oscilación de ajustes y reajustes es permanente y única en cada lectura. En un álbum un discurso siempre limita o expande a otro; lo que quiere decir que un código siempre simplifica o complica lo que el otro asiente (p. 25).

La lectura del libro-álbum demanda una lectura crítica, lo cual implica leer los intersticios Eco (1979) o aberturas que potencian modos de leer distintos y abordajes que instan al diálogo, desde la relación texto-imagen. Hay que saber cuánto influye el uno sobre y el otro, y cuánto ayuda el texto lingüístico a la imagen y viceversa.

Para Jurado (2009),

... Al interpretar, el lector completa la obra, coopera con ella para que funcione: sin el lector, el libro es una máquina perezosa...Cómo la interpreta, es otro asunto. Infinitas representaciones, según sea la experticia cognitiva del lector, habrán de constituir ese mundo interior, propio del pensamiento, en el acto dialógico de la lectura... (p. 103).

En tanto, las repuestas lectoras están condicionadas por el nivel de saberes/experiencias que los lectores y lectoras poseen, tanto aquellas referencias de diversa índole de tipo alusivas a la historia, lo que puede conectar con su experiencia del mundo, así como aquellas concernientes a las formas mismas de enunciación, o formas del decir del texto, que coquetean con esos sujetos cognoscentes, los cuales son seres curiosos. Estas respuestas lectoras se enriquecen con los significados que cada sujeto aporta al curso de la lectura, y, la conversación se convierte en un acto de descubrimiento. Durán (2006), lo asevera al aludir como al ilustrador como sujeto que advierte y juega con los sujetos lectores, pues, “‘descubrir’ lo que ilustrador ha camuflado produce un gozoso estado de ánimo en el lector, que ve en la obra un juego divertidísimo que le impulsa a pedir más...” (pp. 98-99). Y, eso se ve instado desde el círculo de lectores que se comunica ente entre sí con el mundo de la obra y la interpela.

Los signos portadores del sentido. La recepción como producción/construcción de representaciones plurales desde la empatía como noción de exteriorización

“... El lector competente... se reconoce como interpretador del texto condicionado por los factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., que integran sus conocimientos...” (s/p)

Antonio Mendoza Fillola (2002)

“...Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo...siguiendo la llamada de los signos del texto...” (p. 42)

Ronald Barthes (2009)

Los lectores y lectoras lanzan, crean hipótesis en torno a lo que dicen las palabras debajo o al lado de las imágenes, porque desde el signo y sus plurales formas de significar, es que la lectura del libro-álbum recobra su sentido en la conciencia de los lectores. El libro-álbum, por ende, estimula esta construcción de posibles alternativas de sentidos; por ello, para los autores de este artículo, el signo es una representación *lingüístico-visual-icónica-indicial*; es decir, integra los tres tipos de signos que circulan en la cultura: el símbolo (la palabra), el ícono (la imagen) y el índice (la señal), que destella, activa la conciencia de los sujetos. De esta manera, desde las esencias de Vázquez (2002), “...el signo es de por sí una relación. Un puente que el hombre establece entre una cosa y un sujeto, o entre la exterioridad y la conciencia. El signo es representación” (p. 39). Desde el signo se advierten, en la lectura del libro-álbum, un sentido que se pluraliza.

Esta simbiosis alude a los signos, los cuales son representaciones asociadas al carácter mismo del objeto, y sus posibles interpretaciones. Escarpit (2006) lo corrobora, además, al decir que “cuando un álbum es complejo,

algo que ocurre a menudo, varios lectores no son suficientes para develar tantas sutilezas de la imagen o de la relación texto/imagen. Faltaría un tiempo de reposo, de redescubrimiento...” (p. 18). En tal caso, el sentido del signo se esclarece desde la colectividad, y desde el reposo (distanciamiento crítico) de esos lectores y lectoras ante las respuestas diversas que pueden surgir en el seno de una comunidad de lectores. Jurado (2016) expone en torno a los signos que:

... Los signos son representaciones que el hombre construye para asignarle sentido a las cosas. Por eso cada signo está en el lugar de alguna cosa: la representa. El signo se constituye, tiene existencia, cuando alguien lo interpreta y al interpretar identifica aquello que está representado... (p. 27).

El docente/mediador puede, sin imponer, especificar o ayudar a esclarecer la ambigüedad o vaguedad de ciertos signos, porque se deben esclarecer los intersticios de cada imagen o ilustración para desambiguar el sentido (la cosa en sí). Cirianni y Peregrina (2007) explican que, “...no hay que preocuparse si a veces en la discusión en el grupo se lanzan hipótesis disparatadas. Lo importante es la reflexión y el ejercicio de la palabra” (p. 51), aún, cuando no se esté de acuerdo en el propio círculo de lectores.

Entonces hay que generar situaciones donde los lectores sean invitados a descubrir los mundos representados en los textos (en las imágenes), sin temor a la palabra y su ponderación, lo que requiere de unos lectores que actualicen los signos como esencias semióticas. El trabajo del docente/mediador es poner en “alerta” al lector, es decir, escuchar a los lectores y poder reflexionar junto con ellos sobre esos hallazgos que han divisado partir de la construcción de sus propias hipótesis. En tanto, la imagen como signo permite generar relaciones entre lo que se cuenta y las interpretaciones que se derivan de ella y que tendrán ciertísimas implicaciones en el argumento de la obra; por ello, para Colomer (1996), esto se explica, cuando dice:

... El trasvase hacia la imagen afecta a casi todos los elementos narrativos. Un trasvase muy usual es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, de los escenarios e, incluso, de las acciones secundarias de los personajes... La imagen... no solo permite la presentación previa, sino que facilita el establecimiento del marco de las relaciones de la historia... (p. 28).

Pues, si los lectores y lectoras reflexionan sobre los sentidos construidos en la conversación (establecer redes entre lo que sabe y aporta cada cual) el signo se representará no de forma homogénea, sino que a cada quien le podrá decir cosas disímiles; es decir, de las imágenes que lo generan o evocan, pueden profundizar en los niveles de la propia interpretación gestada en el seno de una comunidad de lectores, pues, la interpretación se verá matizada (pluralizada) desde los intertextos que cada lector posee, porque cognitivamente los construye (o se construyen) desde la experiencia; así, para Mendoza Fillola (2003)

... Mediante esas actividades cognitivas de relación, el receptor se implica en la reconstrucción del contenido y del significado del texto y, a la vez, valora la continuidad entre diversas obras que se insertan como componentes de otras producciones culturales; el lector, entonces, percibe intertextos... Cada texto, cada página apela a la participación del lector para que este capte la intención y el valor de una determinada forma de expresión... Teniendo en cuenta que en la recepción lecto-literaria, el ‘reconocimiento’, la identificación de referentes y de claves intertextuales preceden a la comprensión, se hace evidente que los saberes que integra la competencia literaria se activan ante el discurso percibido, para hacer posible la construcción de interpretaciones del mensaje (pp. 30-32).

Esto de la identificación de referentes y de claves intertextuales, nos remite a que cada sujeto advertirá en la lectura una noción de mediación (interacción responsable), para abrir desde el texto sus posibles interpretaciones, lo cual se traduce en que el mediador de lectura se convierte en un facilitador que genera prácticas de inserción, es decir, donde todos los lectores y lectoras tienen el derecho a expresarse, de permitirse ofrecer “noticias de sí mismo” como diría Stapich (2008), y de identificar claves susceptibles de integrar en la obra que se lee. Además, el mediador es un sujeto que sirve de agente entre su cultura y el conocimiento que se teje en torno a un libro y la apropiación que de él se puede hacer cuando se dialoga y se construyen procesos de

aprendizaje situados; para Griffin y Cole (1991) y Munita (2014) se plantea como un reto para una educación literaria efectiva, que, desde luego, dicho mediador puede desarrollar desde su actividad, al:

- ... Ser capaz de leer obras literarias diversas y de hacer conexiones intertextuales entre ellas, ampliando así sus posibilidades de fruición y de participación cultural...
- Ser capaz de elaborar preguntas relevantes en el proceso de lectura, de compartir sus impresiones personales sobre los textos, de profundizar y enriquecer esas impresiones formulando interpretaciones de mayor complejidad...
- Mostrarse abierto a considerar múltiples caminos interpretativos en el proceso de lectura, a reflexionar sobre posibles interpretaciones alternativas surgidas en el seno de una comunidad de lectores, y a confrontarlas con (y validarlas en) las claves de lectura del propio texto... (p. 126).

Por consiguiente, Griffin y Cole (1991), se refieren y parafrasean a Vygotsky, cuando aluden a lo interno y a lo externo, y nos remite a la misma mediación como proceso psicológico y cultural de participación y de apropiación. Así, ellos manifiestan que:

[...] Trata de la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico y las transformaciones de un polo en otro. La cultura exterioriza la mente en sus herramientas... El cambio cognitivo lleva consigo las interiorizaciones y las transformaciones de las relaciones sociales en las que median las interacciones entre las personas y entre estas y el mundo físico... (p. 77).

Desde luego, esto nos permite pensar que esa bien necesaria participación cultural a la cual alude Munita (2014) potencia el poder departir entre uno y otro juicio, llegar a consensos, que es en gran medida lo que posibilitará que cada estudiante exteriorice su experiencia de lectura (sus connotaciones simbólicas), sin encuadrarse en una “verdad absoluta”, porque para la literatura no hay verdades, sino aproximaciones a posibilidades que se objetivizan desde la lógica, la razón y respetando la otredad, o sea, desde la interacción como proceso de comunicación/comprensión lectora múltiple. Es que, como bien expresa Fittipaldi (2015) “...la literatura ofrece a los lectores la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia para transformarla y a la vez transformarse...” (p. 17).

Así, cuando los niños y las niñas dialogan entre sí, no solo están mejorando su habilidad de expresión, sino que la misma actividad de lectura es generadora de la empatía o maneras de relacionarse con los otros al respetar esos modos de sentir y decir; además, tienen la oportunidad para re-crear y jugar con la obra, para apropiarse de ella, porque este (el diálogo) constituye una herramienta cultural para la comunicación del sentido compartido. Fittipaldi (2007) lo expresa, al enunciar que “...como todo diálogo, es también principio o forma de construcción del conocimiento...el texto literario constituye una manera de aprender el mundo y, como tal, puede ser considerado un modo de conocer...” (p. 368). Ese diálogo puede desencadenar una intención de respuesta, de socialización, que genera en los sujetos la construcción y la participación atendiendo a la diversidad de respuestas que pueden generarse. López, Fillipetti y Richaud (2014), lo refieren al indicar que:

... Se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos (p. 38).

Por lo que, la lectura literaria vista desde este filtro crea vínculos de sensibilización hacia lo dicho por otros, hacia esas ideas que los inter-vinculan y los instan o convocan a la misma complicidad/cooperación para des-tejer esos caracteres que generan saberes y que estos sirven para interactuar con los mensajes éticos y estéticos que emanan de la obra. En tal caso, tomamos tres supuestos expuestos por Mendoza (2002), cuando expresaba que la interacción supone la recepción, a saber:

- a. el *acto de comunicación lectora* es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector;
- b. en ese acto de comunicación se integran saberes y habilidades;

c. la *recepción lectora* no es una *recepción pasiva*, sino un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector (s/p).

Para García Canclini *et al.* (2015) “la lectura convoca afinidades y desarrollo vínculos cómplices, afianzando los lazos sociales y contribuyendo al desarrollo de una sociedad abierta al diálogo... la lectura sirve para conectar con otros; es una experiencia social y colectiva; y desarrolla los valores que sustentan la vida democrática...” (p. 226). Así, esos vínculos de sociabilidad, en la lectura literaria promueven la cooperación como proceso de elucidación de las certezas que se enhebran entre todos. El propio Mendoza Fillola (2002), explica que el proceso de recepción lectora se pone de relieve el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto, pues “(1) la cooperación y la interacción son ejes de todas las actividades que realizan durante el proceso de lectura y (2) la lectura hace del lector el responsable de la atribución de significados, de la formulación de interpretaciones y de las estructuras y referentes textuales” (s/p).

Para descubrir las intenciones de los signos que se esbozan en cada ilustración, debe entenderse que los lectores y lectoras son unos detectives que corroborarán o no el sentido interno de la trama que se narra, es decir, no solo mirarán el texto, en tanto ilustración, sino que verificarán tenazmente la narratividad que fluye en la obra. Para Durán (2006), al referirse al lector expone que “...su mente detectivesca debe encontrar la clave para descifrar el mensaje y, mediante esa clave, avanzar sinuosamente por el relato visual para descubrir su coherencia interna...” (p. 100). De manera, que los signos en el libro-álbum no son mero ornamento (ilustraciones, colores, líneas...), sino que de ellos depende en gran medida su significatividad y relevancia para connotar los mensajes de la obra, no solo basados en hechos axiológicos, sino en convenciones estéticas y artísticas que sirven de andamiaje para horadar la obra, es decir, para desenmascararla desde el silencio que nos otorga. Petit (2001) al referirse a los procesos de simbolización sostiene que el texto literario “viene a liberar algo que el lector llevaba con él, de manera silenciosa. Y a veces encuentra allí la energía, la fuerza para salir de un contexto en el que estaba bloqueado, para diferenciarse, para transportarse a otro lugar” (p. 48).

Sobre la experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica que se mostrará es a partir de la lectura y análisis de la fábula de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo contenida en el libro *Cuentos para soñar* (2010), cuyo ilustrador es Macus Romero, la adaptación narrativa de Varda Fiszbein y la edición y diseño de Elizenda Nogué.

Dicha experiencia se circunscribió dentro de un proyecto pedagógico llevado a cabo en una Escuela Secundaria Básica con niños y niñas de séptimo grado. Está se desplegó a partir de una pesquisa de tipo descriptivo-exploratoria que permitiese ver durante la realización de experiencias de conversación, aquellos tipos de respuestas que los lectores y lectoras exteriorizan (tipo de intervenciones y de sentimientos producidos desde la lectura) vista como práctica de apropiación y de diálogo compartido, lo que propició, según Llamazares, y Alonso-Cortés (2016) “...la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, permitiendo que los niños observen cómo se construye la comprensión de textos” (p. 156). Se analizarán los tipos de respuestas lectoras en función de la construcción de subcategorías, las cuales son nodos cognitivos desde donde los educandos construirán sentido a partir del trabajo de mediación.

En tal caso, la concepción de los “Dúos apreciativos” resulta importante para el estudio que se llevó a cabo, puesto que a partir de algunas claves de acceso a la lectura (ya existentes en la teoría), se ha intentado construir subcategorías de análisis, para cruzar e interrelacionar, a partir de vinculaciones entre unas y otras claves, y permitir una exteriorización más integral de los lectores de su propio pensamiento. Se han tomado algunos elementos que coinciden en cada una de las claves, que sirven a su vez como *nodos de articulación*, para evitar consiguientemente los solapamientos entre cada una de ellas. En consecuencia, las subcategorías propuestas promueven interpretaciones más exhaustivas, profundas y creativas. Kaufman (2004), así, lo demuestran al enunciar que hay que “brindar ocasiones sistemáticas para compartir la evaluación de posibles interpretacio-

nes sobre lo leído, identificar ‘pistas’ en los textos que permitan corroborar, reformular y/o descartar tales interpretaciones” (p. 150).

Estas subcategorías, además, buscan dar respuesta a que, precisamente, los lectores y lectoras puedan en numerosas ocasiones acceder/utilizar a una clave de lectura o a varias, o relacionar unas con otras, pues, en el proceso de explicitación de las inferencias e hipótesis de lectura, es que los lectores y lectoras expresan sus puntos de vistas, y notamos con frecuencia que una clave de lectura alude a otra de forma interdisciplinar.

Por ello, en la Tabla 1 se ofrecen las claves de acceso que se han cruzado para analizar de mejor manera la obra, y desde las cuales se proponen subcategorías de análisis a partir de los planteamientos de los autores que se han tomado como referencia. Estas subcategorías diseñadas estimulan una observación más abierta y menos adoctrinada a la misma obra en sus especificidades. Promueven, que el sentido sea plural, y que los sujetos lectores puedan tener siempre la palabra, su derecho a la enunciación.

Tabla 1. Límites de contacto para analizar las respuestas lectoras en la conversación literaria

Las respuestas lectoras en la conversación literaria por medido de “dúos apreciativos” ¹ según el grupo de estudiantes de séptimo grado de Secundaria				
Cruce de claves: 1) <i>Informativo-realista</i> Kiefer (1999) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 2) <i>Intertextual-mediático</i> Sipe (2008) y Fittipaldi (2012) y	Cruce de claves: 3) <i>Imaginativo-personal</i> Kiefer (1999) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 4) <i>Performativo-metafórico</i> Sipe (2008) y Fittipaldi (2012)	Cruce de claves: 5) <i>Composicional-heurístico</i> Kiefer (2005) y Fittipaldi (2012)
Subcategorías que se han construido: 1-Lo hipotético-inferencial. 2-La apreciación simbólica (la comparación con la realidad). 3-El análisis de signos textuales. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de construir relaciones hipotético- inferenciales con el fin de ir apreciando los entornos de la obra objeto; compararán lo leído con cosas de la cotidianidad. Ellos describirán lo narrado en las ilustraciones y los estilos para crearlas.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo interpretativo-intertextual. 2-Lo informativo-personal. 3-Lo asociativo-relacional. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de interpretar al tener en cuenta la vinculación que hacen ellos con ciertos productos culturales, es decir, como asocian y/o logran hacer conexiones entre lo personal. (Realización de conexiones entre los saberes adquiridos-previos, y la puesta en relieve según lo que el texto evoca).	Subcategorías que se han construido: 1-Lo interpretativo-temático. 2-Lo descriptivo-imaginativo. 3-Lo experiencial-social. Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de entrar en la vida del texto; pues puede permitírseles vincular el texto con la vida propia. Además, se les ofrecerá la posibilidad de expresar: opiniones y sentimientos en función de lo narrado y de las propias ilustraciones, donde el niño y la niña, a su vez proyecten sus experiencias de vida.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo comprensivo-creativo. 2-Lo vivencial-sensible. 3-Lo reflexivo-situacional. Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de transformar el texto leído en pretexto, para desplegar la imaginación y la creatividad; donde irán a una actividad de comprensión más profunda que admite el juego con el lenguaje.	Subcategorías que se han construido: 1-Lo visual-expresivo (Interpretación de símbolos). 2-Lo intencional-interpretativo (Construcción de hipótesis). 3-Lo representacional-inferencial (valorativo). Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de solucionar problemas de comprensión, a través de construcción de la construcción hipótesis y la representación de inferencias, en función del nivel de lectura crítica de las imágenes y sus respectivas evocaciones. Se destacarán el color, las formas y tipografías de letras; todos los elementos artísticos, desde un comentario interpretativo a partir de las ilustraciones y sus posibles evocaciones representativas.

Fuente: Elaboración propia, 2021, al seguir los postulados de (Kiefer, 1999; Sipe, 2008; Fittipaldi, 2012)

Las intervenciones son fragmentos de una serie de sesiones de lectura en voz alta y conversación literaria sostenida durante el año escolar 2021, de acuerdo con los protocolos en la coyuntura de la pandemia, los cuales permitían el salón de clases 10 estudiantes por frecuencia (lo que significaba que había dos aulas de 20 estudiantes cada una, y debía repetirse esta actividad de lectura por estar contenida en el programa de estudios de la asignatura de Lengua y Literatura); por ello solo contamos con la anuencia de 10 lectores en el aula de la biblioteca (sesión mañana y tarde). El análisis de las imágenes se realizará dentro de las mismas conversaciones desarrolladas, o sea, mientras se va leyendo el libro álbum, se ofrece oportunidad de que los lectores y lectoras construyan sentido colectivamente, de que puedan comprender el texto desde la noción de diálogo compartido.

Se ha transcripto parte de la extensa conversación sostenida se transcribieron, al igual que el análisis de las imágenes del libro

La conversación literaria con los niños y las niñas a partir del libro-álbum

La cigarra y la hormiga

El docente les lee el libro álbum y luego inicia la conversación literaria, la cual constituye una de las partes de dicha conversación:

Fragmentos de la conversación literaria Algunos extractos

Docente: La cigarra, qué está haciendo ahí. ¿Cómo creen que fue ella?

Lorena: Es una cigarra que no hace nada, lo que hace es cantar, ahí hay saliendo de su boca musiquita. Ella está contenta, pero no está haciendo nada. No aprovechó el tiempo para irse a trabajar. Es realmente haragana, y ciertamente engreída y muy confiada, para mal...

Paola: Sí, sí, está en la rama del árbol soñando, porque tiene los ojos cerrados; ella cree que eso es lo único que tiene que hacer. Mi abuela me dice que no se puede ser vago, y eso es lo que es la cigarra; la cigarra es una vaga...

Lara: No es que ella sea vaga, pero es que no hizo nada, no quiero decirle vaga, pero no hay de otra...

Lucía: Es que ella, la cigarra, no quiso hacer nada de nada, por eso es que no tuvo nada al final. Lo que ella logró con su estarse quieta sentada en el árbol fue quedarse sin comida, por eso pasó un invierno sin nada...

Docente: ¿Les gustaría ser como la cigarra o como la hormiga? ¿Qué me dicen?

Lara: No, si es que ella era muy haragana; a mí me gusta trabajar, ser útil, hacer lo que manden los mayores...

Paola: No es posible, es que la cigarra no parece que sea trabajadora, su trabajo era cantar, pero si lo hubiera hecho haciendo sus labores, tal vez yo quisiera ser como ella, pero así no. Ser vaga, no...

Docente: ¿Cómo creen que se hubiera podido sentir la hormiga? ¿Qué me pueden decir de la imagen que lo ilustra?

Susana: Tal vez cansada, pero satisfecha; si es que estar cansada no quiere decir que no se deseen hacer las cosas. En la imagen veo que ella tiene los ojos cerrados, ello confirma mi duda de si estaba cansada o no; si lo estaba, pero satisfecha con que su labor estaba siendo de gran utilidad (...)

Los niños y las niñas pudieron apreciar el libro álbum de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo, en una actividad de la biblioteca de aula programada dentro del sistema de tareas de la clase de Literatura, que apunta a la formación de lectores competentes. Veamos los respectivos análisis que se han hecho de las respuestas lectoras que se han construido, y de la puesta en práctica de las subcategorías diseñadas.

Cruce de claves entre (Kiefer, 1999) y (Fittipaldi, 2012)

Primer dúo apreciativo: El informativo-realista

Subcategorías que se han construido

1. Lo hipotético-inferencial. (Se da cabida a la lectura desde lo cotidiano, es decir, lo que enlaza la obra con la realidad más inmediata).
2. La apreciación simbólica (Se observará como los lectores aluden a la realidad, comparándola con la obra, porque la obra es en sí misma un inventario de experiencias socio-históricas).

3. El análisis de signos textuales. (Cada ilustración transmite una intención posible/previsible, y ello debe “descubrirse” en la socialización de ideas).

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de construir relaciones hipotético-inferenciales. Desde la realidad en que viven, exploran caminos interpretativos para hallar posibles cauces de significación.

Los niños y las niñas aluden a que hay personajes que se oponen en el relato, es decir, una (la cigarra, que es vaga) y la otra (la hormiga, que es afanosa, esforzada). Una de las hipótesis o conjeturas principales a las cuales hicieron referencia es la importancia del trabajo. Además, asociaron que el verano es el momento propicio para disponerse a trabajar y que no podían “darse el lujo” de no hacer nada, porque cuando llegara el invierno, ¿qué harían? (**Fig. 1**). Otros lectores asociaron que en el verano uno se dispone a descansar, pero pusieron una condición: solo cuando todo esté hecho y no les falte nada por hacer. Coinciden en que si la cigarra hubiera sido más capaz y hubiese tenido más voluntad (de trabajar, esforzarse, y ser útil), hubiese podido alcanzar sus metas.



Fig. 1. Imagen (ilustración) que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de alegría y contento de la cigarra perezosa (la flecha muestra el silbido (índice) de la cigarra, lo que corrobora su creencia en tenerlo todo, y a la vez no tener nada. La deformación de la fuente de la letra lo pone de manifiesto). Canta sin saber lo que le espera; ella se mostró muy confiada ante la situación.

Algunos lectores y lectoras expresaron que la hormiga no descansaba y se la pasaba trabajando, cargando mucho peso encima; ella era feliz, porque sabía que si se esforzaba podría obtener mejores logros. Esto tiene una fuerte concomitancia con la categoría “composicional simbólica”, porque existen elementos concernientes al diseño y al color, como por ejemplo el sol que aunque pictóricamente no se vea en la imagen, sí en los pómulos de la hormiga y la hoja donde se halla situada cargando con pesada carga de provisiones, se refleja ese sol: en sus pómulos, con un color rojo intenso puede simbolizar no solo el cansancio, el agotamiento, sino el esfuerzo que comunica esta felicidad de la propia hormiga por la labor que realiza, y también la tristeza al final, de la cigarra, al cubrirse con las manos (símbolo más explícito), por no haber obtenido comida suficiente para pasar el invierno de mejor manera.

La ilustración que muestra a la hormiga con los ojos cerrados (**Fig. 3**), de esto se dieron cuenta, tres niños; quizá, dicen, es porque estaba contenta, cansada, o ambos estados, pero tal vez feliz por la labor que realiza.

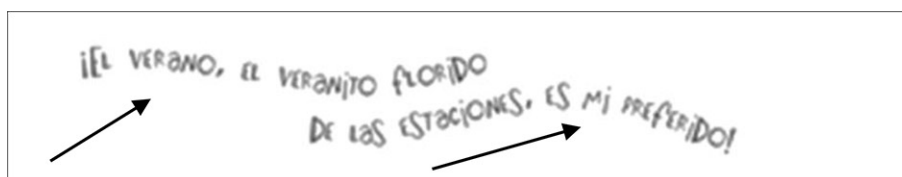


Fig. 2. Texto 1, rima o canción de la cigarra, donde se demuestra el nivel de despreocupación de la misma. Posee una ondulación de la tipografía, precisamente, para connotar esa alegría de ella.

Destacan que trabajaba, cumplía con su deber, y para ella no habría nada mejor. Hay una idea de estados de ánimos encontrados: por un lado la hormiga con unos ojos cerrados, por el cansancio, y por otro, una cigarra ciertamente insatisfecha (afligida), porque no supo aprovechar el tiempo. (Esto se analizará con más detalle más abajo). Desde el punto de vista compositivo, en los pómulos de la hormiga se han sonrojado del placer tal vez, pero el sol tiene su cuota de sentido en la historia (de esto se analizará más adelante).



Fig. 3. Imagen (ilustración) que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de alegría y contento de la hormiga trabajadora (las flechas indican la sombra de la hormiga proyectada por el sol: está extenuada, pero contenta por su labor).

Los lectores y lectoras comentan que la cigarra está muy segura de tenerlo todo, por eso no trabaja; canta, se ve en la ilustración (**Figs. 1 y 2**) cómo sale música de su boca; está a sus anchas, coinciden varios lectores en que no supo valorar las bondades del verano, en cuanto es una estación donde hay que trabajar para poder descansar luego. Piensa la cigarra, por tanto, que puede sobrevivir sin trabajar; esto desde el punto de vista compositivo-simbólico lo pudieron apreciar al analizar la última ilustración del libro-álbum: cómo cambia de estado de ánimo (de contenta a afligida). Se reafirma la idea de relaciones antitéticas entre una hormiga trabajadora y una cigarra haragana, o sea, se connota el cansancio-felicidad (de la hormiga) y la felicidad, desde una aparente (negación) por parte de la cigarra.

Cruce de claves entre (Sipe, 2008) y (Fittipaldi, 2012). Segundo dúo apreciativo: El intertextual-mediático

Subcategorías que se han construido

1. Lo interpretativo-intertextual. (Se da cabida a la interpretación sugerente, es decir, a la pluralidad de modos de leer y pensar).
2. Lo analítico-personal. (Se connotan los intertextos personales, la experiencia social de lectura).
3. Lo asociativo-relacional. (Se ponen de relieve diversas formas de llegar a las esencias de la obra).

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de interpretar al tener en cuenta la vinculación que hacen ellos con ciertos productos culturales (lo que extraen del *habitus* social que le rodea, y algunos medios de difusión: como la música y la televisión).

Algunos niños y niñas hacen conexiones con la canción “La hormiguita retozona”¹ (que cantaba, jugaba... y no quería hacer nada), la cual comparte el mismo o parte del campo temático que se relata en el libro-álbum. Ellos establecen que en la canción, como en la fábula, se aprecia la necesidad de trabajar, de ser útiles. Pero son conscientes que en la canción la hormiga es vaga, porque no ayuda en los quehaceres a su mamá, y al final, aprende la lección; pero en la fábula, pasa lo contrario, porque la hormiga es trabajadora y le da una lección de vida a la cigarra. Hay una analogía por contraste que les ayuda a explicar su apreciación. Los lectores ejemplificaron con hechos de su vida cotidiana, cómo la canción y la fábula son diametralmente opuestas, pero al final la lección o mensaje es la misma. Así, entre esos ejemplos están: amigos y hasta familiares que se parecen a la cigarra, que se pasan el tiempo cantando y bailando, y no aportan, no desean consagrarse a una tarea; estos son ejemplos que connotan y actualizan la obra. Esto demuestra que un vínculo asociativo entre ambos textos (la canción y la fábula) porque sirve como nexo intertextual para explicar lo cotidiano, lo cual les favorece mucho, porque acceden al mundo real con el objetivo de esclarecer sus dudas para especificar o describir la obra con mayor nitidez.

Dos niños narran que una de sus hermanas no querían trabajar y creía que las cosas les iba a caer del cielo, así cantando como la cigarra y para nada siguiendo el ejemplo honroso de la hormiga. Como se muestra en la imagen del relato (**Fig. 1**), se aprecia cómo de la boca de la cigarra salen notas musicales; ella “nada más que hacía nada”, como dijeron dos niños. Asocian hacer nada con el relajamiento o la misma inactividad.

Tres niños, en la ilustración en la que aparece la hormiga trabajando, (**Fig. 3**) aluden a que el color azul del cielo significa que había que aprovechar el tiempo, el verano, para recuperar abastecimientos, para cuando llegara el riguroso invierno, porque ya era demasiado tarde. Tal vez, el propio invierno, más que la hormiga, le dio una buena lección a la cigarra. Por eso, para algunos niños, el verano y el invierno son dos personajes más; así, el verano premió a la hormiga y el invierno castigó a la cigarra. Aquí, reluce una canción de Liuba María Hevia que se titula “Siembra, sembrador”, donde resaltan algunos versos como: “salgo al amanecer y junto al hombre que siembra amor...”, “yo quiero en el surco sembrar amor...”, las cuales demuestran que el trabajo es símbolo de amor y de sacrificio.

Cruce de claves entre (Kiefer, 1999) y (Fittipaldi, 2012) Tercer dúo apreciativo: El imaginativo-personal

Subcategorías que se han construido

1. Lo interpretativo-temático. (Se construyen relaciones asociativas entre la vida cotidiana del lector y la imagen del texto).
2. Lo descriptivo-imaginativo. (Connotan ideas, intercambian entre ellos, socializan sus impresiones y analizan el texto).
3. Lo experiencial-social. (Se entrelazan historias de vida).

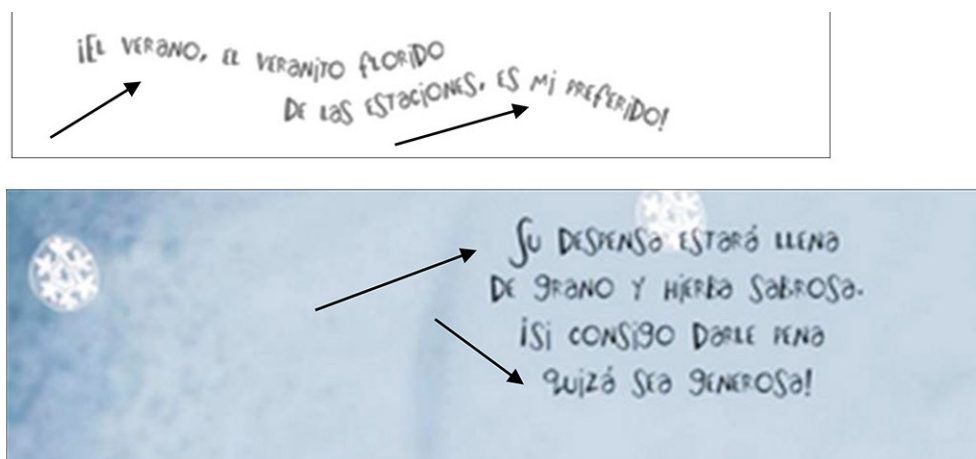


Fig. 4. Textos 1 y 2 (comparación) donde el primero presenta cambio de tipografía, letra ondulada, y el segundo que muestra, un estado de reflexión de la cigarra al ver que no había podido recolectar provisiones. En la narración hay una marcada intención comunicativa, al comprar ambos textos, de no haber sido precavida y cauta la cigarra.

Índice de logro: Los lectores y lectoras serán capaces de entrar en la vida del texto; pues puede permitirseles vincular el texto con la vida propia. El texto insinúa, y los lectoras y lectoras se apropian de esas formas del decir textual.

Los niños y las niñas se imaginan a los personajes, por eso expresan que, según la primera ilustración, la cigarra es creída, confiada, fanfarrona, (**Fig. 1**), la cigarra es creída, confiada, fanfarrona, porque pensaba que el esfuerzo le iba a caer del cielo. Pudiera estar pensando en cómo ganar la comida sin tener que hacer nada; la ilustración muestra la actitud de vagancia y haraganería que preconizaba (**Fig. 1**). Por su parte, en la ilustración de la hormiga y sus labores, como se ilustra (**Fig. 3**), varios niños consideran que ella sí que estaba segura de lo que quería: trabajar para tener, y de que trabajar sí vale la pena, aunque haya que esforzarse un poco más. Concluyen que la cigarra “era una presumida o engreída”.

En las ilustraciones, según refieren los niños y las niñas, existen muchas significaciones, existen para ellos muchos vínculos entre los colores: azules, grises y naranjas, acentúan cada significado que de las obras se extraen. Por ejemplo, en la última ilustración se aprecia cómo el ilustrador combina el color medio gris del cielo con el estado de ánimo de la cigarra, que se sentía abatida por no haber hecho lo que debía. (Ver dúo apreciativo 5).

A otros lectores les parece que la cigarra merecía la lección que le dio la hormiga, porque anteriormente le aconsejó que trabajara, y ella no quiso escuchar el consejo; por eso, la cigarra vagaba ahora pidiendo ayuda. Otros niños expresaron que la hormiga debió haberle ayudado, dado abrigo, para que la cigarra aprendiera la lección de una forma menos inhumana, porque además se podía morir de tanto frío. La ilustración al final muestra cómo caen las escarchas de nieve y cuatro niños expresan que debía haber mucho frío porque la cigarra está abrigándose con sus manos, es decir, estaba además cansada de caminar buscando cobijarse.

Muchos niños (cinco) apreciaron que el color gris del cielo al final, como el azul, al principio, significan mucho para el relato; apreciaron cierta carga simbólica o metafórica. El cielo gris, medio nublado, reflejaba la “crueldad” del invierno (**Fig. 5**): ese frío inmenso que sentía la cigarra, tal vez sea otro de los castigos que la vida le dio y reiteran que “en la vida hay que esforzarse, porque si no de tanto retozar, pues de no hacer nada, les puede pasar lo que le pasó a la necia cigarra”.



Fig. 5. Imagen que muestran en el libro álbum una marcada intención comunicativa de abatimiento, extenuación de la cigarra haragana (la flecha es un índice que muestra cómo el viento o ráfaga contribuye a acentuar la idea de cansancio de la cigarra), que desde el punto de vista compositivo se connota de buena manera.

Cruce de claves entre Sipe (2008) y Fittipaldi (2012). Cuarto dúo apreciativo: El performativo-metafórico

Subcategorías que se han construido

1. Lo comprensivo-creativo. (Descubren intencionalidades que contribuyen a la construcción del sentido).
2. Lo vivencial-sensible. (Continúan aludiendo a su vida personal. Crean sus propias obras; se apropian de la historia leída y despliegan las suyas propias).
3. Lo reflexivo-situacional. (Se reflejan en la obra los modos de pensar y vivir de los lectores).

Índice de logro: Los niños y las niñas serán capaces de transformar el texto leído en pretexto, para desplegar la imaginación y la creatividad. Expresaran sus puntos de vista de otra manera, escribiendo.

Algunos niños hacen rimas pequeñas, versos alusivos a la moraleja de la fábula. En el libro álbum *La cigarra y la hormiga* recrean el sentido del texto. Utilizan sus saberes y experiencias culturales para relacionar su historia de vida con el relato leído. Así, aluden al que trabaja como la hormiga (ejemplifican con miembros de su familia y vecinos). Dicen que tiene todo, el que sabe hacer y hace, y el que está sentado, viendo los días pasar, nada podrá tener. Algunas rimas hechas por los niños de manera colectiva en torno a la hormiga fueron: “El que trabaja como la hormiga come miga y come pan”; y una rima alusiva a la cigarra: “Los que andan como vagos ni pan ni miga tendrán”. Ellos recompusieron estos dos versos formando un curioso poema que titularon *La historia de Cigarra y Hormiga*, y que pudo servir para amplificar la experiencia de cada quien desde su comprensión creativa:

El que trabaja como la hormiga tiene como premio el pan,
¡Los que andan como vagos ni pan ni miga tendrán!

Es muy interesante ver cómo los niños se empoderaron con el texto leído, y según estas rimas, se infiere que los niños y las niñas hacen suya la historia del libro álbum, la reconstruyen y la relacionan con sus mundos.

Juegan con las palabras al relacionar sus vivencias (sus propias formas de entender) a partir del texto-álbum. Producen, además, otros textos para exaltar el sentido del texto base. Con sus formas de explicar e interpretar la realidad exteriorizan su sensibilidad hacia el componente temático primario, y hacia las convenciones con las cuales se escribe la obra, para visibilizar una recepción activa, artística y plural como lectores.

Entre todos los niños crearon un poema, o hipertexto de la fábula; lo titularon “Historia de Hormiga y Cigarra”

¿A dónde va la hormiga trabajadora?

¿A dónde va la cigarra haragana?

La primera, en su trajín ocupada –¡a buscar quehacer!

La segunda, lenta y holgazana –no sabe qué hacer.

Si las dos se ayudaran, si las dos cooperaran

¿No sería más lindo el deber?

Cruce de claves entre (Kiefer, 2005) y Fittipaldi, 2012). **Quinto dúo apreciativo: xComposicional-heurístico**

Subcategorías que se han construido

1. Lo visual-expresivo (Interpretación de símbolos, indicios sígnicos... letras, colores, formas... y ofrecen su visión personal-compartida).
2. Lo intencional-interpretativo (Construcción de hipótesis más allá del texto. De la vida al texto y de este a la realidad enriquecida).
3. Lo representacional-inferencial (valorativo). (Cada lector y lectora construye su modelo de situación, aporta al texto sus subtextos, su experiencia del mundo).

Esta fue una de las categorías de mayor interés ya que las ilustraciones, colores y otros recursos artísticos (composicionales) aportaron a la elucidación del sentido de la obra. Cinco lectores resaltaron cómo en la primera ilustración (**Fig. 1**), en la cual aparecía la cigarra cantando contenta, algunos lectores expresan que (la letra se deforma, está un tanto ondulada, variable en su diseño...) (**Fig. 2**), u otros alegan que (la tipografía cambia para dar idea de estados de ánimo... de alegría), aunque una alegría que pronto se convertirá en tristeza, congoja y desesperación, como se ha analizado en la subcategorías anteriores. Es decir, el diseño de la letra indica mediante otra fuente o estilo cómo era el estado de ánimo de la cigarra, un tanto “ociosa”, aunque feliz al parecer, porque el color azul del cielo y las notas musicales que salen de su boca así lo muestran. El canto de la cigarra, dicen, era una rima (al igual que ellos lo hicieron en la subcategoría (performativa-metafórica) que servía de apoyo a su fiesta por el advenimiento del verano. Es decir, la cigarra no hacía nada porque aprovechaba esa estación para descansar; otros niños expusieron que ella no sabía realmente lo que le esperaba, por eso la cigarra se fio tanto, y se regodeó en su contento ilusorio.

La cigarra “está a su aire”, como bien expresaron seis lectores, descansando, (haciendo nada de nada...). Ciertamente se puede destacar que algunos niños corroboran que (el color azul contrasta como símbolo de lo que renace, lo que tenía que hacer la cigarra para encontrar la felicidad, la verdadera, porque esa falsa felicidad de ella solo la condujo a un fin severo; pues el trabajo es vida, pero vida bien empleada); por tanto, los colores constituyen variables simbólicas que contribuyen al esclarecimiento de la interpretación de la obra.

En la ilustración referida a lo que hacía la hormiga: trabajar con ahínco o, como los niños dijeron, (con mucho empeño y constancia) (**Fig. 3**), los niños y las niñas resaltan que la hormiga trabajaba con esfuerzo y pasión, todo lo contrario de la cigarra; aquí la hormiga no cantaba, pero los niños imaginaron que estaba concentrada en su ardua faena y es una forma más de mostrar placer; un placer que devino luego en recompensa merecida. Estaba contenta de todas maneras: fijemos la atención en las marcas sonrojadas en sus pómulos (de esto se aludió anteriormente); pero se añade que, tal vez sea, y los niños lo descubrieron hasta cierto punto y dieron dos posibles argumentos porque:

1. Estaba la hormiga satisfecha por el trabajo que hacía, lo que muestra su amor.
2. La fuerza del sol le hacía enrojecer su cara, lo que demuestra su empeño y esfuerzo.

Es válido reconocer que la hormiga estaba haciendo lo que le tocaba, siendo útil, para obtener provisiones para cuando viniera el invierno, algo que la cigarra no hizo; por eso en la clave (performativa-metafórica), los lectores lograron crear o idear sus propias connotaciones, enjuiciamientos; desplegar una actitud crítica en torno a la exteriorización de sus aseveraciones. Aquí, la hormiga no dice nada y esto también, dicen los niños, nos explica su concentración en no perder el tiempo.

Los ojos cerrados de la hormiga, dicen algunos niños, simbolizan la voluntad, su alegría, porque todo lo que se hace con amor, fructifica; es decir, al final la hormiga en el invierno ya no tenía de qué preocuparse, mientras la cigarra estaba vagando por el bosque. En la imagen se observa cómo la cigarra intenta mostrar pena a la hormiga, para que ella se compadezca y le brinde alimento; la felicidad de la hormiga se reforzaba, dicen algunos niños, pero el desencanto de la cigarra aumentaba. Desde el punto de vista tipográfico, ya la letra está alineada, no presenta ondulaciones, y esto, según los niños, puede deberse a ese pesar que la cigarra sentía (**Fig. 4**)

Los niños y las niñas se dieron cuenta de los cambios en la tipografía de la letra para expresar situaciones morales (espirituales); ellos observaron que al principio la letra estaba ondulada, “rizada”, porque la cigarra está contenta. Pero luego la cigarra estaba desesperada por hallar comida. Los niños y niñas lectores se dan cuenta que estos cambios se pueden referir a un cambio en el estado de ánimo, por ello, (la letra del diálogo emitido por la cigarra en ambas partes de la historia, puede deberse a que la propia cigarra estaba contenta, antes, y triste después) (**Fig. 4**). Ella misma se había buscado ese afligido final. Además, en el texto de la letra en línea recta se aprecia una clara intención de astucia de la cigarra, ahora deseaba dar pena, convencer a la hormiga para que le diese ayuda.

Otra variación en la tipografía o impresión de la letra puede verse al final, esta vez de tipo cursiva, en el parlamento de la hormiga, que connota la lección de ella hacia la cigarra. Ellos preguntaron por el significado de “lastimera”, aunque dedujeron por el contexto que significa: triste, adolorida, pero dijeron que ella misma se lo había buscado; la hormiga fue muy contundente, porque le quiso decir a ella lo muy vaga que había sido –indolente, perezosa–: vemos a una hormiga, según la mirada de los niños, fuerte valiente en la actitud moral hacia lo que había hecho antes la cigarra, que anduvo canturreando, y ahora estaba sufriendo.

Los niños y las niñas coinciden en el color medio gris, un contraste de gamas de colores, entre el azul de este cielo cuando llegó el verano y lo gris en el invierno, esas ráfagas de viento que muestran con las curvaturas de color blanco (**Figs. 1 y 5**). Un verano lleno de vida, esa que supo aprovechar la hormiga y que la cigarra desestimó. Ese cielo gris pudiera significar el fastidio de la cigarra. Algunos niños expresan que hay que señalar como el cansancio de la cigarra, esa extenuación por el frío, al final, se contrapone con el cansancio falseado al principio de la historia, esto le llevó a la ruina y a vagar en busca de ayuda.

Este cielo medio gris, (**Fig. 5**), al que los lectores le prestaron mucha atención, connota la tristeza o congoja de la cigarra. Estaba consciente de que, si no fue capaz de hacer lo que debía, de haber trabajado para tener los recursos necesarios, entonces, no podía reclamar mucho. La tristeza de la cigarra contrasta con la alegría de la hormiga, porque esta supo aprovechar el tiempo. El estado de tormento de la cigarra se representa icónicamente con los árboles deshojados, marchitos, secos.

Modos de leer “distintos” en el libro álbum *La cigarra y la hormiga*. Algunas valoraciones desde lo dialógico

Pollard (1993), nos habla de la postura dialógica, y nos dice que debe ser “... una atmósfera cálida en la cual los niños, que comienzan como simples oyentes, se convierten en lectores entusiastas y competentes”. (p. 104). Entonces, si el libro álbum no le demanda al lector activar sus saberes, la incertidumbre, pues no se motivan e intentan explorar nuevas zonas de significación distintas. Cuando se comprende, también se produce, se construye, porque todos son portadores de experiencias. Por ello, Fittipaldi (2007), al formular la impor-

tancia del diálogo como estímulo para la construcción de la interpretación, aseveró que “...todo diálogo no puede ser un espacio clausurado, sino que deja abiertas las posibilidades de sentido...” (p. 396).

La conversación literaria sobre el libro-álbum se concibió como una ruta de aprendizaje para hallar correlaciones entre los aportes textuales de cada lector desde el estímulo evocado por cada ilustración. Valió la pena la conversación para la formación de un lector crítico, capaz de conjeturar, reaccionar ante los estímulos de las imágenes, puesto que el libro álbum es un texto construido a partir de signos icónicos y de índices, acompañados de símbolos (las palabras). Todo ello, fue pertinente de que se explicara en el momento de la conversación; tal explicación, constituyó una oportunidad para que los sujetos exteriorizaran sus visiones del mundo. Ricœur (2008), alegaba en torno a ello que:

... La comprensión está totalmente *mediatizada* por el conjunto de procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda *sentir*: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto y que hemos identificado antes con la referencia del texto, es decir, con su capacidad de revelar el mundo... En el fondo, la correlación entre explicación y comprensión, y *viceversa* entre comprensión y explicación, constituye el *círculo hermenéutico* (p. 80).

La lectura crítica se hubo de orientar, por tanto, hacia las posibles intenciones comunicativas del texto (donde cada lector y lectora ofreció su modo de leer, su abordaje propio, su explicación). Todo ello, es una ruta de aprendizaje para hallar correlaciones entre los aportes textuales de cada lector (cuando dialogan entre sí), para generar una particular visión del mundo y es tarea de los lectores validarla o reaccionar ante ella con comentarios y formas del pensar diversas. Lo anterior se pone de manifiesto cuando Bajour (2010) certifica que la:

... Lectura interrumpida por comentarios tanto de los alumnos como del docente acerca de los textos pone en juego la valoración de la construcción social de los significados en una comunidad de lectores. Para muchos docentes esto es algo nuevo y confiesan a sentirse admirados por la inmensa plasticidad de sus alumnos para decir cosas interesantes sobre los textos... (Párr.: 25).

Para reconfigurar una y otra vez los matices que han de ajustarse por medio del comentario que suscita el libro álbum, en esta perspectiva la literatura es un espacio de encuentro y para nuestro caso se trata de un leer juntos para demostrar que los lectores son productores de sentido; esto lo pone de manifiesto Suárez (2014), cuando expresa:

... Respecto a la experiencia de lectura, se trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana, que configuran un campo rico de posibilidades... (p. 218).

El texto-álbum se nos presenta como una particular visión del mundo y es tarea de los lectores validarla o reaccionar ante ella. Bombini (2016) al respecto afirmó que:

... Se trata de reivindicar la actividad del lector como un sujeto capaz de desplegar sus propias hipótesis de sentido, a las que llega a partir de su propia visión del mundo, de sus experiencias culturales y de vida y es desde esas matrices que los lectores disputan sentidos en los textos. Se trata de una lucha por el significado... (p. 17).

Los niños y las niñas desearon imbuirse en el libro-álbum como participantes en el seno de una cultura letrada, discursiva; sumergirse en sus honduras, y desde unos *quid* (modos) que ellos mismos revelaron, pudieron ofrecerle sentido, identificarse con sus axiomas y los rasgos interpretativos. Los lectores y lectoras, en síntesis, han sabido esclarecer las verdades que el álbum les ha insinuado, a través de sus conjeturas como estrategias para la construcción de sentido y de la desambiguación de esos propios códigos textuales. Además, expresó, con convicción Fernández (2016) que “...la palabra ancla la ambigüedad de la imagen...El lector deberá desambiguar ese vínculo en busca de su hipótesis...” (p. 182), es decir, vemos como la imagen reforzó las connotaciones que los lectores y lectoras exteriorizaron, desde el diálogo entre los lectores y lectoras. En tanto, se corrobora desde Fidalgo, (1991), que “...la misión del profesor-animador a la hora de realizar la selección

de lecturas, debería consistir en ampliar el horizonte de expectativas de los niños o jóvenes, enriquecer su mundo, despertar nuevos intereses, ofrecerles recursos de expresión, interpretación...” (p. 22).

Conclusiones

- Cuando hablamos de que la literatura crea vínculos para la construcción de la empatía, nos referimos a que cuando los lectores socializan, comparten, dialogan comprensivamente, pueden construir sentidos diversos (no tácitos), únicos, porque las interpretaciones de los alumnos y alumnas parecen corroborar que la lectura afirma el carácter, refuerza la posibilidad de crear espacios en los cuales se estimule la creación y re-creación del sentido; con todo, porque leer como proceso nos transforma. Porque no puede existir un aula sin el diálogo como forma elocutiva de interacción y reconstrucción de las identidades lectoras.
- Las interpretaciones de los estudiantes confirman que la lectura afirma el carácter, nos permite socializar y lograr la empatía con los otros que se implican en la actividad lectora como proceso de mediación; por ello, se refuerza la posibilidad de crear espacios en los cuales tengan cabida las claves de acceso a la lectura, desde el empleo de subcategorías de análisis que ante todo sirvan para connotar la posibilidad de generar respuestas disímiles, que ante todo, además se tenga por base la escucha a todos y todas, y todo ello en función de ofrecer posibilidad de construir inferencias, hipótesis para promover instancias reflexivas y reconstruir el sentido interno de la obra objeto (su coherencia). Desde las argumentaciones de cada lector y lectora, se logró que ellos y ellas dialogaran y argumentaran sus puntos de vista. Sanjuán (2014) lo pone de manifiesto al permitir “un método activo y basado en el diálogo, es decir, en el intercambio de distintas “lecturas”, distintas interpretaciones, y no en la transmisión de una interpretación *autorizada*” (p. 160).
- Los lectores y lectoras, al verbalizar sus impresiones, lo que hemos denominado desde acá los autores de este trabajo “hallazgos literarios”, o desde la propuesta de Castedo (1995), lo que ella denomina “certezas compartidas”, es básico; pues para conversar sobre la representación del texto del libro-álbum con los otros, del asombro producido, al encuadrar sus saberes con lo que se evocan desde la obra, debieron confrontar unas claves con otras. Esto es de suma relevancia para generar un entorno de lectura agradable y significativa al poner en práctica los horizontes de expectativas de cada lector.
- Los lectores estuvieron atentos a cada atisbo o señal; pues, no solo se pudo leer, sino que se pudo también ser parte de esa lectura, de sus contextos. Leer y observar, y no solo mirar, constituyó ejes de actuación para la elucidación de las sospechas que iba dejando el libro-álbum sobre la mente de los lectores y lectoras. La mediación resultó ser un proceso de acompañamiento o de andamiaje en la formulación de aseveraciones que enriquecieron el ambiente lector.
- Las respuestas que más prevalecieron estuvieron centradas en las subcategorías diseñadas (creadas), tanto desde las de tipo intertextual-mediático, performativa-metafórica, composicional-heurística, desde una clara intención *personal*. Porque este libro seleccionado de *La cigarra y la hormiga* desencadenó procesos de diálogo y creatividad, donde los lectores y lectoras fueron capaces en función de lo narrado, de: proyectar sus experiencias de vida, procesar (argumentar) la significación de la lectura de los signos inscritos en cada ilustración (interpretarlos-construirlos), ponderar o enjuiciar los mensajes subyacentes en los intersticios; puesto que al interpretar las ilustraciones se vio como estos se apoyaban en sucesos de la vida cotidiana, en sus experiencias personales, todo esto desde el tamiz de la empatía como generadora de la sociabilidad. Comunicar lo que se iba analizando ha sido útil, porque leer e interpretar son procesos de integración y justificación del texto y sus códigos, y de estos a otros contextos para el logro de una transformación desde una reflexión sobre el objeto libro-lectura y sobre la experiencia misma de los sujetos; aspectos que se han demostrado desde lo teorizado por (Fittipaldi, 2007, 2015). Esta actividad, por ende, es puente para estimular un proceso de lectura de álbumes que es desde luego una aventura enigmática y detectivesca.©

Israel Acosta Gómez. Es Licenciado en Educación, especialidad: Español y Literatura. Investiga sobre temas didácticos, psicológicos y pedagógicos; así como posee una gran cantidad de artículos y libros que así lo demuestran, sobre didáctica de la lengua y la literatura. Es Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Alterna sus actividades de la universidad, como profesor de Lengua y Literatura en la Secundaria. Es Profesor Instructor e investigador de la Universidad de Sancti Spíritus, UNISS, Cuba.

Fabio Jurado Valencia. Profesor de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Especial del Instituto de Investigación en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad de Colombia. Es coordinador de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Es Egresado de la Licenciatura en Educación, de la Universidad Santiago de Calí, y de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde cursó la Maestría en Letras y el Doctorado en Literatura. Se desempeña como Profesor de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia.

Notas

1. Los Dúos apreciativos no son más que la fusión lógica entre una y otra clave de lectura, en las cuales se hallaron ciertos puntos de contacto (y a partir de allí se diseñaron las subcategorías de análisis). Por lo que se efectuó un análisis entre las diferentes claves de lectura propuesta.

Referencias bibliográficas

- Bajour, Cecilia. (noviembre, 2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. En: *Revista Imaginaria*, 282. Recuperado de: <http://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Barthes, Ronald. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=6EQoZHOuXQEC&printsec=frontcover&dq=roland+barthes%2Bel+susurro+del+lenguaje&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=lectura&f=false
- Bettelheim, Bruno, y Zelan, Karen. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bombini, Gustavo. (febrero, 2016). Tres tiempos para pensar la lectura. *Revista Ruta Maestra*, 14, 15-17. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2014.pdf>
- Cañón, Mila, y Hermida, Carola. (2009). Inundar de palabras. En: Niños, cuentos y palabras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, Mirta. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, año 16, 3, 1-27. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- Cirianni, Gerardo, y Peregrina, Luz, María. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Colomer, Teresa. (diciembre, 1996). El Álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil—87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Durán Rivas, Carmen, y Fittipaldi, Martina. (2010). La literatura como experiencia compartida. En: *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, año 31(3), 20-28. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Duran.pdf

- Durán, Teresa. (2006). En el ruedo de la ilustración. En: *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-46, 91-103. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_102.htm
- Eco, Umberto. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Escarpit, Denise. (2006). Leer un álbum ¡Es fácil! Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. En: *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-76, 7-21. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_9.htm
- Fernández, Mirta Gloria. (2016). Libros-álbum: entre la duda y la sospecha. En: *Adversus. Revista de Semiótica*, XIII, 31, 178-188. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6144627>
- Fernández, Mirta Gloria. (2006). Poetas y niños, metáforas compartidas y lectos censurados. En: *Metáforas en uso* (Coord: Mariana di Stéfano). 2da edición. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fidalgo, Segundo. (febrero, 1991). Leer y crear. En: *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 25, año. 4, pp. 21-23.
- Fiszbein, Varda. (2010). *Cuentos clásicos para soñar*. Barcelona: RBA Libros S.A.
- Fittipaldi, Martina. (2007). La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo. En Cerrillo Torremocha P; C. Cañamares Torrijos y C. Sánchez Ortiz (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 363-369.
- Fittipaldi, Martina. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En: Colomer Martínez, T.; y Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Banco de Libro-Gretel. 69-86.
- Fittipaldi, Martina. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. En: *Revista Había una Vez*, 22, 12-21. Recuperado de: <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-22>
- García Canclini, Nestor. et al. (2015). *Hacia una antropología de lectores*. Madrid: Ediciones Culturales Paidós. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=sVsPCwAAQBAJ&pg=PA226&dq=la+literatura+como+v%C3%Adnculo+para+la+sociabilidad&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjHrv38i_v3AhVTnWoFHU0ZBL8QuwV6BAgBEAc#v=onepage&q=la%20literatura%20como%20v%C3%Adnculo%20para%20la%20sociabilidad&f=false
- Jurado Valencia, Fabio. (2009). Los libros no son objetos pasajeros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 103-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414007>
- Jurado Valencia, Fabio. (febrero, 2016). De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. *Revista Ruta Maestra*, No. 14, 27-33. Recuperado de:
- Kaufman, Ana. María. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En: Gvritz, S. y De Podestà, Ma. E. (Compil.) *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Kiefer, Bárbara. (1999). Los libros álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo verdadero. En Paz Castillo, M. (oord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro. 65-76.
- Llamazares Prieto, María. Teresa.; Alonso-Cortés Fradejas, María. Dolores. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *RIDE: Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, 151-171. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- López, M., Fillipetti, A. V. Y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Mendoza Fillola, Antonio. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación

- Profesional. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=6RBOky4sHtIC&pg=PT24&dq=la+recepti%C3%B3n+como+proceso%2Blectura&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjyxL3OyP-v3AhVpnGoFHdO5AFAQ6AF6BAgHEAE#v=onepage&q=la%20recepti%C3%B3n%20como%20proceso%2Blectura&f=false>
- Mendoza Fillola, Antonio. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En Mendoza Fillola, A.; y Cerrillo Torremocha, P. (coords). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 17-60. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=EsqBAGAAQBAJ&pg=PA54&dq=Intertextos:+aspectos+sobre+la+recepti%C3%B3n+del+discurso+art%C3%Adstico&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjVu4yxwfv3AhUHkWoFHUY1A8QQ6AF6BAgHEAE#v=onepage&q=Intertextos%3a%20aspectos%20sobre%20la%20recepti%C3%B3n%20del%20discurso%20art%C3%Adstico&f=false>
- Montes, Graciela. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Munita, Felipe. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. *Tesis doctoral*. Barcelona: UAB. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Newman, Denis., Griffin, Peg. y Cole, Michael. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*, 2ª edición. Barcelona: Ediciones Morata.
- Peirce, Charles. Sander. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Perrault, Charles. (1989). *Las Hadas. Cuentos completos*. Buenos Aires: CEAL.
- Pollard, Judith. (1993). ¿Por qué la experiencia del libro compartido? *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, 14(4). Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n4/sumario>
- Ricœur, Paul. (2008). El modelo del texto: la acción significativa considerada como texto. *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Buenos Aires: Prometeo Libros. 57-80. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=Acweh5yfUBYC&printsec=front-cover&dq=paul+ricoeur%2Bde+la+acci%C3%B3n+al+texto&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=comprensi%C3%B3n&f=false
- Sanjuán Álvarez, Marta. (octubre, 2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. En: *Revista Impossibilia*, 8, 156-178.
- Silva-Díaz, María. Cecilia. (abril, 2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, No. 75-76, 23-33. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor-din/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil-32/html/02f946fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Sipe, Lawrence. (2008). *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Stapich, Elena. (2008). El derecho a leer. Minnicelli, M (oord..) *Infancia, legalidad y juego en la trama de lenguaje* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Taberner, Rosa. (2011). Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro álbum y del libro ilustrado. *Enseñanza en re-vista*, 18(1), 94-109. Recuperado de: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12368>
- Teixidor, Emilie. (2007). *La lectura y la vida*. Madrid: Ariel.
- Vázquez Rodríguez, F. (2002). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javerina. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?id=j7bu6nnEPNAC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

El consenso y el desconocimiento de la historia de la Matemática en la enseñanza

Consensus and ignorance of the history of Mathematics in teaching

Carlos Díaz Serruche

cardiaz_27@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-9777-5325>

Teléfono de contacto: +51 970516097

Instituto de Ciencias y Humanidades (ICH)

Facultad de Educación

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

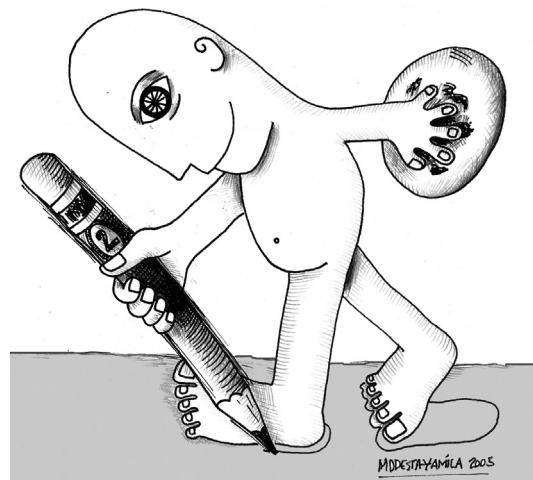
Lima - República del Perú

Recepción/ Received: 15/06/2022

Arbitraje/Sent to peers: 17/06/2022

Aprobación/Approved: 14/08/2022

Publicado/Published: 15/10/2022



Resumen

El estudio descriptivo transversal realizado, muestra que, si hay consenso en los maestros de educación básica regular, sobre el papel de la historia de la matemática en la enseñanza, pero ello, no significa que se utilice la historia de la matemática masivamente en la enseñanza. La matemática entendida como ciencia, tiende a enseñarse al margen del contexto histórico y social, esta postura es predominante ya que el 53 % de los profesores considera que la matemática ante todo es una ciencia lógica y formal; otro factor que influye en la escasa utilización de la historia de la matemática es su desconocimiento, ya que la formación profesional se ha ocupado principalmente en la enseñanza de la matemática como producto acabado, centrándose en la enseñanza de los axiomas, teoremas y procedimientos algorítmicos, por ello, solo encontramos que el 31% de los maestros utiliza la historia de la matemática a veces, y 59% casi nunca.

Palabras claves: La concepción lógica y formal de la matemática, la historia de la matemática, la enseñanza de la matemática.

Summary

The cross-sectional descriptive study carried out shows that there is a consensus among regular basic education teachers about the role of the history of mathematics in teaching, but this does not mean that the history of mathematics is used massively in teaching. Mathematics understood as science, tends to be taught outside the historical and social context, this position is predominant since 53% of teachers consider that mathematics is above all a logical and formal science; Another factor that influences the scarce use of the history of mathematics is its lack of knowledge, since professional training has been mainly concerned with the teaching of mathematics as a finished product, focusing on the teaching of axioms, theorems and algorithmic procedures, therefore, we only find that 31% of teachers use the history of mathematics sometimes, and 59% almost never.

Keywords: The logical and formal conception of mathematics, the history of mathematics, the teaching of mathematics.

El consenso sobre la historia de la matemática y la enseñanza

Para los educadores y en especial para los profesores de matemática, la historia es un excelente recurso para la enseñanza, es positivo que exista consenso entre los maestros sobre las bondades pedagógicas que tiene la historia de la matemática, es más, nadie podría refutar que la mayoría está de acuerdo que la historia de la matemática es un medio para motivar y contextualizar la enseñanza de la matemática en el nivel básico regular e incluso en otros niveles educativos, gracias a este consenso, en actualidad la historia de la matemática ya es un recurso didáctico, así mismo, existen una gran variedad de publicaciones sobre la historia de la matemática, a la cual se puede acceder con facilidad, promoviendo así, el uso de la historia de la matemática en la enseñanza. Últimamente los sistemas educativos ya consideran la perspectiva histórica para la enseñanza de área de matemática, tal como lo menciona:

Sierra (2002). En los últimos años ha crecido extraordinariamente el interés por introducir una perspectiva histórica en la enseñanza de las matemáticas. Esta tendencia no es nueva, ya que desde la creación de los sistemas nacionales se han levantado voces a favor de dicha tendencia. Los trabajos pioneros de Branford, de Smith, y, entre otros, de Rey Pastor y Puig Adam, son una muestra de ello (p.93).

Por otro lado, hay estudios e investigaciones y prácticas educativas diversas que dan una idea de los aportes de la historia de la matemática en la enseñanza-aprendizaje, la cual se articula muy bien con la demanda general por contextualizar la enseñanza, motivar el aprendizaje y la investigación. En ese sentido, los maestros de educación básica regular muestran mayor apertura a utilizar diferentes recursos para lograr mejores los aprendizajes de sus estudiantes, y es donde la historia de la matemática es considerada por los maestros, como un excelente recurso didáctico.

Veamos, como responden los maestros de matemática de educación básica regular, frente a la pregunta que relaciona la historia de la matemática y la enseñanza.

1. ¿Consideras que la enseñanza de la matemática, puede realizarse mediante la historia de la matemática?		
Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
No opinaron	60	19
A veces	10	3
Casi nunca	10	3
Casi siempre	70	22
Siempre	170	53
Total	320	100

Fuente: Elaboración de Carlos Díaz Serruche (2020)

El 53% de los maestros, considera que siempre se puede enseñar matemática mediante su historia y el 22% casi siempre, haciendo un total de 75% que considera que puede enseñarse matemática mediante su historia. Estos resultados son muy alentadores ya que la mayoría de maestros reconoce a la historia de la matemática como un recurso didáctico, importante para la enseñanza. Pero el hecho que haya consenso, sobre la historia de la matemática como un recurso didáctico, no significa que su utilización o aplicación en la enseñanza este presente en un porcentaje similar.

A pesar del consenso que existe en este aspecto, pocas veces encontramos en el desarrollo del curso de matemática en la educación básica regular, la historia como contexto, motivación, fundamentación o recreación; sabiendo además que hoy en día, como ya mencionamos existen diversos libros, revistas, videos sobre la historia de la matemática que podrían adecuarse a para la enseñanza de la matemática, si bien hay consenso en el tema, está aún lejos de ser una realidad en las aulas, ya que solo el 9% de los profesores utiliza la historia de la matemática con cierta frecuencia, tal como lo podemos ver a continuación.

2. Según su experiencia, sobre los profesores que conoce, ¿con qué frecuencia utilizan la historia de la matemática en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje?.		
Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
Casi nunca	100	31
Nunca	190	59
Casi siempre	20	6
Siempre	10	3
Total	320	100

Fuente: Elaboración de Carlos Díaz Serruche(2020)

Los maestros que participaron en el estudio, tienen la percepción que el 59% de los profesores, nunca utilizan la historia de la matemática en la enseñanza, y el 31% casi nunca, lo que representa que el 90% de los profesores prácticamente no utiliza la historia de la matemática en la enseñanza. Pero la cuestión es, si los maestros consideran que la historia de la matemática, puede favorecer el aprendizaje de los estudiantes, lo más lógico sería que utilicen la historia de la matemática en la enseñanza. Esta contradicción, en realidad es más compleja de la simple correlación lógica que se establece entre el consenso de la historia de la matemática y su aplicación en la enseñanza.

Esta contradicción en parte puede ser explicada, en función a dos cuestiones que considero fundamentales, la primera el predominio de la concepción lógica y formal de la matemática, la cual encierra y exige rigurosidad formal en su aprendizaje, así como en su enseñanza, la segunda es el desconocimiento sobre la historia de la matemática por parte de los maestros.

Factores que intervienen en la enseñanza de la matemática mediante la historia

Si bien hay consenso sobre la aplicación e importancia que tiene la historia de la matemática en la enseñanza, está aún muy lejos de ser una práctica regular de los maestros en las aulas, por varias razones, entre ellas, considero que hay dos cuestiones fundamentales, una de ellas, es la concepción predominante de ciencia abstracta que se tiene sobre la matemática, la cual orienta de forma natural a los educadores a centrar la enseñanza de la matemática a partir de la exposición de los axiomas, teoremas y procedimientos, dejando de lado el contexto que ha motivado la discusión y elaboración de ese saber, o campo teórico matemático. El otro factor, es el desconocimiento o poca profundidad del manejo de la historia de la matemática por parte del maestro, si se desconoce el contexto histórico social en el cual surgió un fenómeno, no se podrá explicar por muy convencido que uno este de la importancia de explicar dicho fenómeno en relación a su contexto.

Los dos factores mencionados son productos del proceso formativo que ha tenido el maestro, ya que históricamente la enseñanza de la matemática ha partido y se ha reproducido desde un enfoque epistemológico racionalista o positivista, que considera al pensamiento matemático o la matemática como una construcción estrictamente lógica y racional, que es deducida a partir de un pequeño número de proposiciones axiomáticas, es por ello, que el sentido la enseñanza de la matemática se centra en la exposición de los axiomas y procedi-

mientos de carácter lógico algorítmico. Esta forma de concebir a la matemática es predominante en muchos grupos de educadores, tal como se muestra a continuación.

3. Para usted como profesor, ¿la matemática es sobre todo ?.		
Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
Es una ciencia abstracta lógica y formal	170	53
Un curso que se debe enseñar	10	3
Una herramienta a utilizar	140	44
Total	320	100

Fuente: Elaboración de Carlos Díaz Serruche (2020)

El 53% de los maestros, reconoce a la matemática como ciencia abstracta lógica y formal, y es muy probable que en su forma de enseñar, predomine el énfasis en los axiomas, teoremas y procedimientos algorítmicos. Esta tendencia algorítmica de la enseñanza de la matemática, es reflejo de los procesos formativos que han tenido los profesores en los centros universitarios.

Moreno y García (2008) cita a Gascón y Sierpiska y Leman(1996), consideran que los escritos de Lakatos de los años setenta (siglo XX), sobre la naturaleza de la matemática es establece la idea de que la epistemología euclidiana enmarco el pensamiento racionalista que por más de dos milenios, propuso que el conocimiento matemático se deducía a partir de un pequeño número de proposiciones axiomáticas, que encerraban verdades evidentes, enunciadas en términos que denominaban primitivos por considerar que eran del conocimiento del usuario de la matemática (p.223).

Si bien la matemática, se enmarca en el campo del logicismo expresado en su estructura lógica y formal que constituyen sistemas teóricos muy complejos, y que efectivamente, se pueden deducir y llegar conclusiones seguras, si respetamos sus principios y procedimientos lógicos, no podemos negar que la matemática es una ciencia abstracta, que parte de constructos y principios lógicos, en ese sentido la matemática puede ser enseñada en sentido a histórica, desvinculada de cualquier proceso económico, político y cultural. Esta noción formal de la matemática ha generado enfoques clásicos de la enseñanza centrada en aspectos teóricos, técnicas y procedimientos en la medida que la enseñanza solo da cuenta de los productos teóricos acabados y no considera los contextos y los procesos que se desarrollaron para llegar a esos productos acabados. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la matemática solo da cuenta de la estructura de los conceptos, axiomas, teoremas y procedimientos al margen del proceso histórico social vivido, tal como lo menciona: Moreno y García (2009). “El teoricismo para Gascón coloca el énfasis en los conocimientos terminados y estructurados en teorías al estilo euclidiano, presta poca atención a la actividad matemática desarrollada durante la construcción de la teoría, sólo se interesa por el resultado final” (p.224). Asimismo, se asumía que el conocimiento matemático podía ser descrito en su totalidad a través de hechos explícitos, tales como demostraciones, procedimientos y gráficos. En lo concerniente al aprendizaje de aspectos formales de esta disciplina matemática, tal perspectiva influyó por años la enseñanza de la Matemática (Ernest, 1998).

No se pone en duda que la matemática sea una ciencia formal, que ha alcanzado altos niveles de abstracción, sin embargo, esta ciencia como todas las demás, se ha desarrollado sobre la base de la realidad histórica y social que no podemos desconocer y olvidar, más aun cuando nos referimos a una matemática para la educación básica regular.

El desconocimiento de la historia de la matemática

Por mucho tiempo, se viene discutiendo la pertinencia o no de la incorporación de la historia de la matemática en los planes de estudio para la formación de profesores de matemática. En algunas casas de estudios se

han incluido el eje histórico en la formación profesional, pero aún no es una política general en el sistema educativo, el respecto menciona.

Foncesa (2013) Aunque es claro que los conocimientos matemáticos y pedagógicos son indispensables en la formación de profesionales en educación Matemática, la capacidad para enseñar Matemática y todo lo que esto implica en primaria o secundaria no reside solamente en poseer estos conocimientos (Hill, Rowan y Ball, 2005). El docente de Matemática debe desarrollar, además, conocimientos que le permitan entender el orden lógico de los contenidos matemáticos según la percepción de los matemáticos puros y acorde con los libros de texto y planes de estudios; así como entender la percepción de los estudiantes de dichos contenidos, en concordancia con sus edades y desarrollo mental. También requiere de conocimientos que le permitan ubicar la utilidad de los contenidos fuera y dentro del contexto escolar, conectar estos con otros temas y disciplinas, y conocer su evolución en el tiempo. En otras palabras, los conocimientos y experiencias deben incluir elementos explícitos y tácitos del contenido mismo, así como de pedagogía, sicología e historia (p.4).

Si bien es cierto, que algunas universidades han incluido la historia de la matemática en sus programas de formación de profesores de matemática, aún no se refleja en el desempeño profesional de las escuelas de la capital del Perú, tal como se muestra a continuación.

4. ¿Por qué, crees que no se utiliza muy seguido la historia de la matemática en las sesiones de aprendizaje?		
Opciones	Frecuencia	Porcentaje (%)
No respondieron	10	3
No se conoce de historia de la matemática.	130	40.6
No se conoce y no se sabe cómo utilizar la historia de la matemática en la sesión.	100	31.2
Se conoce la historia de la matemática, pero no se sabe cómo utilizarla en la sesión de aprendizaje.	80	25.0
Total	320	100.0

Fuente: Elaboración de Carlos Díaz Serruche (2020)

Los propios maestros consideran que 40,6% de ellos, desconoce la historia de la matemática, mientras que el 31,2 % no solo desconoce, también no sabrían como introducir la historia de la matemática en la enseñanza, este resultado podría estar relacionado con el bajo con el bajo dominio de la disciplina matemática por parte de los profesores en el nivel básico regular, En ese sentido Díaz (2018). “Los estudiantes que tienen alto rendimiento académico, tienen mayor conocimiento de historia de la matemática, esta correlación hace que este mejor preparado para desempeñarse como profesor de matemática en un futuro próximo” (p.689).

Pero debemos recordar, que los que tienen alto rendimiento académico en su etapa formativa, no representan a la mayoría, en ese sentido, también se deduce que la mayoría de profesores en su etapa formativa desconoce muchos de la historia de la matemática.

Por otro lado, afirma Heiede (1992). “Si ustedes no son conscientes que las matemáticas tienen una historia, entonces no han enseñado matemáticas, ya que han estado privados de una parte imprescindible de ella. [...], pero ustedes no son profesores de matemáticas si no enseñan también la historia de las matemáticas cuando enseñan matemáticas” (p. 152). A partir de estas reflexiones podemos plantear algunas conclusiones preliminares.

Conclusiones

Si bien hay muchas reflexiones y propuestas innovadoras sobre cómo enseñar matemáticas en el nivel básico regular, aún existe una marcada tendencia en la práctica docente, por la enseñanza de la matemática centrada en los procedimientos algorítmicos, lo cual es consecuencia del predominio de la concepción lógica y formal de la matemática, que es expresión del proceso formativo universitario.

La mayoría de los maestros del sistema educativo básico regular, coincide que la historia de la matemática, es un recurso didáctico que puede ayudar en la enseñanza de la matemática; pero esta tendencia, no se corresponde con lo que sucede en las aulas, ya que solo el 6% de los maestros la utiliza casi siempre y el 3% siempre, reflejando que aún no hay un manejo amplio de la historia de la matemática por parte de los profesores de educación básica regular.

El conocimiento de la historia de la matemática, está en correlación directa con el dominio del contenido disciplinar por parte de los maestros, tal como muestra en el estudio citado líneas arriba, en el cual se determina, los que tienen alto rendimiento académico conocen más de historia de la matemática que aquellos que tienen bajo rendimiento.

La historia de la matemática es un recurso didáctico aún por explorar, requiere de parte del maestro mayor profundidad en el conocimiento disciplinar y su contexto, para poder conocer las circunstancias, que motivo el desarrollo de los diferentes tópicos y campos de la matemática en el marco del desarrollo histórico social de la humanidad. ©

Carlos Díaz Serruche. Estudios realizados: Licenciado en educación secundaria, especialidad matemática por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2013. Maestría en la mención docencia universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos egresado el año 2022. Diplomado en educación básica alternativa en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el año 2013. Diplomado en didáctica de la matemática en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el año 2017. Experiencia Laboral: Profesor de matemática en el colegio Bertolt Brecht entre los años 2003 al 2010. Coordinador de la plana de matemática en el colegio Bertolt Brecht entre los años 2005 al 2010. Actualmente me desempeño como Director Académico en el Instituto de Ciencias y Humanidades Lima Perú – Av. Óscar R. Benavides 2798, teléfono 480 0303

Referencias bibliográficas

- Díaz Serruche, Carlos (2019). Los que tienen alto rendimiento en Matemática, conocen más de historia de Matemática que quienes tienen bajo rendimiento. *EDUCERE*, (73), 683-690. http://saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45260/articuloia_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ernest, Paid (1998). *Mathematical Knowledge and Context*. En A. Watson (Ed.), *Situated Cognition and the Learning of Mathematics* (pp. 13-29). Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
- Fonseca Castro, Jennifer y Castillo Sánchez, Mario (2013). Formación de docentes de matemática: aspectos relevantes. *Uniciencia en línea*, 27(1), 2-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4759/475947762001.pdf>
- Heiede, Torkil (1992). Why Teach History of Mathematics? *The Mathematical Gazette*, 76(475), 151-157.
- Sierra Vásquez, Modesto (2002). El papel de la historia de la matemática en la enseñanza. *Revista de didáctica de las matemáticas*, (50), 93-96. <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo18.pdf>
- Moreno, Clemente. y García, Margarita (2009). La epistemología matemática y los enfoques del aprendizaje en la movilidad del pensamiento instruccional del profesor. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 218-240. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65815763009.pdf>

Espacio *experimental* y *descubrir*: Un ambiente para promover la enseñanza de la ciencia en preescolar

Investigación
arbitrada

Space “experiment and discover”: an environment to promote the teaching of science in preschool

María Elena Araujo-Ortiz

marielarajoo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7374-6418>

Teléfono de contacto: +584147339351

Departamento de Ciencias Pedagógicas

Núcleo Universitario “Rafael Rangel”

Universidad de Los Andes

Trujillo, estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/ Received: 20/05/2022

Arbitraje/Sent to peers: 22/05/2022

Aprobación/Approved: 19/06/2022

Publicado/Published: 15/10/2022



Resumen

El propósito de este estudio fue diagnosticar las estrategias más utilizadas por las docentes para la enseñanza de la ciencia a través del espacio “experimentar y descubrir”, en la Escuela Bolivariana de Educación Inicial “Juan Ignacio Montilla”, del municipio Pampanito, estado Trujillo. La investigación, de carácter descriptivo, documental y de campo, permitió examinar el objeto de estudio a partir de las percepciones de un grupo de nueve docentes de la etapa preescolar, a través de la aplicación de un cuestionario mixto y el análisis de una guía de observación durante las visitas a las aulas. Para el análisis de datos se usó la estadística descriptiva, a través de la distribución de frecuencias, con el apoyo de tablas y Gráf.s. Se concluyó que las docentes no promueven la utilización del espacio “experimentar y descubrir” a través de estrategias y recursos adecuados.

Palabras clave: ciencia, espacio “experimentar y descubrir”, educación preescolar.

Abstract

The purpose of this study was to diagnose the strategies most used by teachers for the teaching of science through the “experiment and discover” space, in the Bolivarian School of Initial Education “Juan Ignacio Montilla”, of Pampanito municipality, Trujillo state. The research, descriptive, documentary and field, allowed to examine the object of study from the perceptions of a group of nine teachers of the preschool stage, through the application of a mixed questionnaire and the analysis of a guide of observation during the visits to the classrooms. For the data analysis, the descriptive statistics was used, through the distribution of frequencies, with the support of tables and graphs. It was concluded that teachers do not promote the use of space “experiment and discover” through appropriate strategies and resources.

Key words: science, space “experiment and discover”, preschool education.

Author’s translation.

Introducción

La etapa Preescolar del nivel de Educación Inicial ofrece al niño experiencias en las que, con ayuda del docente como “mediador”, desarrolle la habilidad natural de preguntar y de dar soluciones tentativas o hipotéticas a nuevas situaciones, ya que es un nivel educativo caracterizado por la necesidad que tienen los niños y las niñas de preguntar y saber más sobre aquello que les interesa. Para ello, la jornada diaria y los espacios físicos del preescolar son planificados y organizados de tal manera que el niño y la niña puedan desarrollar sus potencialidades en función de sus intereses y necesidades, a través de los períodos o momentos de la rutina y espacios que respondan a las necesidades propias de la edad. Entre los espacios se encuentran: Expresar y Crear, Representar e Imitar, Armar y Construir, Experimentar y Descubrir.

El espacio “experimentar y descubrir”, ha sido creado para que las actividades, experiencias, materiales e instrumentos faciliten la observación, exploración, manipulación y descubrimiento de los fenómenos naturales y los procesos vitales, imprescindibles para que el niño construya sus conocimientos (Araujo, 2016). El espacio “experimentar y descubrir” permite “satisfacer la necesidad que tienen los niños de sentir, tocar, oler, probar, experimentar, explorar, manipular, formular hipótesis, comprobar, predecir, descubrir, comparar, clasificar, seriar, mezclar...” Currículo de Educación Inicial, 2005, p.130). Esto permite desarrollar procesos científicos y matemáticos a través del pensamiento racional.

Es de hacer notar que el espacio constituye un ambiente de aprendizaje relevante para el niño, dado que en él, tiene la oportunidad de interactuar directamente con su entorno, experimentar todas las posibilidades que éste le ofrece y explorar los diversos procesos y cambios que se dan en él. Permite además, el desarrollo de todas las áreas, especialmente dos áreas fundamentales, como son: a) cognitiva; ya que facilita en los niños la oportunidad de realizar actividades que estimulen la percepción de estímulos visuales, táctiles, olfativos, gustativos y auditivos, la forma, el color y tamaño de los objetos, la posición, la distancia, el tiempo, los cuantificadores, la clasificación, la correspondencia, el número y otros, y b) psicomotora, porque facilita en el niño las posibilidades de realizar movimientos de motricidad fina y gruesa, coordinación manual visomotora, entre otros.

Para tal efecto, es fundamental proveer el espacio “experimentar y descubrir” con los materiales necesarios para su adecuada utilización. Además, el profesional docente debe diseñar, ejecutar y evaluar actividades creativas, innovadoras y dinámicas que dejen en el niño el deseo de volver a trabajar en dicho espacio. Atendiendo así, a las consideraciones establecidas en el Currículo de Educación Inicial (2005), el cual sostiene que uno de los aportes dados desde la perspectiva cognitiva de Jean Piaget es que el conocimiento se logra a partir de la acción, lo que implica favorecer la interacción del sujeto con su medio, el aprendizaje activo, favorecer el espíritu investigativo, crítico, creativo y autónomo (p.33).

Así mismo, De la Herrán y Paredes (2008), en concordancia con García y Domínguez (2011) señalan la importancia de que el docente elabore las propuestas didácticas en función de los niños, despertando su curiosidad natural, el planteamiento de problemas y el intercambio de ideas.

Sin embargo, los años de experiencia como docente de prácticas profesionales en la Carrera Educación, han permitido observar distintas instituciones de educación inicial del estado Trujillo, en muchas de las cuales se percibe cómo el espacio “experimentar y descubrir” no se encuentra organizado ni se le da el uso correcto; los materiales y recursos que allí se encuentran se limitan únicamente a algunos animales fabricados en material de plástico y pequeñas plantas. Estas son prácticas rutinarias que reducen el interés y motivación del niño para este espacio durante las actividades libres. Al respecto, Pitluk (2008) señala que:

Muchas veces los docentes se preguntan por qué los chicos van siempre al mismo sector a jugar, buscando las respuestas en los intereses de los alumnos. Por lo general esto se relacio-

na con la organización de los mismos sectores sin hacer en ellos modificaciones ni en los materiales ni en las propuestas. (p.94)

En otros casos, el espacio “experimentar y descubrir” existe y es utilizado sólo para realizar experiencias en las que los niños y las niñas ni siquiera participan activamente. Un ejemplo claro de esta situación son los “Festivales de la Ciencia” o “Encuentros científicos en preescolar”, nombre con el que se conoce actualmente. Este tipo de actividades se realizan anualmente en todas las instituciones del país, en las cuales los docentes seleccionan los niños y niñas que por sus características (extrovertidos, espontáneos, con buena dicción, lenguaje fluido y buena memoria) participarán en el evento, alejándolo del sentido real de la actividad que es iniciarlos en el proceso de descubrimiento de la ciencia. Al respecto, García y Peña (2002) consideran que en este tipo de actividad “los propósitos de los “Encuentros” son desvirtuados”, por cuanto éstos son vistos por los docentes como espacios que promueven la competencia en la presentación de carteleras y maquetas y en la representación dramática del niño “ensayado”. (p. 309)

Con base en los planteamientos anteriormente descritos, se desarrolla el presente estudio, el cual se propone diagnosticar las estrategias más utilizadas por las docentes para la enseñanza de las ciencias a través del espacio “experimentar y descubrir”, en la Escuela Bolivariana de Educación Inicial “Juan Ignacio Montilla”, del municipio Pampanito, estado Trujillo. Para ello, se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conocimientos tienen las docentes sobre organización y ambientación del espacio “experimentar y descubrir” en la Escuela Bolivariana de Educación Inicial “Juan Ignacio Montilla”, del municipio Pampanito, estado Trujillo?
- ¿Cuál es la actitud de las docentes hacia la enseñanza de las ciencias en el preescolar?
- ¿Cuáles estrategias utilizan las docentes en relación con el uso del espacio “experimentar y descubrir”?
- ¿De qué manera responden los niños y las niñas a las actividades y estrategias relacionadas con las ciencias, desarrolladas dentro del aula?
- ¿Evalúan las docentes el aprendizaje logrado en el espacio “experimentar y descubrir”?

Metodología

La metodología empleada en este estudio fue de tipo descriptiva, documental con un diseño de campo; debido a que la información se levantó en el ambiente cotidiano de los informantes: docentes de la Escuela Bolivariana de Educación Inicial “Juan Ignacio Montilla”, del municipio Pampanito, estado Trujillo. Esto permitió escribir el fenómeno estudiado tal cual es para analizar, interpretar y evaluar sus características, con el apoyo del análisis de documentos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La población estuvo conformada por nueve docentes del referido Centro de Educación Inicial y no se seleccionó muestra por tratarse de un grupo finito. Para la recolección de la información, se aplicó un cuestionario a las docentes, constituido por preguntas abiertas y cerradas que responden a las dimensiones o categorías: organización y ambientación del espacio, actitud del docente y planificación y evaluación. Además se aplicó una guía de observación durante las visitas a las aulas de preescolar. La información obtenida fue analizada, contrastada e interpretada para su tratamiento a través de la estadística descriptiva y la distribución de frecuencia.

Para efectos del análisis y procesamiento de la información proporcionada por las docentes (especialmente las de preguntas abiertas), se les asignará un código (D1, D2, D3,...D9). En el caso de las preguntas cerradas, su análisis será presentado con el apoyo de tablas y Gráf.s.

Resultados y discusión

La información proporcionada por las docentes en sus respuestas se agrupó en tres dimensiones o categorías, en función del instrumento aplicado. Estas fueron: 1) Organización y ambientación del espacio; 2) Actitud del docente hacia la enseñanza de la ciencia y 3) Planificación y evaluación. Las referidas dimensiones permi-

ten el análisis de los resultados de manera organizada, además de que pueden servir como punto de partida para investigaciones más exhaustivas sobre el objeto de estudio.

1. Organización y ambientación del espacio

Para los efectos de este estudio, se consideró importante indagar acerca del conocimiento que tienen las docentes en cuanto a la organización del espacio “experimentar y descubrir”, atendiendo lo propuesto por el Currículo de Educación Inicial (2005) en cuanto a las dimensiones física y funcional del ambiente de aprendizaje, es decir, ¿qué hay?, ¿cómo se organiza?, ¿cómo se utiliza? y ¿para qué? Esto constituye un marco de referencia acerca de lo que el docente conoce sobre el espacio.

Se consultó a las docentes si incentivan a los niños y niñas para la selección del espacio “experimentar y descubrir” durante el período de planificación (**Gráf. 1**). Un 67% respondió que siempre incentiva el uso del espacio, frente a un 33% que señaló hacerlo algunas veces. Al respecto, Pitluk (2008) resalta la importancia de la organización del espacio y las modificaciones frecuentes de los materiales y las actividades a desarrollar, a fin de motivar a los niños y niñas a la selección del mismo y la realización de actividades.



Gráf. 1. Selección del espacio

Fuente: Elaboración de Araujo (2021)

Al explorar sobre las estrategias que utilizan para incentivar la selección del espacio, las respuestas fueron: D1) “dotación del espacio con material interesante como colorantes, harina, vinagre, aceite, tierra, entre otros, visibles y al alcance de los niños”; D2) dinámicas como: la bolsa mágica, sube al tren”; D3) “mostrando los materiales existentes en el mismo y explicándoles el uso de cada uno de ellos”; D4) mostrar a los niños el material y como debemos utilizarlo”; D5) “antes de comenzar el período nombro el espacio y algunas de las actividades que pueden realizar allí”; D6) presentación de experimentos, lámina con imágenes relacionadas al espacio, caja mágica con tarjetas con el nombre de los espacios”; D7) nombrar los materiales y las posibles actividades que en dicho espacio se pueden llevar a cabo”; D8) “bolsa mágica, canciones”; D9) motivándolos e incentivándolos a las actividades que podemos hacer en el espacio para así experimentar nuevas experiencias”.

Al analizar los resultados anteriores, se observa que no existe variedad en las estrategias utilizadas por las docentes, para promover la selección del espacio durante el período de planificación del niño. García y Domínguez (2011), señalan la importancia de plantear problemas, promover la explicitación y el intercambio de ideas, a fin de despertar la curiosidad del niño hacia el aprendizaje de la ciencia, lo cual aumentará el interés en la selección del espacio “experimentar y descubrir”.

Al consultarles si conocen los materiales y recursos que se deben disponer en el espacio “experimentar y descubrir”, 100% de las encuestadas manifestó que lo conocen. En relación con la pregunta dirigida a conocer la frecuencia con la cual incorporan nuevos recursos en el espacio (**Gráf. 2**), 22% manifestó hacerlo siempre, mientras que un 78% indicó que lo hace algunas veces. Al comparar estos resultados con los obtenidos en la pregunta relacionada con las estrategias utilizadas para incentivar la selección del espacio, se puede inferir que la monotonía y falta de variedad de los materiales y actividades pueden estar afectando de manera negativa la

motivación de los niños y niñas para seleccionar el espacio y realizar actividades relacionadas con el aprendizaje de la ciencia.



Gráf. 2. Incorporación de nuevos recursos al espacio

Fuente: Elaboración de Araujo (2021)

2. Actitud del docente:

Al indagar acerca de las ventajas que ofrece promover el aprendizaje de la ciencia en preescolar, las respuestas dadas fueron las siguientes: D1) “permite satisfacer la necesidad de sentir, tocar, oler, probar, experimentar, explorar, manipular, formular hipótesis, comprobar, ...”; D2) “promueve el desarrollo integral del niño, desarrolla las potencialidades”; D3) no respondió; D4) “inicia al niño y la niña en la observación y el descubrimiento, los niños aprenden a utilizar materiales, incentiva a los niños a ser investigativos”; D5) “incrementa la curiosidad, promueve el análisis al elaborar hipótesis, contribuye a la creatividad”; D6) facilita la participación y la expresión verbal y fomenta la curiosidad y la investigación”; D7) “permite que el niño conozca nuevas experiencias y despierta su interés hacia la experimentación”; D8) “desarrollar la habilidad mental y la motricidad fina”; D9) “desarrolla la imaginación, curiosidad, investigación, observación, experimentación, valores, manipulación de objetos, cuidado y prevención”. Estos resultados evidencian que las docentes conocen la importancia de promover el aprendizaje de la ciencia desde temprana edad, tal como lo plantea el Currículo de Educación Inicial (2005).

Se les consultó a las docentes en qué tipo de actividad (charla, festival, taller) relacionada con el aprendizaje de la ciencia ha participado, a lo que la mayoría de las respuestas estuvieron orientadas hacia festivales o encuentros científicos y encuentros de microambientes institucionales, municipales y regionales. Además, al preguntárseles acerca de si realizan revisiones bibliográficas para incorporar experiencias científicas dentro del aula (**Gráf. 3**), un 44% de las docentes manifestó que lo hace siempre, otro 44% algunas veces y estas revisiones se limitan a manuales de experimentos consultados por Internet. Esto demuestra que no existe en las docentes formación y actualización en materia de enseñanza de la ciencia en preescolar, más allá de la participación en encuentros científicos y sus fuentes de consulta se limitan a manuales de experimentos tomados de internet.

3. Planificación-Evaluación:

En el aspecto relacionado con la planificación y ejecución de actividades en materia de ciencia, se les consultó si planifican y ejecutan actividades relacionadas con la ciencia en el espacio “experimentar y descubrir” (**Gráf. 4**). Un 44% respondió que lo hace siempre, otro 44% manifestó hacerlo algunas veces y un 22% no respondió. Entre las estrategias planificadas recientemente por las docentes, mencionaron: D1) “elaboración de masas para trabajar modelado, extracción de pintura del papel seda, transformación de material reusable, elaboración de plastilina”; D2) “experimentos”; D3) “motivar al niño a que traigan materiales como: semillas, plantas, envases de compota, entre otros”; D4) “recolección de semillas para el huerto escolar”; D5) “experimentos sencillos”; D6) “elaboración de experimentos, maquetas y material didáctico con material reusable”;



Gráf. 3. Revisiones bibliográficas

Fuente: Elaboración de Araujo (2021)

D7) “construcción de animales con plastilina”; D8) “mezcla de colores secundarios, elaboración de un volcán, elaboración de una granja de animales”; D9) no respondió.

Los resultados anteriores demuestran que, aun cuando las docentes planifican actividades relacionadas con la ciencia para el espacio “experimentar y descubrir”, la mayoría se limita a la realización de experimentos propuestos por ellas, restando importancia a la iniciativa del niño para hacer ciencia a través de otro tipo de actividades. De la Herrán Paredes (2008) proponen, entre otras estrategias, la utilización de imágenes llamativas y variedad de materiales y recursos para las diversas actividades, la interacción con los elementos de la naturaleza, la organización de tiempo y espacio de manera flexible y el fortalecimiento de la libre expresión y la creatividad.

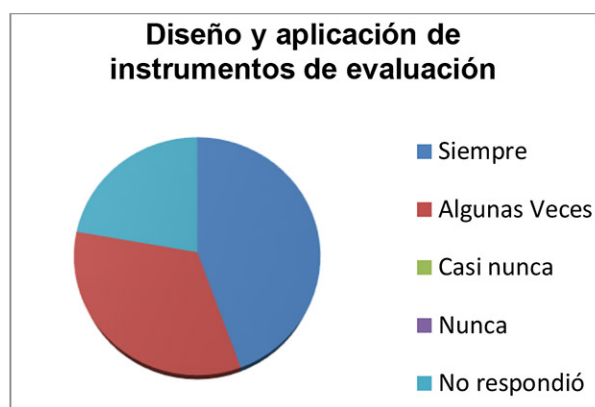


Gráf. 4. Planificación y ejecución de actividades

Fuente: Elaboración de Araujo (2021)

En relación con el aspecto evaluación de los aprendizajes, al consultárseles si diseñan y aplican instrumentos de evaluación con indicadores relacionados con la ciencia (**Gráf. 5**), un 44% respondió que siempre lo hace, mientras que un 33% dice hacerlo algunas veces y un 22% no respondió. Estos datos resaltan la importancia de la evaluación de los aprendizajes alcanzados por el niño y la niña durante sus actividades de ciencia, a fin de promover y potenciar el desarrollo integral, científico, creativo, crítico y reflexivo desde temprana edad.

En cuanto a la guía de observación utilizada como instrumento de recogida de datos, se pudo evidenciar lo siguiente:



Gráf. 5. Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación

Fuente: Elaboración de Araujo (2021)

- Las aulas se encuentran distribuidas en cuatro espacios, a saber: “armar y construir”, “expresar y crear”, “representar e imitar” y “Experimentar y descubrir”.
- Durante el período de planificación del niño, entre 2 y 3 de ellos eligen trabajar en el espacio “experimentar y descubrir”. Durante el tiempo que los niños trabajan libremente en el espacio, no se observó mediación de aprendizajes por parte de las docentes. Es necesario resaltar la importancia de la mediación del docente durante el trabajo libre realizado por los niños al utilizar los espacios que conforman el aula preescolar, a través de la formulación de preguntas como: ¿Qué estás haciendo?, ¿Qué materiales estas utilizando?, ¿Qué hiciste primero?, ¿Qué harás después? Esto permite que el niño y la niña formulen conclusiones siguiendo una secuencia de sus acciones.
- Rara vez las docentes promueven la realización de experiencias científicas y la utilización de herramientas tecnológicas en el espacio “experimentar y descubrir”. Esto a pesar de que en sus respuestas, la totalidad de las docentes manifestó la importancia de que el niño y la niña realicen actividades que estimulen el aprendizaje de la ciencia.
- En la mayoría de las aulas, en el espacio “experimentar y descubrir” solo se observaron materiales como: animales de plástico, pequeñas plantas (naturales y artificiales), colorantes, envases con agua, aceite y/o vinagre. Esto demuestra la carencia de material suficiente y variado para generar experiencias de aprendizaje relacionadas con la ciencia, lo cual podría ser un causante de la falta de interés y motivación de los niños y niñas para realizar actividades en el espacio.

Conclusiones

La investigación realizada permitió concluir que:

- Las docentes tienen conocimientos apropiados sobre la organización y ambientación del espacio “experimentar y descubrir, por cuanto conocen los materiales y recursos que se deben disponer para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, la dotación de este no corresponde con lo propuesto en el Currículo de Educación Inicial, dado que está conformada, en su mayoría, solo por plantas y animales de plástico, envases con sustancias como: colorante, agua, vinagre y aceite y no existe diversidad de materiales.
- Las docentes están conscientes de la importancia y las ventajas que ofrece la enseñanza de la ciencia en el desarrollo integral del niño preescolar; no obstante, durante las actividades libres en el espacio, existe poca mediación por parte de las docentes. Además, se observó poca motivación por parte de estas, en la realización de actividades relacionadas con ciencia y su participación en este tipo de actividades se limita a los encuentros científicos en preescolar.

3. Las estrategias utilizadas por las docentes en el espacio “experimentar y descubrir” se limitan a la realización de ciertos experimentos sencillos con fines expositivos, restando importancia al trabajo diario y la mediación de los aprendizajes a partir de situaciones que despierten la curiosidad y el interés de los niños hacia la ciencia.
4. Bajo porcentaje de niños se siente atraído y motivado para realizar actividades libres en el espacio “experimentar y descubrir”. Sin embargo, muestran interés hacia la realización de experiencias científicas planificadas por las docentes.
5. La mayoría de las docentes diseña instrumentos de evaluación orientados hacia el aprendizaje de la ciencia. No obstante, durante las actividades libres en el espacio existe poca comunicación entre docente y niño(a), que ayude a evaluar los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes alcanzados por ellos. ©

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Código: NURR-H-558-14-04-B

María Elena Araujo Ortiz. Profesión Docente, Grado Académico: Licenciada en Educación, Mención Preescolar (ULA-NURR, 2003), Magíster en Docencia para Educación Superior (UNERMB, 2009). Ha laborado en Postgrado ejerciendo como Tutora y Jurado en el Programa Maestría en Gerencia de la Educación. Se desempeña como Profesora Asociada, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas, del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes, en el Área de Práctica Profesional Docente desde el año 2004 hasta la fecha.

Referencias bibliográficas

- Araujo, María Elena (2016). *Didáctica de las ciencias en preescolar*. Ágora-Trujillo. 19 (38): 57-75.
- García, Marianela y Peña, Pablo. *Los encuentros científicos en preescolar*. Educere. 2002, 6 (19): 308-315.
- García, Mirta y Domínguez, Rita. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Argentina: Homo Sapiens.
- De la Herrán, Gascón y Paredes, Joaquín. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. España: Mc. Graw Hill.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Hispanoamericana.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas, Venezuela.
- Pitluk, Laura. (2008). *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. México: Limusa, S.A.

Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de un bachillerato público durante la pandemia por COVID-19

Investigación
arbitrada

Learning strategies employed by students from a public high school during the COVID-19 pandemic

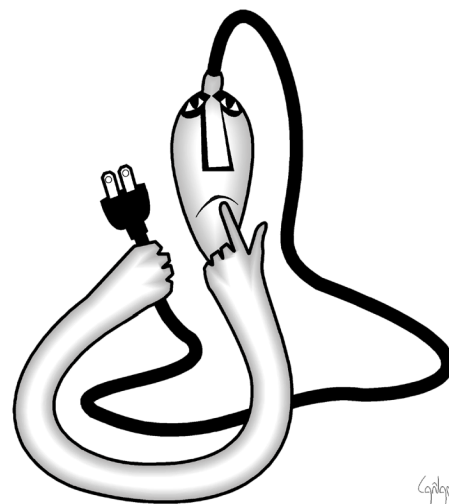
Carolina Pérez Morales

cpm_0088@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2867-6390>
Teléfono: + 52 2225062578

Antonio Fernández Crispín

anfern64@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9298-9159>
Teléfono: + 52 2223080239

Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Heroica Puebla de Zaragoza estado de Puebla
México



Recepción/Received: 20/06/2022
Arbitraje/Sent to peers: 22/06/2022
Aprobación/Approved: 16/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

Este trabajo cuantitativo y cuasiexperimental tiene como objetivo evaluar y comparar las estrategias de aprendizaje utilizadas por jóvenes de un bachillerato tecnológico del municipio de San Pedro Cholula, Puebla (México) antes y durante la pandemia. Con base en la teoría de las representaciones sociales, se evaluaron y compararon las estrategias de aprendizaje aplicadas en la materia de biología en modalidad presencial y virtual. Se aplicó un cuestionario de asociación de palabras y para analizar la representación social se aplicó análisis de redes. Concluimos que las estrategias de adquisición son las más utilizadas en ambas modalidades mientras que las estrategias de análisis, razonamiento, comprensión y organización prevalecen en la modalidad virtual y las de comunicación que se son más frecuentes en la modalidad presencial.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, representaciones sociales, alineamiento constructivo, liceo público, Covid-19

Abstract

This quantitative and semi-experimental research aims to evaluate and compare learning strategies used by students from a public high school located in a municipality of Cholula, Puebla (Mexico) before and during the pandemic. Based on the social representation theory, learning strategies implemented by students who took a biology class in both course modalities online and on-site, were evaluated and compared. Therefore, a word association questionnaire was applied and in order to analyze the social representation of the learning strategies a network analysis was performed. As a conclusion, acquisition strategies are commonly used in both course modalities, whereas analysis, reasoning and comprehension strategies prevail in online education. Finally, communication strategies are often implemented in on-site tuition.

Key words: Learning strategies, social representation, constructive alignment, public high school, COVID-19.

Author's translation.

Introducción

Con motivo de la pandemia, a partir de marzo del 2020, en México más de 254,000 planteles y 30 millones de alumnos de niveles de educación básica y media superior interrumpieron las clases presenciales. Esto obligó a 1.6 millones de docentes a buscar alternativas emergentes para dar continuidad a los procesos de enseñanza (INEGI, 2021). En este sentido, la modalidad de enseñanza virtual se concibió, en más de 190 países, como solución viable para asegurar la continuidad, aunque no necesariamente la calidad de los procesos educativos (UNESCO, 2020). La preocupación por mejorar la calidad de la educación es uno de los puntos que más atención ha tenido en este último año, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje han enfrentado el gran reto de impartir clases a distancia. Estas condiciones extraordinarias de contingencia sanitaria obligaron a todos los países a buscar nuevas alternativas y estrategias para poder dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Porlán, 2020).

Se espera que en países como México, donde las condiciones sociales son de extrema desigualdad económica, el efecto negativo de la pandemia en diversos sectores, como el educativo, sea de mayor impacto social. Estos efectos negativos se deberían ver reflejados en el bajo rendimiento, ausentismo y abandono escolar. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), México enfrentaba, incluso antes de la pandemia, situaciones sociales complicadas debido al aumento de sus índices de pobreza y pobreza extrema, lo que genera un creciente descontento social (CEPAL, 2020). En el aspecto educativo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ya existían grandes brechas en los resultados educativos. La desigualdad de recursos y la distribución de los docentes mejor calificados son factores que incrementan esta brecha. En particular, en las zonas rurales que concentran poblaciones indígenas o migrantes, el acceso a los recursos educativos, como por ejemplo el Internet, es limitado y los docentes mejor calificados no suelen querer trabajar en estas regiones (UNESCO, 2016).

En estos contextos sociales de marginación, el cambio a una modalidad de clases virtuales o a distancia implica un reto mayor, sobre todo para aquellos sectores vulnerables que carecen de acceso o conocimientos tecnológicos para el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de diversos formatos y plataformas. Estos cambios obligaron a los docentes de todos los niveles a adaptarse al uso e implementación de nuevas estrategias de enseñanza sustentadas en recursos virtuales (Flores y Trujillo, 2021). Las estrategias de enseñanza son entendidas como aquellos procedimientos generados por el docente en un contexto pedagógico que tienen como objetivo final la construcción de aprendizajes significativos y constructivos para el estudiante (Solé y Coll, 1993). Estas estrategias deben ser percibidas como procedimientos flexibles que el docente utiliza de acuerdo con las características y necesidades de su contexto pedagógico. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje son procesos del estudiante, que le permiten alcanzar o cumplir un objetivo de acuerdo con la situación de aprendizaje que se le presente (Monereo y Casteló, 2009).

Es posible que las abruptas modificaciones en los procesos de enseñanza que se generaron bajo el contexto de la pandemia hayan marcado un antes y después en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es importante plantearse la pregunta: ¿Cómo modificaron los estudiantes sus estrategias de estudio durante la pandemia? Se considera importante indagar sobre cuáles fueron las estrategias de estudio que los estudiantes cambiaron o implementaron durante la pandemia en comparación con las condiciones normales de enseñanza. Evaluar los aspectos de aprendizaje inherentes a los alumnos, especialmente en jóvenes de nivel medio superior, donde por su edad y capacidad autogestora del aprendizaje podrían considerarse los más aptos para construir sus aprendizajes de manera virtual sin problemas, puede ser un referente teórico para evaluar el impacto de la educación a distancia durante la pandemia de COVID 19.

Además, considerando que el nivel medio superior es un nivel educativo que desde el año 2012 en México se estableció como educación obligatoria (Diario Oficial de la Federación, 2012), resulta de gran importancia generar información confiable y sólida sobre estos aspectos educativos, que nos permita plantear en un futuro estrategias o planes para mitigar los estragos en los procesos de aprendizaje durante la pandemia, especialmente en aquellos entornos de vulnerabilidad económica. Con base en lo mencionado anteriormente, la presente investigación tuvo como objetivo evaluar y comparar las estrategias de aprendizaje utilizadas por jóvenes de un bachillerato tecnológico ubicado en una zona urbana del municipio de Cholula Puebla, en la asignatura de Biología a partir de la representación social de los estudiantes que cursaron la materia en modalidad presencial y virtual. Esto permite conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas por los jóvenes en dicha asignatura e indagar sobre posibles diferencias entre las estrategias que aplicaron los estudiantes de modalidad virtual y presencial.

Fundamentación teórica

1. Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procesos inherentes al estudiante que implican la toma de decisiones conscientes e intencionales sobre los procedimientos que va a seguir para cumplir con un determinado objetivo. En este proceso, el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que considere necesarios para alcanzar un objetivo planteado, considerando las características de la situación educativa en las que se desarrollan estas acciones (Monereo y Casteló, 2009). Cuando un estudiante hace uso de las estrategias de aprendizaje pone en práctica no sólo conocimientos de tipo declarativo y procedimentales sino también condicionales, los cuales implican niveles cognitivos más complejos, donde el estudiante relaciona las situaciones de aprendizaje con las formas de actuación mental bajo circunstancias muy particulares (Díaz-Barriga y Hernandez, 2010).

En este sentido, las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental para el aprendizaje significativo ya que evocan un proceso metacognitivo, condicional y reflexivo.

Son muchas y diversas las clasificaciones de estrategias de aprendizaje reportadas en la literatura (Dansereau, 1978; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1994; Meza y Lazarte, 2007). Sin embargo, para indagar sobre los procesos de aprendizaje a partir de la percepción de los estudiantes, resulta útil la clasificación propuesta por Díaz-Barriga y Hernandez (2010) con base en Pozo y Postigo (1994) que se enfoca en la función cognitiva que busca desarrollarse con cada estrategia en particular y permite relacionar las estrategias con las acciones que los estudiantes realizan durante las actividades prácticas del aula (Cuadro 1). Esta clasificación nos brindó una categorización adecuada sobre cuáles son las estrategias de aprendizaje que ejecutan los jóvenes en la asignatura de biología. Por ello es la que se utilizó como marco referencial en esta investigación.

Cuadro 1. Clasificación de estrategias en función del proceso cognitivo que prevalece

Clases de Estrategias	Estrategias
Estrategias de adquisición	<ul style="list-style-type: none"> - Observación. - Búsqueda de la información (manejo de fuentes documentales y base de datos). - Selección de la información (tomar notas o apuntes, subrayar, etc.). - Repaso y retención (recirculación, mnemotecnias, etc.)
Estrategias de interpretación (para traducir de un código a otro o interpretar la información)	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificación o traducción de la información. - Aplicación de modelos para interpretar situaciones. - Uso de analogías y metáforas.

Clases de Estrategias	Estrategias
Estrategias de análisis y razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y comparación de modelos. - Razonamiento y realización de inferencias. - Investigación y solución de problemas.
Estrategias de comprensión y Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del discurso oral y escrito. - Establecimiento de relaciones conceptuales. - Organización conceptual (elaboración de mapas conceptuales).
Estrategias de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral. - Expresión escrita. - Expresión a través de información gráfica, numérica, icónica, etc.

Fuente: Elaboración de Carolina Pérez Morales y Antonio Fernández Crispín. Adaptado de Díaz-Barriga, Arceo, Frida y Hernández, Rojas, Gerardo 2010, a partir de Pozo, Juan Ignacio y Postigo, Yolanda 1994.

2. La teoría del alineamiento constructivo

El aprendizaje significativo está relacionado con las habilidades que les permitan aprender a los estudiantes contenidos de tipo declarativos, procedimentales, condicionales y actitudinales de forma autónoma y regulada. Para construir estos aprendizajes debe existir un alineamiento o coherencia entre las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los contenidos de la materia para promover un aprendizaje significativo y de calidad. A esta coherencia entre los elementos de los procesos de enseñanza – aprendizaje y su integración con el proceso de evaluación se le llama “alineamiento constructivo” (Biggs, 2005). Este modelo de enseñanza hace referencia a dos enfoques: el superficial, que está relacionado con los aspectos memorísticos donde el estudiante no se involucra de manera consciente y reflexiva sobre sus procesos de enseñanza.

En el enfoque superficial se encuentran aquellos estudiantes que no gustan del aprendizaje, se enfocan en aprobar la evaluación cuantitativa y no buscan integrar sus conocimientos a la aplicabilidad de los contextos reales. Por el contrario, en el nivel reflexivo y profundo de los aprendizajes se prioriza los contenidos condicionales e implica al estudiante un proceso de nivel cognitivo superior. En este nivel, los estudiantes utilizan de manera autónoma, reflexiva y consciente diferentes medios que les facilitan alcanzar un objetivo o meta pedagógica planteada, considerando el contexto y los recursos con los que cuentan. En este proceso, las estrategias de aprendizaje y enseñanza son recursos clave, ya que ambas son procesos reflexivos, estratégicos y no memorísticos (Biggs, 2005).

Cuando todos los elementos inherentes al proceso de enseñanza están encaminados a promover aprendizajes significativos y de un enfoque profundo, se logra promoverlos de manera positiva. Por el contrario, un desequilibrio en el sistema lleva al fracaso, en este caso, a una mala enseñanza y un aprendizaje superficial. Los resultados deficientes en el rendimiento académico de los alumnos de esta institución en la materia de biología podrían estar asociados a un desequilibrio o carencia en los elementos de la construcción de aprendizajes. Sin embargo, aún no existe información previa documentada que aporte información al respecto. Evaluar los aspectos de aprendizaje inherentes a los alumnos, especialmente en jóvenes de nivel medio superior, donde por su edad y capacidad autogestora del aprendizaje podrían considerarse los más aptos para construir sus aprendizajes de manera virtual sin problemas, puede ser un referente teórico para evaluar el impacto de la educación a distancia durante la pandemia de COVID 19.

3. La Teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1961) es útil para obtener información sobre diversos aspectos como: el conocimiento o saber, la ideología, los comportamientos o las prácticas y las posturas que los individuos asumen para justificar su comportamiento. Este trabajo parte de la idea de que la valoración, aplicación y uso de las estrategias de aprendizaje con las que los estudiantes hacen frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza en la materia de Biología se pueden conocer y analizar a partir de su representación social.

Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos o los grupos de individuos, en el curso de sus interrelaciones con nuevos conocimientos y que se transforman en realidades cotidianas (Salinas, Izasa y Parra 2006). Esta propuesta teórica e investigativa, caracterizada por su condición de transversalidad con otras disciplinas como la antropología, sociología y psicología cognitiva, posee una enorme aplicabilidad en la comprensión e interpretación de los diversos fenómenos sociales y humanos presentes en la realidad de cualquier contexto cultural (Rateau y Lo Monaco, 2013). En América Latina los aportes de la teoría de las representaciones sociales al campo de las ciencias sociales y la educación son muy amplios. En un principio, su aplicación en el campo educativo estaba centrada en la formación escolar y progresivamente se fue extendiendo hasta abarcar aspectos que van desde la formación académica en adultos, didáctica, tecnologías para la educación, cuestiones de abandono escolar, modelos educativos, educación ambiental y prácticas pedagógicas (Castorina y Kaplan, 2003; Gajardo y Torrego, 2020; Calixto, 2021)

4. Análisis de la representación social mediante el análisis de redes

Las representaciones sociales en esta investigación se abordaron desde el enfoque estructural que se sustenta en la “Teoría del núcleo central” propuesta por Abric (2001). De acuerdo con este autor se puede acceder a la organización y estructura de la representación social a través de instrumentos como cuestionarios que privilegian la asociación de palabras. Estas técnicas permiten la separación de los atributos centrales que son fundamentales para darle significado al objeto, de aquellos que no lo son y que son llamados atributos periféricos.

El Análisis de Redes Sociales (ARS) es un método matemático no estadístico que sirve como instrumento para enlazar la percepción de los individuos u organizaciones con las estructuras sociales que resultan de las relaciones que estos construyen. Se ha desarrollado como herramienta de medición y análisis de las estructuras sociales que se generan de la recurrencia de esas relaciones o de la ocurrencia de ciertos eventos (Sanz, 2003). Para ejecutar el ARS los datos relacionales se pueden coleccionar mediante diversas técnicas entre las que se encuentran los cuestionarios, posteriormente estos datos se procesan mediante procedimientos formales como la teoría de grafos (Diestel, 2000) y la teoría de matrices (Hanneman y Riddle, 2005).

Esta herramienta metodológica de análisis puede ser de utilidad en el campo de estudio de las representaciones sociales, ya que abordadas desde el enfoque estructural permiten identificar el núcleo central de la representación, así como los elementos periféricos los cuales se representan gráficamente en una estructura llamada “grafo”. Un grafo se compone de tres elementos básicos: nodos o actores, vínculos o relaciones y flujos. En este caso, los nodos son las palabras o grupos de palabras que se encuentran alrededor o entorno a un objetivo, se representan por círculos. Los vínculos son los lazos que existen entre los nodos y se representan con líneas. El flujo indica la dirección del vínculo, puede ser unidireccional o bidireccional y se representa con flechas que indican el sentido.

Estas asociaciones y significados nos son útiles para poder interpretar y conocer la realidad de los sujetos de estudio. Como lo mencionó Strauss y Corbin: “Estas asociaciones se derivan de los significados que hemos llegado a asociar con tal palabra a lo largo de los años, por razones culturales o personales” (Strauss y Corbin 1990, p.81). Las representaciones se interpretaron bajo el modelo del alineamiento constructivo (Biggs, 2005), el cual nos fue útil para explicar y entender cómo se desarrollan las prácticas en la materia de biología. Asimismo, tales interacciones pedagógicas son manifestaciones a través de las cuales podemos explicar las estrategias de aprendizaje que se aplican para la construcción de los aprendizajes en el aula.

Metodología

El diseño metodológico que se planteó en este trabajo fue de tipo cuantitativo y cuasiexperimental. La investigación se llevó a cabo un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios del municipio de San Pedro Cholula, Puebla, en la localidad de San Cristóbal Tepontla, la cual es considerada por la Secretaría de

Desarrollo Social (SEDESOL) como una zona urbana con alto grado de marginación y rezago social (SEDESOL, 2015). Este plantel cuenta con una matrícula de 1200 alumnos divididos en dos turnos: matutino y vespertino con una formación bivalente, es decir que se gradúa en el programa de bachillerato general y al mismo tiempo obtiene un título de carrera técnica en alguna de las siguientes especialidades: construcción, programación y contabilidad. Se obtuvo un total de 201 encuestas que incluyeron a estudiantes de ambos turnos y de las tres especialidades, de los cuales 93 corresponden a jóvenes que cursaron la materia en modalidad presencial durante el periodo enero-agosto de 2019 y el resto que cursaron la materia en modalidad virtual (enero-agosto de 2020).

El instrumento utilizado fue un cuestionario de asociación de palabras en el que se pidió a los estudiantes que mencionaran tres estrategias que utilizaban para estudiar en la materia de biología. El instrumento se diseñó con base en la literatura y se validó a partir del juicio y aportaciones de expertos que lo retroalimentaron. El cuestionario fue anónimo y sólo se les solicitó a los alumnos información sobre su género, edad, especialidad, turno y la modalidad bajo la cual habían cursado la materia.

La aplicación del instrumento se realizó de manera digital mediante Google Forms. El formulario contenía en primera instancia el acta de consentimiento informado, donde se exponía al estudiante el objetivo de la investigación y se garantizaba el anonimato y resguardo de sus datos. La difusión del instrumento se efectuó mediante correo electrónico. Se analizaron específicamente las estrategias de estudio empleadas por los estudiantes de este bachillerato en la materia de biología en las dos modalidades; virtual y presencial. La colecta de datos se generó en una base del software Excel donde posteriormente se procesaron cuantitativamente para calcular parámetros estadísticos como frecuencia absoluta, relativa y prueba de Chi cuadrada.

El procesamiento de los datos para el análisis de la representación social de las estrategias de aprendizaje se realizó con base en la teoría de matrices (Hanneman y Riddle, 2005). Para ello, a partir de la información colectada se realizó la construcción de una matriz cuadrada y una de doble entrada que agrupaban las ideas más frecuentes en las respuestas de los estudiantes.

A partir de estas matrices se construyó el grafo utilizando el software libre Gephi 0.9 última versión actualizada de la primera creada por Bastian, Heymann, y Jacomy (2009). Una vez construido el grafo se identificó el núcleo central de la red y los elementos periféricos. Se asume que el núcleo central está asociado con las ideas con mayor grado de conectividad y se apoyan en las ideas o elementos periféricos de la red. La identificación de estos elementos centrales de la estructura de la red se realizó con base a las métricas de centralidad. Estas métricas permiten identificar los atributos de la red y relacionarlos con el comportamiento social. Las métricas empleadas para el análisis de las propiedades de la red se describen con detalle en la tabla 1.

Tabla 1. Métricas empleadas para el análisis de la red

Métrica	Definición
Centralidad de cercanía (closeness centrality)	Son nodos cuyos arcos permiten llegar a todos los puntos de la red más rápidamente que desde cualquier otro punto, independientemente del número de conexiones que tengan.
Densidad (density)	Es el número total de relaciones existentes dividido por el total posible de la red.
Grado (degree)	Es el número de líneas (conexiones) que tiene un nodo.
Lazos Fuertes	Indican relaciones cercanas.
Modularidad (modularity)	Es una medida de la estructura de las redes diseñada para medir la fuerza de la división de una red en módulos (también llamados grupos, grupos o comunidades).

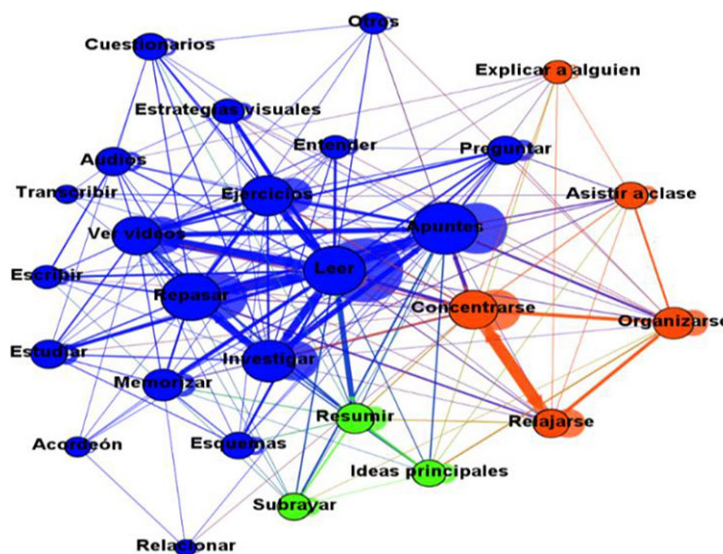
Fuente: Elaboración de Carolina Pérez Morales y Antonio Fernández Crispín. Adaptado de Kuz, Antonieta, Falco, Mariana y Giandini, Roxana (2016)

Resultados

El análisis de redes mostró que las estrategias más utilizadas por los estudiantes en la materia de biología, sin importar la modalidad en la que cursen la asignatura son: leer y repasar sus apuntes (Gráfica 1). Estas estrategias están relacionadas con procesos de adquisición de información que generalmente se aplican de manera mecanizada y bajo cualquier situación de aprendizaje. En la red se pueden observar tres grupos indicados en color azul, rojo y verde. De acuerdo con el grosor de las aristas, se identifica que el núcleo de la red está constituido por las ideas de leer, repasar y apuntes. Estas ideas nos muestran las principales estrategias utilizadas por los jóvenes de manera cotidiana, sin importar la modalidad bajo la cual hayan cursado la materia.

También se observa la presencia de otras estrategias que implican procesos cognitivos más profundos cómo: elaboración de esquemas, identificación de ideas clave, estrategias visuales y de relación, pero se presentan más como elementos periféricos. Es decir, ideas más alejadas y menos relacionados con la estrategia principal de la lectura. Este grupo de estrategias se podría pensar que son un grupo secundario o complementario de estrategias que los estudiantes aplican. Sin embargo, también se combinan con ideas como la memorización, transcripción, consulta de videos y más alejado la idea del estudio, la cual muestra relación con la memorización y la lectura. Esto nos lleva a pensar que para los estudiantes el estudio está estrechamente relacionado con la lectura, memorización y repaso de sus apuntes y notas que provienen de los contenidos de las clases.

De acuerdo con la teoría del alineamiento constructivo de John Biggs (2005), estos procesos cognitivos sugieren actividades de aprendizaje superficial y memorístico. De acuerdo con las estadísticas del plantel, la asignatura de biología presenta índices de reprobación del 40% en el turno matutino y 20% en el vespertino (CETIS, 2021). Esto podría indicar que muchos de los estudiantes en la asignatura de biología no aplican de manera cotidiana estrategias de aprendizaje profundas para estudiar y que desde antes de la contingencia sanitaria la carencia de estrategias de aprendizaje más profundas propiciaba los problemas de bajo rendimiento académico en esta asignatura. Sin embargo, para poder afirmarlo es necesario ampliar la investigación.

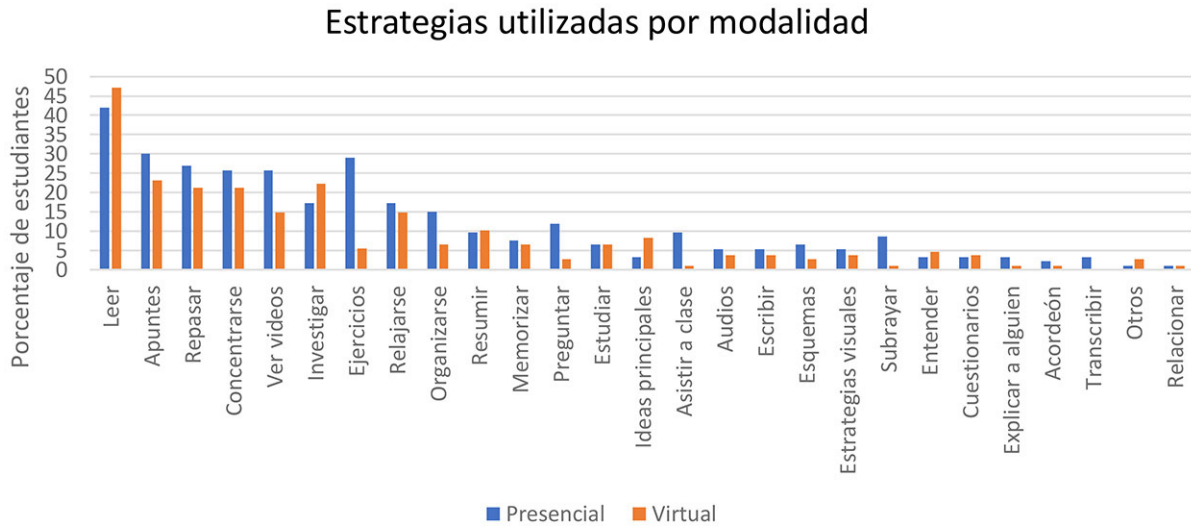


Gráf.1. Red que muestra las estrategias empleadas por los estudiantes de la materia de biología en ambas modalidades.

Fuente: Elaboración de Antonio Fernández Crispín y Carolina Pérez Morales

Los resultados obtenidos de acuerdo con la prueba estadística de chi cuadrada muestran que existe diferencia significativa ($p=0.012$) en cuanto a las estrategias utilizadas por los estudiantes en modalidad virtual con respecto a los estudiantes que cursaron la materia en modalidad presencial. Las estrategias que se utilizaron en cada modalidad se representan mediante una gráfica de porcentajes (Gráfica 2). Los porcentajes se calcularon

considerando el total de individuos encuestados para cada modalidad. Se encontró que estrategias como: leer, investigar y extraer ideas principales mostraron una mayor prevalencia en la modalidad virtual con respecto a la presencial. En contraste, las estrategias de transcribir, hacer ejercicios, preguntar y subrayar se mostraron prevalecientes en la modalidad presencial.



Graf. 2. Porcentaje de las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes en la materia de biología en modalidad virtual y presencial.

Fuente: Elaboración de Antonio Fernández Crispín y Carolina Pérez Morales

De acuerdo con la clasificación de estrategias de aprendizaje propuesta por Díaz-Barriga y Hernandez (2010) a partir de Pozo y Postigo (1994), las estrategias prevalecientes en la modalidad presencial corresponden en su mayoría a estrategias de análisis, razonamiento, comprensión y organización. Dentro de este grupo de estrategias se encontraron: subrayar, hacer ejercicios, transcribir y explicar. La mayoría de estas estrategias, de acuerdo con el proceso cognitivo al que aluden se relacionan más con procesos de aprendizaje pasivo. En contraste, las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes en modalidad virtual se ubican dentro de estrategias que promueven adquisición activa de la información. Dentro de éstas encontramos la investigación, extraer ideas principales, resumir y entender. Por otro lado, hubo estrategias que no mostraron cambios en cuanto a su aplicación en ambas modalidades, como las estrategias de comunicación y afectivas que fueron estrategias que se presentaron en ambas modalidades. Estas estrategias hacen referencia a la organización, relajamiento y concentración.

Para tener más información sobre el contexto de la escuela, se solicitó información sobre la disponibilidad de recursos de los estudiantes en este plantel. De acuerdo con una encuesta realizada por las autoridades directivas durante el semestre agosto 2020 a enero 2021 aplicada a 1100 estudiantes, se encontró que el 86.5 % de los encuestados cuenta con acceso a internet desde su hogar. Del 13.5% restante el 91.2% manifestó que tiene acceso a conectividad a través de otros medios como: ciber café, acceso en el domicilio de otros familiares o compañeros y en lugares con redes públicas. Por lo que únicamente el 8.8% manifestó no tener acceso a ningún tipo de conexión lo que equivale al 1.18 % del total de los encuestados. También el 76 % de los encuestados manifestó que cuenta con un teléfono, el 20% cuenta con una computadora y el 4% con una tableta de uso exclusivo para el estudiante (CETiS 67, 2021).

En congruencia con estos resultados, en otro estudio realizado en nivel medio superior en el municipio de Campeche también se documentó que el 99.72% de los estudiantes tienen conexión mediante un dispositivo digital, personal o compartido, accediendo a sus clases a distancia, durante la pandemia. El teléfono es el dis-

positivo más utilizado para los fines educativos (Cadena, Sarmiento y Casanova, 2020). Por otro lado, Feria, Rodríguez, Torres y Pimienta (2020) en un estudio sobre el panorama de conexión para clases virtuales en estudiantes universitarios de la Universidad de Guadalajara antes de la pandemia, reportaron que el nivel de conectividad era de entre el 83 al 100%.

En general se aprecia que en la modalidad virtual se favorece la autorregulación de los aprendizajes por parte del estudiante. Esto se ha documentado por diversos autores como Contreras, Leal y Salazar (2001), Alfonso (2003), Torres (2004), Coll y Monereo (2011). Se entiende la educación a distancia como “un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo)” (García Aretio, 2002, p.26). Así, ofrece a los estudiantes flexibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que más que proporcionarles contenidos de tipo declarativo, favorece que el docente proporcione al estudiante métodos y estrategias para el desarrollo de habilidades que le permitan continuar de manera autónoma con su aprendizaje.

Por otro lado, al tener acercamiento verbal con algunos de los jóvenes de este bachillerato y preguntarles acerca de sus impresiones sobre la modalidad virtual y presencial, la mayoría de ellos manifestaron que prefieren la modalidad presencial por encima de la virtual. Dentro de los motivos que manifiestan se hace referencia a las dificultades en sus hogares para poder dar seguimiento a las clases virtuales. Los jóvenes que dijeron preferir la modalidad presencial expresaron tener dificultades como: falta de un espacio adecuado para tomar las clases virtuales con cámara y micrófono activo, esto debido a que no tienen un espacio propio, lo comparten con la familia y las actividades cotidianas de la familia dificultan las condiciones. Otro motivo de gran relevancia que mencionaron fue el hecho de que no podían dedicarse por completo a las clases virtuales ya que mientras tomaban clase realizaban otras actividades como trabajar, cuidar a sus hermanos o ayudar en labores domésticas, esto por petición expresa de sus padres que les solicitaban su apoyo.

Considerando el contexto de la institución y de la población de alumnos, se conoce que el nivel de escolaridad de la población en localidad es de 6.1, lo que corresponde al nivel primaria (SEDESOL, 2015). Esto nos sugiere que existe una brecha cultural y generacional entre padres e hijos. Cabe decir que la educación media superior es obligatoria en México desde 2012 (Diario Oficial de la Federación, 2012). Para muchos de los padres en esta zona mantener a sus hijos en el nivel bachillerato implica un gran esfuerzo y consideran que si sus hijos cuentan con el bachillerato y una formación técnica es equivalente a lograr culminar una carrera profesional. Algunos consideran innecesario o poco prioritario que sus hijos continúen con sus estudios ya que el hecho de estén cursando el bachillerato ya es sinónimo de que tendrán mejores condiciones y oportunidades laborales que las de ellos y que les ayudarán a mantener al resto de los miembros de la familia hasta que ellos formen la suya.

Durante la pandemia el impacto económico en las familias implicó un mayor esfuerzo por parte de los padres para poder salir adelante, esto trajo como consecuencia que muchos optaran por pedir a los hijos mayores que los ayudaran trabajando y aportando dinero para el sostén familiar. Bajo este panorama mantener a los jóvenes dedicados al cien por ciento a las actividades escolares, resultó imposible para muchos. Además, al no estar en la escuela de forma presencial los jóvenes no contaban con espacios adecuados, con los recursos necesarios y sumado a la carencia de estrategias de aprendizaje profundas esto trajo como resultado un impacto negativo en los aprendizajes, tal como lo indican las estadísticas de la escuela (CETIS, 2021). Por otro lado, los padres no consideran que la casa sea un lugar de estudio, por lo que las actividades escolares en casa pasan a ser secundarias para muchas familias. Sin embargo, para poder explicar estos aspectos es necesario ampliar esta investigación desde la perspectiva de los padres e indagar sobre los hábitos de vida de las familias.

En México desde el año pasado se han venido generando trabajos especialmente en nivel superior, que han aportado información valiosa sobre el diagnóstico de la educación a distancia generada por la pandemia del COVID 19. Entre los trabajos documentados se encuentra el de Cadena, Sarmiento y Casanova (2020); Zárate (2020); Velazquez y Leyva (2021); Corona y González (2020) y Diaz Barriga (2020). La mayoría de estos trabajos se ha centrado en evaluar aspectos como el manejo de la tecnología en el profesorado, impactos

y retos en la enseñanza a distancia, así como el análisis del papel de la escuela y los actores educativos en la modalidad a distancia. Sin embargo, ninguno de ellos evalúa el impacto de la educación a distancia desde la perspectiva de los estudiantes, por lo que la aportación que esta investigación hace resulta de gran importancia para evaluar los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes de una institución de nivel medio superior en un contexto de vulnerabilidad social y económica.

Conclusiones y recomendaciones

De todo lo mencionado anteriormente concluimos que durante la contingencia sanitaria de COVID-19 los estudiantes modificaron o adaptaron sus estrategias de aprendizaje empleadas en la materia de biología. Las estrategias utilizadas por los estudiantes durante la educación a distancia implican procesos de aprendizaje más profundos, autodidactas y de adquisición de información en comparación con las estrategias que normalmente los jóvenes utilizaban. Esto implica para ellos un proceso de cambio y adaptación en la forma en cómo aprenden.

También se concluye que, contrario a lo que se pensaba, en contextos de vulnerabilidad social el porcentaje de estudiantes que no cuentan con ningún medio de conectividad en esta institución no es significativo ya que sólo el 1.18 % no tiene acceso a conectividad. Se sugiere que los problemas para lograr aprendizajes bajo una modalidad virtual están más relacionados con factores familiares y sociales. Sin embargo, dada la gran diversidad del sistema educativo mexicano en particular y latinoamericano en general, se recomienda realizar otros estudios en contextos diferentes que nos aporten más información sobre el aspecto de conectividad y procesos de aprendizaje de los estudiantes de diversos niveles. Se recomienda también ampliar esta investigación y profundizar en las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de esta institución. ©

Carolina Pérez Morales. Egresada de la Licenciatura en Biología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, Maestra en Biotecnología Aplicada por el Centro de Investigación en Biotecnología Aplicada Unidad Tlaxcala (CIBA-IPN) del Instituto Politécnico Nacional, estudiante del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Antonio Fernández Crispín. Egresado de la Licenciatura en Biología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana- Puebla y Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Actualmente docente investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, México: Ediciones Co-
yoacán.
- Alfonso Sánchez, Ileana R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4. Recuperado en 23 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es

- Bastian, Mathieu, Heymann, Sebastien y Jacomy, Mathieu. (Marzo, 2009). Gephi : An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks [Conference paper]. París, Francia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/221297890_Gephi_An_Open_Source_Software_for_Exploring_and_Manipulating_Networks
- Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Editorial Narcea. Recuperado de: <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Cadena González, Mayté, Sarmiento Bojórquez, María Alejandra y Casanova Rosado, Juan Fernando. (2020). Análisis de acceso a la educación ante la pandemia de COVID-19, en la educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Campeche. En *Ciencia, tecnología y competencias* (pp. 145–160).
- Calixto, Flores, Raul. (2021). Representaciones Sociales y practicas pedagogicas en educación ambiental. *Revista Educ. Pesqui*; Sao Paulo, 47, 1-20. Recuperado de: <http://scielo.br/j/ep/a/W4bjRjgtDGkwPG-VYyc3wZdn/>
- Castorina, José, Antonio y Kaplan, Carina. (2003). Representaciones Sociales: Problemas teoricos y desafios educativos. En Castorina, José, Antonio. *Representaciones sociales: problemas teoricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Editorial GEDISA.
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 67 (CETiS 67). (2019). Población escolar.
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 67 (CETiS 67). (2021). [Datos en bruto sin publicar sobre las condiciones de conectividad de los estudiantes del CETiS 67 durante la pandemia por COVID-19].
- Coll, Cesar. y Monereo, Carles. (2011). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Contreras, Buitrago, Marco. Elias, Leal, Afanador, Jaime. Alberto y Salazar Ramos, Roberto. (2001). *Educación a distancia: respuesta a la formación profesional en un mundo globalizado*. Bogotá: Ediciones hispanoamericanas.
- Corona Barrera, Diana y González Martínez, Jose Ricardo. (2020). Interacciones en el ecosistema comunicativo ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx. *Diálogos Sobre Educación*, 22, 1–19. Recuperado de: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/903>
- Dansereau, Donald. (1978). Learning Strategy research. En *Thinking and Learning Skills: Volume 1: Relating Instruction To Research*. 209- 240.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Recuperado de: http://dof.gob.mx/index_111.php?year=2012&month=12&day=27
- Diaz Barriga, Angel. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia una visión académica* (pp. 19–29). Recuperado de: <https://100articulos.com/la-escuela-ausente-la-necesidad-de-replantear-su-significado/#:~:text=LA ESCUELA AUSENTE%2C LA NECESIDAD DE REPLANTEAR SU SIGNIFICADO,-Por Ángel Díaz&text=La escuela%2C como una institución,proporciona educación para el futuro.>
- Diestel, Reinhard (2000). *Teoría de Grafos*. Electronic edition, Springer-Verlag, New York
- Feria Cuevas, Yolanda, Rodríguez Morán, Maricela, Torres Morán, Martha Isabel y Pimienta Barrios, Enrique (2020). Panorama de conexión durante las clases virtuales en una muestra de estudiantes universitarios. *E-Cucba*, 14, 25–33. Recuperado de: <http://e-cucba.cucba.udg.mx/index.php/e-Cucba/article/view/160>

- Flores Flores, Brenda y Trujillo Pérez, Jaqueline. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73–88. Recuperado de: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/16558>
- Gajardo, Katherine y Torrego, Luis. (2020) Representaciones Sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (1), 11-38. Recuperado de: <http://repositorio.uam.es/handle/10486/689678>
- García Aretio, Lorenzo. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Editorial Ariel. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/235664852_La_educacion_a_distancia_De_la_teor%C3%ADa_a_la_practica
- Hanneman, Robert y Riddle, Mark. (2005). Introducción a los métodos de análisis de redes sociales. Uso de matrices para representar las relaciones sociales. California, Estados Unidos: Universidad de California de Riverside. Recuperado de: https://faculty.ucr.edu/~hanneman/nettext/Introduction_to_Social_Network_Methods.pdf
- Kuz, Antonieta, Falco, Mariana y Giandini, Roxana. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20 (1), 89-106. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=61544821009>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *INEGI Presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación 2020*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/>
- Meza, Borja, Anibal. y Lazarte, Torriani, Carmen. (2007). Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz. Lima, Peru: Universidad Ricardo Palma. Recuperado de: <https://isbn.cloud/9789972236372/manual-de-estrategias-para-el-aprendizaje-autonomo-y-eficaz/>
- Monereo, Carles. y Castelló, Montserrat. (2009). Las competencias del profesorado para evaluar y su evaluación. *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. [diapositivas de Power Point]. Recuperado de: <https://www.slideserve.com/taji/las-competencias-del-profesorado-para-evaluar-carles-monereo-montserrat-castell>
- Moscovici, Serge. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul S.A.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Porlán, Rafael. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1–7. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/6168>
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, Cesar, Palacios, Jesus y Marchesi, Álvaro. (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Pozo Muncio, Juan Ignacio. y Postigo Angón, Yolanda. (1994). *La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria*. En Pozo Muncio, Juan Ignacio, *La solución de problemas*, (-pp.180-212). Madrid: Editorial Santillana. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Pozo-Postigo_Unidad_1.pdf
- Rateau, Patrick. y Lo Monaco, Gregory. (2013). *La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos*. (La Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes). *Revista CES Psicología*, 6(1), 22–42. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000100003&script=sci_abstract&tlng=es

- Salinas Salazar, Marta Lorena, Izasa Mesa, Stella Luz. y Parra Mosquera, Carlos Andrés. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 203–221. Recuperado de: [file:///C:/Users/cpm_0/Downloads/Dialnet-LasRepresentacionesSociales-SobreLaEvaluacionDeLosA-2362607%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cpm_0/Downloads/Dialnet-LasRepresentacionesSociales-SobreLaEvaluacionDeLosA-2362607%20(1).pdf)
- Sanz Menéndez, Luis. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 21–29. Recuperado de: <https://digital.csic.es/handle/10261/1569>
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2015). Informa Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/39327/Puebla_140.pdf
- Solé, Isabel. y Coll, Cesar. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista*. En Coll, Cesar. *El constructivismo en el aula* (pp. 7–24). Barcelona: Editorial Grao. Recuperado de: <https://www.grao.com/es/producto/los-profesores-y-la-concepcion-constructivista-ba11183575>
- Strauss, Anselm. y Corbin, Juliet. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Editorial: Universidad de Antioquia.
- Torres Velandia, Ángel. (2004). *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red*. Guadalajara. Editorial: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Velazquez Trujillo, Hector. y Leyva Venegas, María del Rosario. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de La Ciencia Educativa*, 7, 19–35. Recuperado de: <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/88/64>
- Weinstein, Claire. (1982). Training students to use elaboration learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 301-3011. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ275500>
- Weinstein, Claire. y Mayer, Richard. (1986). The Teaching of Learning Strategies. En: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, 315-327.
- Zárate Loyola, María de los Ángeles. (2020). Impacto del COVID 19 en la educación superior: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. En *Ciencia, tecnología y competencias* (pp. 131–144). Colombia: Editorial CIMTED. Recuperado de: <http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2021/01/Ciencia-Tecnolog%C3%ADa-y-Competencias-COINCOM-CIFCOM2020.pdf>

Conocimientos de Gestión en los Festivales de Cine Ambiental Latinoamericanos



Management Expertise in Latin American Environmental Film Festivals

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

mixzaidapz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: 58 412 8229562

La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA

Fundación Famicine

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales-REDINAV

Red Iberoamericana de Docentes

Red de Investigadores en Cine en América Latina-RICILA

Caracas - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 13/7/2022
Arbitraje/Sent to peers: 19/7/2022
Aprobación/Approved: 03/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

La investigación busca comprender e interpretar una de las categorías emergentes de la tesis doctoral realizada por Peña (2021). La investigación se enmarca dentro del Paradigma Cualitativo bajo el Enfoque Fenomenológico Interpretativo. En el caso del director de un festival de cine ambiental la información adquirida se transforma en conocimientos que ayudan a responder con acciones, intuiciones o habilidades. Entre las categorías destacan: curaduría, estudios de cine, procesos gerenciales, entre otras. Los conocimientos perfilan el tipo de gestión dentro de los festivales de cine ambiental. Aunque los autores citan muchas clasificaciones, la presente investigación indica la existencia del capital humano, relacional y estructural. El director aprende y se ajusta a las nuevas dinámicas del contexto. Está en sus capacidades personales superar las crisis económicas.

Palabras clave: Conocimientos de gestión, Festivales de cine, Latinoamérica, Gestión de festivales

Abstract

The research seeks to understand and interpret one of the emerging categories of the doctoral thesis by Peña (2021). The research is framed within the Qualitative Paradigm under the Interpretative Phenomenological Approach. In the case of the director of an environmental film festival, the information acquired is transformed into knowledge that helps to respond with actions, intuitions or skills. Among the categories are: curatorship, film studies, managerial processes, among others. Knowledge outlines the type of management within environmental film festivals. Although the authors cite many classifications, the present research indicates the existence of human, relational and structural capital. The director learns and adjusts to the new dynamics of the context. It is in their personal capacities to overcome economic crises.

Keywords: Management skills, Film festivals, Latin America, Festival management, Latin America.

Author's translation.

Introducción

Algunos eventos especiales son reconocidos como fenómenos que se mueven y comparten algo desde Latinoamérica. Los festivales de cine ambiental no son la excepción. Sin embargo, poco se conoce sobre la gestión desde Latinoamérica. Mas aún, si la categoría de interés se relaciona con los conocimientos gestionados, promovidos y producidos por sus directores (directoras): ¿cómo son percibidos?, ¿cuál es la tipología más dominante?, y ¿cómo se relacionan con las actividades de gestión?

A pesar de los avances producidos en la literatura sobre gestión del conocimiento se considera necesario ahondar en esta categoría en particular. Un reservorio que puede convertirse en capital intangible dentro de las organizaciones festivalescas si se gestionan, direccionan y valoran de forma adecuada. Por ello, la presente investigación busca comprender e interpretar una de las categorías emergentes titulada: *Conocimientos de Gestión en los Festivales de Cine Ambiental Latinoamericanos*. Parte de los resultados de la investigación doctoral realizada por Peña (2021) desde la Universidad Yacambú (Venezuela).

Marco teórico

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021) define el conocimiento como el proceso de conocer. Averiguar la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas por medio de las facultades y habilidades que tengan los directores de festivales de cine.

Algunos autores hablan de tres niveles diferentes de conocimiento (Martínez y Ríos, 2006): sensible, conceptual y holístico. El primero forma parte de los recuerdos y experiencias previas percibidas por medio de los sentidos. El segundo corresponde a concepciones más universales y esenciales de las cosas. Mientras, el holístico ayuda a percibir las cosas como un todo en el contexto con el cual emerge.

En cambio Nonaka y Takeuchi (1995) diferencian dos concepciones. La primera parte de la epistemología occidental tradicional que considera el conocimiento como algo estático, formal y no humano. Mientras, la segunda pertenece a un proceso más humano (activo), dinámico y hasta subjetivo.

Ambos autores señalan que desde la dimensión ontológica del conocimiento considera la existencia de distintos niveles de conocimientos que pueden interactuar en su construcción: individual, grupal, organizacional e interorganizacional. Además, pueden emerger varios tipos, entre ellos: conceptual, operacional y sistémico.

Sin embargo, Brown y Duguid (1998) comparten la idea que el conocimiento es producido y mantenido colectivamente. Mientras que Teece (1998) sostiene que el conocimiento se encuentra en depósitos individuales y colectivos que las empresas pueden convertir en capacidades.

Son definiciones que emergen en diferentes investigaciones. Por ello, apunta a un concepto polisémico contextualizado que permite un conjunto de tipologías aplicables de acuerdo a los intereses y objetivos de las investigaciones.

En el campo de los festivales, pocos son los autores que mencionan el término conocimiento, entre ellos Bonnet y Schargorodsky (2011), quienes advierten: “La ganancia cultural se refiere a la adquisición que se hace de nuevos conocimientos teóricos o prácticos en un determinado contexto cultural” (p. 35).

De ahí, la importancia del conocimiento profundo (técnicos y conceptuales) durante la gestión de sus directores. Ayudan a no incurrir en riesgos ni al mal uso de los recursos (materiales, económicos, humanos, tecnológicos y ambientales) en las diferentes fases del festival.

Metodología

La investigación se enmarca dentro del Paradigma Cualitativo bajo el Enfoque Fenomenológico Interpretativo. Permite comprender el significado del ser o existencia de los seres humanos (fenómenos). Una forma de apropiarnos del significado como lo decía Heidegger (1997) en el contexto mediante el diálogo o conversación donde se devela la cosa misma (Gadamer, 2005).

La realidad y el conocimiento serán socialmente contruidos. Es darle voz a los menos visibles donde la investigadora intentará entender el complejo mundo de los directores de festivales de cine por medio de las vivencias, percepciones, intenciones, acciones y valores explícitos que podrían emerger durante el proceso investigativo.

Los sujetos fueron seleccionados en función de los propósitos de la investigación. Son los directores de festivales de cine ambiental de tres países latinoamericanos: México (Festival Internacional de Cine y Medio Ambiente de México- Cinema Planeta), Venezuela (Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela- FESTIVERD) y Argentina (Patagonia Eco Film Fest), con diferentes ubicaciones espaciales (América del Norte, América del Sur) y origen en la línea del tiempo (2009, 2013 y 2016) respectivamente.

Cuatro (4) actores sociales (sujetos de estudio) que están dispuestos a participar en las entrevistas en profundidad. La investigadora tiene la libertad o el poder de decisión en el ajuste durante el proceso de investigación tal como lo recomienda los expertos, entre ellos: Mendieta (2015), Taylor y Bogdan (1987), y Patton (2002).

Se propone un método de análisis que abarca varios pasos: (a) la simplificación de la información, (b) la categorización de la información, (c) la subcategorización, y (d) la comprensión e interpretación de la información previamente organizada.

En relación al último paso, la interpretación de las categorías y/o subcategorías se realiza desde la triangulación. Los fragmentos de las categorías y/o subcategorías son cruzados con los referentes teóricos. Permite darle sentido a la realidad que se investiga con la incorporación de la subjetividad, los supuestos teóricos y su contexto personal. Es decir, los que hablan, el que investiga y los que escriben. No es identificar la frecuencia con las cuales aparecen una categoría.

Resultados

El cerebro humano procesa la información que recibe a través de los sentidos, analiza rápidamente los datos y luego responde. En el caso del director o directora de un festival de cine ambiental la información adquirida por varias vías (educación, experiencia, formación y/o comprensión de hechos) se transforma en conocimientos que ayudan a responder con acciones, intuiciones o habilidades (**Fig. 1**).

Un análisis detallado de cada conocimiento (subcategorías) se presenta a continuación:

Curaduría

Esta profesión desconocida por algunos directores (directoras) de festivales de cine requiere “después obviamente vincularnos con la sociedad y entender cuáles son sus principales problemáticas y preguntas que tienen para que nosotros podamos hacer año a año una curaduría del material referente a las necesidades de la población” (CG/C.AS1.L:165-168, 2020)

Se entiende desde esta perspectiva, que una de las posibles debilidades dentro de la gestión de los festivales de cine ambiental apunta al vacío de la diversidad de la mirada. Para convertirla en una oportunidad, el director o directora debe sumergirse en la sociedad y sus problemas.

Uno de los actores entrevistados recuerda las palabras de Branquihno, director portugués de CineEcoSeia, quien fue facilitador en el segundo encuentro de directores y directoras de festivales de cine ambiental realizado en Brasil. Él indicaba que no podemos ser fundamentalistas:

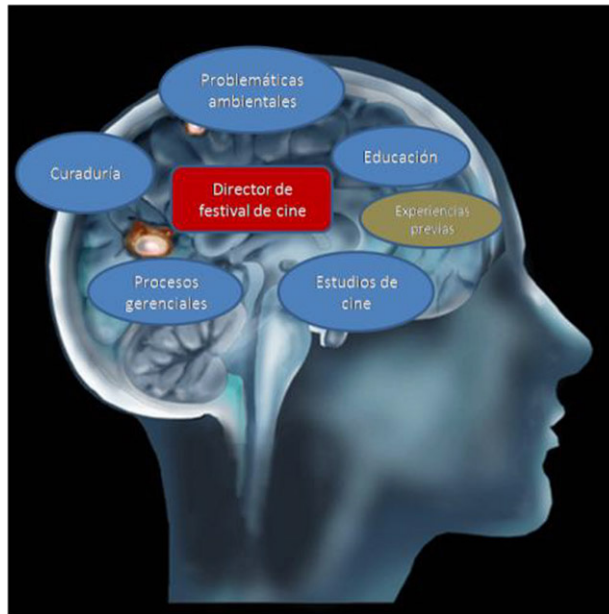


Fig 1. Conocimientos manejados dentro de la gestión de festivales

Fuente: Elaboracion de Peña Zerpa, 2020

... la curaduría tenía que tener una diversidad de la mirada. No era solamente mostrar películas en cualquier metraje. Tiene que ver con la militancia porque era como aburrido y el espectador necesitaba un poco de todo. El apostaba a la existencia del entretenimiento, militancia, reflexión y variar muchos los géneros (ficción, animación y documental). El decía que la curaduría tenía que apostar a eso, porque sino el público te iba a dar la espalda y no quería ver tu producto. No quería estar en las exhibiciones del festival. Eso siempre me quedó en la mente. Creo al momento de hacer la selección (curaduría), siempre tengo pendiente eso. Que no sea solo documentales, que no sean solo ficciones, sobretodo que no sean solo documentales con militancia más que verde partidista. Eso no!. Puede haber uno para no excluirlo pero que todos los documentales sean por ese tono, no! (CG/C. AS4.L:1359-366, 2020).

Esto quiere decir, que la diversidad de la mirada va más allá del metraje de las películas. Así como las empresas exitosas piensan primero en sus clientes y sus necesidades, los festivales de cine por medio de sus directores y directoras deberán pensar en su audiencia: sus espectadores (intereses, gustos y necesidades).

La diversidad dentro de un festival de cine ambiental implica la línea editorial, es decir, la misión, la visión y los objetivos que sellan el tipo de gestión dentro del festival. De ahí, la importancia de la curaduría. Es lo que menciona Roca (2012) citado en Mosco (2017):

Curar es igual seleccionar. Se refiere a escoger a los artistas y las obras que conformarán una exposición. Es la mirada particular del curador, definir sus criterios, establecer un marco teórico que permita reducir el universo para hacerlo más manejable. En sus propias palabras: Si curar es seleccionar, entonces también es excluir. El curador, debe tomar decisiones, sustentarlas y estar dispuesto a defenderlas: es para esto que se firma una curaduría (p. 37).

A simple vista parece que existe una contradicción. Si la curaduría es la apertura a la mirada, entonces ¿por qué algunas obras cinematográficas y directores o directoras de cine son excluidos? En realidad es una paradoja difícil de comprender pero necesaria dentro de la gestión de este tipo de evento especial. De esta forma, “quien se ha formado en curaduría y fotografía incorpora nuevas ideas al festival y las actividades que realiza”...(CG/C.AS2.L:318-323, 2020).

Son pensadores creativos que entienden sus funciones desde lo artístico, pero que están en constante reflexión ante los cambios culturales, problemas ambientales, misión y objetivos dentro de la organización. Sin embargo, no son seres fríos. Todo lo contrario, son personas que sienten y se expresan por medio de emociones y sentimientos positivos muy alineados con el arte, el ambiente y la vida misma. No se conforma con seguir órdenes sino que coordina, gestiona y trabaja en equipo con el resto de los directores del festival. Capaces de ofrecer nuevas narrativas en función de las necesidades del festival y sus espectadores.

Las ideas podrían estar impregnadas de una ideología que dirige su mirada a la inclusión pero al mismo tiempo es la puerta hacia la creatividad que apunta más allá de una simple selección. De esta forma, la curaduría se convierte en un conocimiento para otros directores y directoras de festivales de cine ambiental mediante la generación de nuevas ideas dentro de la gestión del festival. Es uno de los conocimientos pero no es el único en la formación del director o directora. Existen otros que la complementan, como se presenta a continuación.

Estudios de cine

En función de las necesidades del propio festival de cine, uno de los conocimientos que requiere la persona quien lo direcciona y gestiona, son los estudios de cine. Así lo afirma una de los actores sociales venezolanos:

Soy educadora con formación en cine. Por tener este perfil mis funciones están muy casadas con la docencia, investigación, producción de materiales educativos, foros y elaboración de ponencias. El festival requiere conocimientos en cine. Yo tengo conocimiento en producción. Además de la experiencia de otro de los festivales de la fundación creo que me ha permitido la organización rápida en una escuela o en cualquier otro espacio con fines educativos. (CG/EC.AS2.L:202-208, 2020)

Se percibe, que el cargo de director o directora de un festival de cine puede ejercerlo cualquier profesional. Ya sea docente, ingeniero, abogado o administrador requerirán de conocimientos cinematográficos para desarrollar actividades novedosas en función de una determinada audiencia.

Así como el docente usa los conocimientos cinematográficos para ofrecer nuevos productos e innovar, el abanico de posibilidades se abre ante nuevas disciplinas que emergen desde profesiones de las ciencias naturales y/o sociales casadas con el cine.

Ante un público ávido en debatir y hasta de aprender, se debe preparar el director o directora de un festival de cine con conocimientos específicos: cine y educación. Es una necesidad como lo expresa uno de los entrevistados: “Definitivamente un festival verde requiere de sus directores conocer de cine y educación. Sin este binomio no es posible captar un público cautivo (niños, niñas, adolescentes y jóvenes) para que se formen y participen como espectadores” (CG/E.AS2.L:209-211, 2020).

La combinación de cine y educación, se convierte en un conocimiento fundamental en la formación de espectadores. ¿Por qué no aprovechar la oportunidad de formar espectadores inteligentes? Aquellos que no solo se conforman en recibir información sino que van más allá por medio de una reflexividad interior en la aportación de nuevas ideas desde su realidad junto a su propia experiencia, una forma diferente de ver el mundo y las obras cinematográficas.

Llegar a este punto, implica formación y educación del director o directora del festival de cine. Vale resaltar la experiencia con los profesores de la Cooperativa Catalana Drac Magic en Gispert Pellicer (1995). No solo incluye el uso del lenguaje sino también la didáctica audiovisual en la forma de enseñar. Los educadores deben adquirir “un grado de formación que les capacite para analizar las obras cinematográficas...” (p.70)

El director o directora buscará complementar su formación con cursos más especializados. No importa la profesión de origen siempre surge la necesidad de conocer y saber más sobre el área donde trabajas o deseas trabajar, así lo expresa uno de los codirectores desde México:

Por supuesto que yo, por mi formación, después de terminar mi carrera de diseño gráfico (diseño de la comunicación gráfica), se mezclaban un poco las dos cosas. Enseguida terminando yo, me especialicé en animación tradicional. Yo ya tenía ese interés por contar

historias y hacer animaciones y guión, todo ese tipo de cosas. Inmediatamente, terminé, hice un primer diplomado, de un año sobre cine, es decir, que enseguida me fui hacia allá. Primero empecé a hacer como asistente de dirección en animaciones, películas documentales y ficciones. Por lo tanto, empecé a tener muchos conocimientos en términos de manejo de cámaras, óptica, sonido, todo lo que involucra una producción cinematográfica, ¡pasaba por mí, no! Entonces yo tenía conocimientos técnicos. (CG/EC.AS3.L:32-42, 2020).

Así como el director o directora de un festival de cine puede ofrecer conocimientos parciales o funcionales, también puede ir integrando otros nuevos conocimientos dentro de su cerebro. El diseño gráfico es un ejemplo de ello. Inicia como un conocimiento útil que cubre una función específica dentro de los festivales de ambiental. Forma parte de un conocimiento más integrado dentro la comunicación con su público espectador.

La comunicación gráfica representada en los afiches, diseños de web, los catálogos de manos y las gacetillas, pasa a otro nivel para transmitir conocimientos, además de las obras cinematográficas, sonidos e imágenes combinadas, que produce el mismo director o directora del festival de cine.

El Instituto Multimedia DerHumALC (Cortesi y Antoniazzi, 2016) recomienda: “Encuentra a la persona/equipo correcto para estas responsabilidades; requieren un buen conocimiento del medio y es aconsejable seleccionar a alguien que está al tanto de las nuevas tendencias y puede adaptarse a ellas” (p.68).

Se comprende que los directores de un festival de cine deben adaptarse a los cambios y actualizarse con las recientes tendencias tecnológicas, cinematográficas y curatorial para poder dirigir su equipo de trabajo. En palabras de Alberto Ligaluppi, director del Festival Internacional de Buenos Aires: “un mero gestor no sirve para dirigir, sino que es necesaria la mezcla de las dos cosas: gestores con profunda formación en el área” (Bonet y Schargorodsky, 2011, p.69).

En este esfuerzo para adquirir nuevos conocimientos, las redes de festivales de cine de cada uno los países latinoamericanos juegan un papel fundamental en la formación continua de los mismos directores y directoras. En el caso de México *RedMexFest*, ha mostrado un mayor apoyo con nuevas propuestas de cursos y talleres de cinematografía. En comparación con otros países como Venezuela, la formación brindada al director o directora es mínima. El coordinador de *RedMexFest* en la revista *LatAmcinema.com* (2015) expresa:

El trabajo de formación y de profesionalización de los festivales debe ser constante. Si tenemos una organización clara y un sistema de trabajo ya establecido, la red va a funcionar como un organismo capaz de establecer una media de calidad para los festivales. (p.24)

Se comprende que ese proceso formativo, le brinda a la organización del festival unos estándares de calidad en el tiempo. Son parámetros mínimos con los cuales se rigen los festivales de cine, inscritos según la ley de cada país. En los casos de los tres países coinciden los aportes monetarios (estatal), la justificación de gastos y promociones compartidas.

Procesos gerenciales

Ya hemos visto como el director o directora de un festival de cine ambiental se apoya en los procesos de gerencia tradicional: planificación, organización, evaluación y control. Más allá de estas funciones gerenciales, al estilo Fayol (1971), la gestión se ajusta a las necesidades del festival, su audiencia y contexto. Son acciones que pueden apuntar a contextos de incertidumbre, pero no descuidan la calidad. Quizás no llegue a la calidad total o excelencia, pero se logra la humanización de los procesos y actividades.

Uno de los actores sociales explica lo siguiente:

... En lo profesional, tiene que ver, sin duda, la especialización en *Gerencia Profesional Corporativa*. Me enseñó a cómo abordar los procesos gerenciales de planificación, organización, recursos humanos y control. Más aún mientras se ordena siempre tienes que ir hacia atrás y adelante. Ir revisando en constante movimiento. No tiene que ser un proceso rígido, debes tener un plan B y hasta un plan C. Creo que en *Festiverd* eso ha pasado. Había días en que no se iba dar el encuentro y nos pasó así. Inmediatamente lo sustituíamos. Y de-

cíamos: como no se puede hacer esto, entonces vamos hacer un taller de dibujo (aprender a dibujar el ambiente en el Parque los Caobos). Actividad que surgió como sustitución de una posible exhibición que no la llevamos a cabo. Y eso lo aprendí en la gerencia. Tú tienes que ir ajustando y reajustando. Otro ejemplo fue en la mayor grilla del festival, cuando pensábamos estar en simultáneo en varios colegios. En realidad, hubo un solo encuentro desde la ciudad. Entonces, se aplicó una de las estrategias: exhibición desde la Escuela 19 de Abril con los niños y niñas de todos los grados. Llenamos el salón de exhibición todo el día (CG/PG.AS 4.L:78-104, 2020).

En comparación con los conocimientos gerenciales, el director o directora de un festival de cine puede ver más allá, percibe la totalidad, es decir, el contexto y sus problemas. Algo necesario para la toma de decisiones, resolución y superación de conflictos. Significa que el director (directora) de un festival de cine ambiental dirige un evento sin caer en fórmulas creadas o practicadas por otros. Las personas cambian, también los directores y sus contextos de acción así como las estrategias empleadas.

Los directores (directas) tienen entre sus funciones: “mi trabajo es resolver problemas” (OEL/IF.AS2.L:306-307, 2020). Los conocimientos gerenciales son fundamentales dentro de la gestión de festivales de cine ambiental. Esto concuerda con lo expresado por Bonet y Schargorodsky (2011):

Por ello, no se me oculta que en los propios sistemas de la enseñanza de gestión que hoy circulan a través de postgrados, máster, talleres y seminarios quizás se debería abrir una línea específica que fuera dirección de festivales. La caracterología de esta acción cultural creo que bien se merece ese esfuerzo por parte de las Instituciones que propician la enseñanza de la gestión (pp. 98-99).

De esta forma, surgen propuestas frente a las debilidades de formación encontradas entre los directores de festivales de cine. Son proposiciones que van al origen de las fallas. Ayuda a mitigar los efectos ante la falta de conocimientos gerenciales. Oportunidad para los centros educativos superiores: universidades, institutos, colegios y centros de formación en general.

Los conocimientos de curaduría y cine por sí solos no son suficientes para el gerenciamiento. Se requiere de una formación gerencial. En esa búsqueda de responder a esta necesidad, Ligaluppi sostiene que: “muchas veces los modelos de capacitación profesional no contribuyen a un desarrollo integral que contemple aspectos de formación cultural y humanista junto a las herramientas de gerenciamiento” (Bonet y Schargorodsky, ob.cit, p. 230).

En pocas palabras, los autores y actores sociales nos invitan a cambiar desde adentro. Los directores no son robots hechos para dirigir festivales de cine ni mucho menos son formadores de entidades mecánicas desde los diferentes espacios educativos. Más allá de los conocimientos de curaduría, cine y gerencia los esfuerzos deben centrarse en un perfil más integral y humanista. Directores o directoras de festivales de cine con valores, emociones y sentimientos positivos que impactan de forma positiva en el ambiente tanto interno como externo. Los conocimientos son para: aprender a ser, aprender vivir juntos, a vivir con los demás dentro de un ambiente, como se expresa en la **Fig. 2**.

En este proceso es importante nunca dar por sobreentendido que los directores de festivales de cine lo saben todo porque siempre existirá algo que no sabemos, no somos expertos o lo sabemos parcialmente. Siempre aprendemos algo cada día. Así lo expresan (Bonet y Schargorodsky, 2011):

Evidentemente el conocimiento de la práctica artística de los directores es algo que parece que se da como sobreentendido. Pero en algunas ocasiones esto no es así. La preparación artística de algunos programadores parece basada en una simple mirada a aquello que triunfa, que está de moda o que, simplemente, les gusta. Los espectáculos a programar deberían ser seleccionados desde criterios más profundos: rigor en la propuesta, vinculación al discurso del festival, descubrimiento de nuevos valores, necesidad de mostrar tendencias que sean solicitadas por los ciudadanos, conocimiento de las trayectorias de los artistas, calidad de la representación (p. 97).

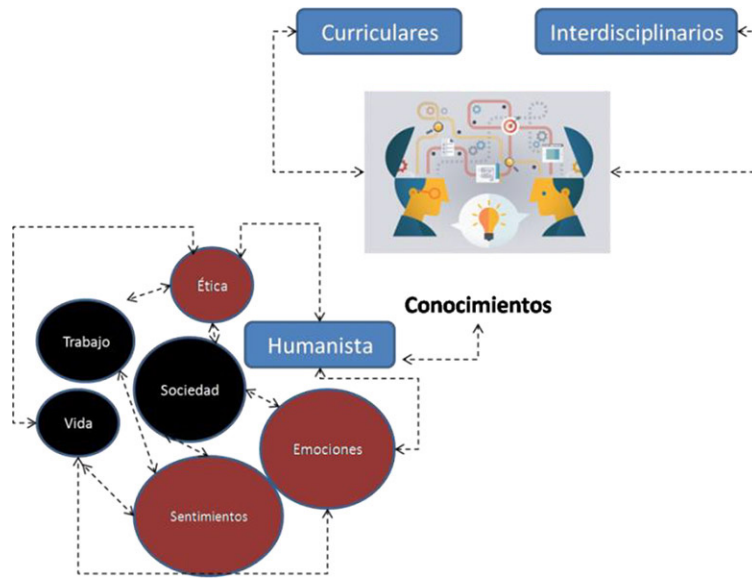


Fig. 2. Los conocimientos dentro de la gestión

Fuente: Elaboración de Peña Zerpa, 2021

El verdadero conocimiento que desarrolla un director o directora de un festival de cine ambiental es genuino a la medida que se ajusta a la realidad. No depende de la copia metodológica que solicita a un tercero, sino de las experiencias adquiridas en cada una de las ediciones del evento especial. Puede ser transmitido de un individuo a otro por cualquier medio de comunicación. Incluso el boca a boca una de las vías más comunes entre sus gestores y directores.

Problemáticas ambientales

Poco o nada se puede avanzar en curaduría, toma de decisiones gerenciales, formación a terceros, solución de conflictos; si el director o directora de un festival de cine no tiene la capacidad de comprender el significado de las problemáticas ambientales. Más si se trata de un evento especializado donde la información no llega a todos por igual, como es el caso del área ambiental.

Como diría una de las entrevistadas: “Hablar de ambiente no es un tema exclusivo de un país sino de todas las latitudes” (GAF/IPR. S2.L: 43-44. 220). Quizás, algunos términos estén de moda (cambio climático, ambiente inclusivo y resiliente), pero no es moda hablar de ambiente en los países latinoamericanos.

Se sabe que cada país tiene su propia problemática ambiental, con diferencias y puntos de convergencias si se hace un recorrido de norte a sur y viceversa. En este punto, comparto la opinión de Rodríguez-Becerra y Espinoza (2002): existen “riesgos de considerar los 42 países de América Latina y el Caribe como un todo homogéneo” (p.15) desde el punto de vista ambiental. Un error que podría afectar a los directores de festivales de cine ambiental (gerencia), su gestión ambiental, y procesos (curaduría, educación y comunicación).

Uno de los actores comenta: “entendemos que las problemáticas ambientales son transversales a todo tipo de fronteras por eso realizamos un festival internacional” (GRMH/MC.AS1.L:19-20, 2020). Es conveniente aclarar que el ambiente es un tema de interés global y regional desde las dimensiones económica, social, política y cultural. Mientras algunos problemas ambientales migran fuera de las fronteras locales, estatales y nacionales para darse a conocer, otros desde una localidad ya representan parte de un conflicto nacional, regional hasta continental, como es el caso del cambio climático.

El interés de los directores de festivales de cine ambiental en alcanzar una mayor audiencia mediante la internacionalización del festival de cine incorpora otros factores como: (a) La territorialidad (continente, región, país y localidad); (b) las historias y problemáticas ambientales; y (c) la diversidad cultural, ambiental y étnica. Un tipo de conocimiento donde algunos directores o directoras lo integran a la línea editorial del festival. Uno de los directores venezolanos explica:

También hay que tener en cuenta que muchos festivales de cine verde, ambiental o ecológico amplían su esfera de dimensión temática. Sucede que el material no solo abarca esos problemas o soluciones al medio ambiente sino también incluyen al hombre como parte del planeta, la tierra. A veces sí me parece un poco exagerado que todo aquello que tenga que ver con urbanidad (urbanismo) pasa a ser un primer grueso. No solamente eso sino también todas las etnias porque dicen que estas son las que tienen respeto por la naturaleza y mantienen el equilibrio (otro grueso adicional). Como también los afrodescendientes porque también están en contacto con la naturaleza, la respetan y la aman. Esos tres gruesos que he mencionado no los descalifico, los respeto solo que a veces los festivales de cine verde le dan tanto peso a esto que parecen que no son festivales de cine verde sino más bien festivales culturales: eventos de las culturas. Un festival de cine sobre las culturas por la diversidad cultural, entonces hay que tener claro esto. Yo vi en el *Segundo Encuentro de Festivales de Cine de Latinoamérica* habían muchos festivales de Brasil que pregonaban esto sobre las culturas y me parecía un festival cultural. Eh! porque cuando escuchaba la justificación del ¿por qué?, me parecía muy pobre esa justificación. Simplemente porque estoy en contacto con la naturaleza, la respeto y la amo, eso me parece muy pobre. Debe haber razones de mayor peso para que las culturas pasen a ser parte de un festival de cine ambiental. Si hablo de las culturas no le voy a dar peso por lo étnico sino por las culturas ambientales, pero eso ni se asoma!. (CG/PA.AS4.L:184-207, 2020).

De esta última intervención, se comprende que el término festival de cine verde es tomado por algunos de los entrevistados, específicamente los venezolanos, como sinónimo del término festival de cine ambiental. El término “verde”, se enfoca más en la naturaleza y lo ecológico. En comparación con el segundo término “ambiental”, incluye a la naturaleza, lo ecológico, el hombre y sus interrelaciones con el ambiente. Este último se vuelve etnográfico cuando el cine se concentra en representar una cultura de forma holística: vida de un pueblo o tribu del grupo social.

No es suficiente ponerle corazón a las cosas y expresar valores positivos como amor, solidaridad y respeto por la naturaleza. Otros tipos de cine como el cultural, etnográfico y hasta el romántico lo pueden hacer.

El cine ambiental centra su mirada en el ambiente y sus problemáticas. Busca posibles soluciones desde la sustentabilidad para que todas las demás piezas puedan accionarse mediante una gestión que protege al ambiente sin olvidarse de los valores. Es así como el director o directora pueden concentrarse en una gestión ambiental.

Los tres festivales de cine ambiental investigados definen la misión más no la visión. Son lineamientos que centran el contenido en la concienciación ambiental de la audiencia por medio del compromiso de los directores (directoras). La misión nos lleva a discernir la dirección de la gestión dentro del festival de cine ambiental. Cuando no hay transparencia en conceptos ambientales, poco o nada podemos decir dentro de la misión. La claridad en el manejo de la información permitirá al director ubicarse en un contexto u otro. Diferenciar claramente entre un festival de cine etnográfico, cultural y/o ambiental.

En la mayoría de los casos un festival de cine ambiental incorpora lo cultural. No se trata solo de enfocarse en el pasado sino atender los nuevos problemas ambientales emergentes y necesidades como parte de la cultura ambiental. Por consiguiente, “dicho conocimiento también tiene que llegar a ser utilizado por quienes pueden influir en los procesos de toma de decisiones”, en palabras del director de la Agencia Europea de Ambiente (Bruyninckx, 2018). Entonces, el rol que juegan los directores y directoras de festivales de cine ambiental será importante dentro de una sociedad que espera respuesta ante los problemas ambientales.

A pesar que algunos directores y directoras de festivales de cine ambiental tengan conocimientos en problemáticas ambientales y permitan “conocer la temática del festival. Algunas nuevas, otras las estudié. Pero conocer

siempre es hermoso y nutre” (CG/PA.AS1.L:183-184, 2020). Existirá la necesidad de aprender algo más. La información se genera dentro del festival. Dependerá de las personas percibir y transformarla en conocimiento útil. Al igual que el resto de los conocimientos pueden generar valor. De esta forma pasa a formar parte del capital humano aquel que se genera dentro de la organización abriéndose a la capacidad de aprender y generar algo propio de acuerdo al rol organizacional. Por ello, la importancia de considerar las experiencias previas en la generación de los nuevos significados.

Experiencias previas

Los conocimientos junto con las experiencias previas permiten el avance del director o directora ante la organización de un evento. Es lo que piensa el actor social de uno de los festivales de cine: “Además de la experiencia de otro de los festivales de la fundación creo que me ha permitido la organización rápida en una escuela o en cualquier otro espacio con fines educativos” (CG/EF.AS2.L:206-208,2020). Sin embargo, poco podemos hacer si las experiencias no van acompañadas de conocimientos más especializados.

Bonet y Schargorodsky (2011) incluye dos procesos claves: la sistematización y la capitalización de la experiencia:

...en los festivales que logran posicionarse y mantenerse con el paso del tiempo, sus gestores logran sistematizar y capitalizar la experiencia, de modo que optimizan los sistemas de trabajo y adaptan el proceso a las condiciones de cada edición del festival, que siempre serán únicas e irrepetibles (p.108)

La capitalización de la experiencia permite contar con un capital intangible dentro de la organización de un festival de cine ambiental, pero que al mismo tiempo puede compartirse y ponerse en práctica desde otros espacios fuera de la organización. Gracias a la oportunidad que tienen los directores (directoras) de aprender de este reservorio donde el sujeto le da sentido y significado en otros contextos.

Un enfoque esquemático de las subcategorías anteriores se presenta a continuación. Un sistema con procesos funcionales en base a los conocimientos:

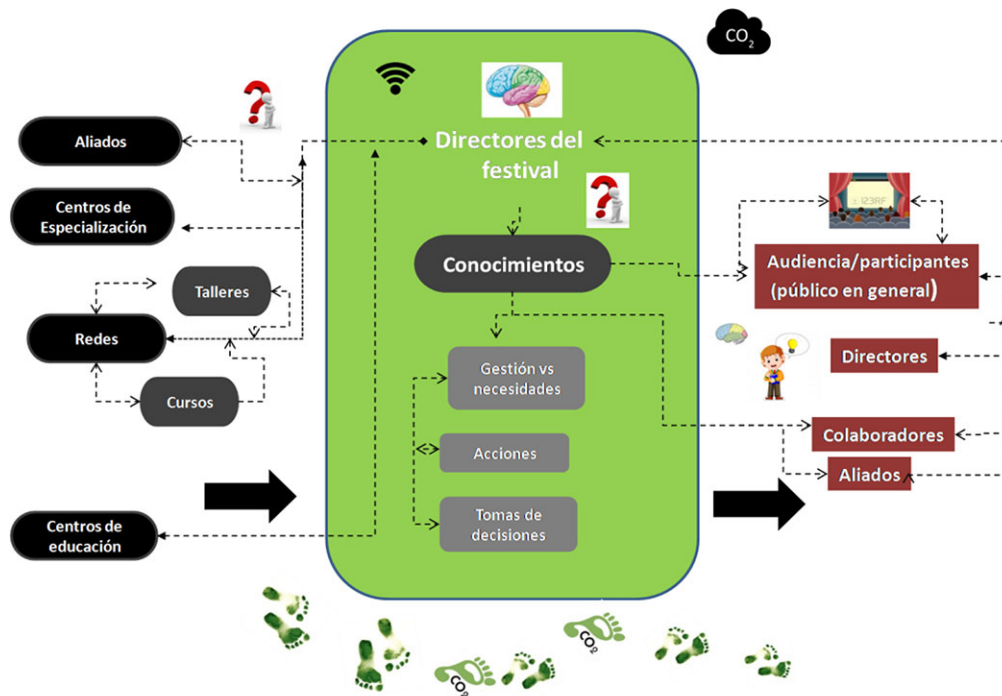


Fig. 3. Los conocimientos dentro de la gestión

Fuente: Elaboracion de Peña Zerpa, 2021

Reflexiones Finales

Los conocimientos perfilan el tipo de gerencia y gestión dentro de los festivales de cine ambiental. Aunque los autores pueden citar muchas clasificaciones, la presente investigación indica la existencia del capital humano, relacional y estructural como se muestra a continuación:

Cuadro 1. Clasificación del conocimiento

Tipo de capital	Clasificación	Algunas características
Capital Humano	Conocimiento Individuales	Derivados principalmente de la educación y formación de los individuos.
	Conocimiento Colectivos	Generados cuando nos enfrentamos a cierto tipo de problemas a los cuales buscamos soluciones y las compartimos.
	Conocimientos operativos	Permite al director o directora y a su equipo proceder ante problemáticas relacionadas con el ambiente, cine y curaduría.
	Conocimientos emocionales	Permite al director o directora y a su equipo proceder como tal diferenciando bien sus emociones, sentimientos y valores.
Capital Estructural	Conocimiento Organizativo	Expresada propiamente por la cultura que se desarrolla dentro del festival
	Conocimiento tecnológico	Se puede incluir la experiencia técnica así como las marcas y productos tecnológicos intelectuales generados dentro del festival.
Capital Relacional	Conocimientos Internos	Se da propiamente dentro de la organización del festival: director (directora)- equipo de trabajo
	Conocimientos Externos	Se da entre la organización del festival y las demás organizaciones que apoyan o colaboran con el evento en sí.

Fuente: Elaboración de Peña Zerpa, 2021

Gómez (2006) comenta que los festivales de cine requerirán de expertos capaces de ponerlo en marcha y concluirlos exitosamente. De esta forma, la misión, visión, objetivos y estrategias organizacionales implementadas dentro de la gestión dependerá de qué tanto conozcan los directores sobre diversas problemáticas y formas de buscar soluciones creativas e innovadoras.

Se sabe que los conocimientos forman parte de los activos personales de los directores y su equipo de trabajo. Las organizaciones festivas sólo deberán identificarlas para maximizar potenciales y disminuir debilidades. Es el reto que ahora asume si la idea es generar nuevos activos organizacionales. De esta forma, el dominio técnico sobre dos (2) áreas específicas: Cine y Ambiente, son fundamentales para la gestión que realiza el director o directora de un festival de cine ambiental. Desde la constitución del festival de cine ambiental a su desarrollo todo cuanto conozca y deba enriquecer, marcará el rumbo y lo distinguirá de otros. Entonces, si las bases están mal conceptualizadas tendrán impacto en el resto de la estructura.

¿Es posible hablar exclusivamente de educación ambiental dentro de los festivales de cine ambiental? Evidentemente no. Es una de las vertientes del conocimiento compartidas a distintos grupos etarios bajo la mirada ambiental cinematográfica del director (directora) de cine y equipo de curaduría. De esta forma, impartirá conciencia ambiental, valores, sentimientos y responsabilidad ambiental.

No basta saber solamente de exhibiciones de cortometrajes, medimetrotrajes y largometrajes. Los puestos de directores (directoras) de festivales requieren de profesionales con un profundo conocimiento de cinco áreas (Fischer, 2010):

1. Curaduría.
2. Formatos de distribución.

3. Producción de festivales de cine.
4. Comunicación gráfica.
5. Ambiente y problemáticas, entre otros tópicos de interés.

Aún cuando los directores de festivales de cine ambiental no son todos comunicadores o educadores, requieren saber comunicar y enseñar a otros, relacionarse con el público e instituciones y conocer la tecnología del cine así como de redes sociales virtuales y web. Esto quizás explica la conformación de equipos multidisciplinarios en los festivales de cine ambiental ante la necesidad de conocimientos de quien direcciona o gestiona.

Así como en las disciplinas es perenne que los directores de festivales de cine ambiental estén en constantes formación, tanto en su profesión como en la adquisición de herramientas gerenciales, cinematográficas, tecnológicas y/o comunicacionales con el fin de llevar a su equipo de trabajo a nuevos derroteros. Dependiendo de las necesidades del festival, los directores deberían formarse para una gestión de calidad dentro del evento. Más aún en tiempos de pandemia donde los directores requieren conocimientos digitales para poder avanzar.

Un director o directora aprende y se ajusta a las nuevas dinámicas del contexto. Está en sus capacidades personales superar crisis económicas y adaptarse a los cambios del entorno (comunes en México, Argentina y Venezuela). Es decir, que las capacidades no son estáticas sino están en constante evolución. Influyen muchos factores como la actualización de los conocimientos y nuevas formas de aprender.

No basta contar con experiencias en cine si no se nutren del diálogo permanente con las dinámicas del entorno. Los países de América Latina presentan importantes escenarios políticos, económicos y culturales para evaluar el trabajo de los festivales de cine ambiental.

Gestionar ante una recesión económica o vaivenes políticos resulta ser retos para los directores de festivales de cine ambiental. Especialmente, cuando los procesos de planificación, organización y administración de recursos son afectados. Está en la creatividad, habilidades (resiliencia) y conocimientos las respuestas. ©

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. De Caracas, Venezuela. Doctora en Gerencia (UNY, 2021). Magíster Scientiarum en Ingeniería Sanitaria (UCV, 2008), Especialista Universitario en Dirección y Producción de Cine, Vídeo y Televisión (Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2015) e Ingeniero Industrial (UCAB, 1998). Profesora de la UNEXCA. Directora Artística de la FUNDACIÓN FAMICINE. Presidenta de FESTIVERD. Miembro de la Red Iberoamericana de Narrativa Audiovisuales (RedInav), Red de Investigadores sobre Cine Latinoamericano (RICILA) y la Red Iberoamericana de Docente.

Referencias bibliográficas

- Bonet, Lluís y Schargorodsky, Héctor (2011). La gestión de festivales escénicos: conceptos, miradas y debates. *Cuadernos Gescénic*, 6. Recuperado el 3 de mayo de 2022 en <http://www.ub.edu/cultural/wp-content/uploads/2018/10/La-gestion-de-festivales-esc%C3%A9nicos-conceptos-miradas-y-debates.pdf>
- Brown, Jhon y Duguid, Paul (1998). Organizing knowledge. *California management review*, 40(3), 90-111.
- Bruyninckx, Hans (2018). *El conocimiento medioambiental en el futuro*. Recuperado el 4 de mayo de 2022 en <https://www.eea.europa.eu/es/articles/el-conocimiento-medioambiental-en-el-futuro>
- Cortesi, Natalia y Antoniazzi, Sandra (Edit.) (2016). *Cómo organizar un festival de cine con compromiso social. Un manual para organizadores de eventos cinematográficos de derechos humanos y medio ambiente*. Buenos Aires: Instituto Multimedia DerHumALC
- Fayol, Henri (1971). *Administración industrial y general*. México: Editorial Herrero Hermanos, S.A.

- Fischer, Alexander (2010). *Conceptualising Basic Film Festival Operation: an Open System Paradigm*. Tesis doctoral publicada. Bond University, Australia. Recuperado el 18 de junio de 2022 en https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/18370688/Conceptualising_Basic_Film_Festival_Operation.pdf
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme
- Gispert Pellicer, Esther (1995) El cine como objeto y materia de estudio: La experiencia de Drac Magic. *Comunicar*. 5. Recuperado el 16 de febrero de 2022 en https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwjkiurggf_nAhXEla0KHZGeD20QFjADegQIBBA-B&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F636281.pdf&usg=AOvVaw3-kNSY9oC9F8oR88hfPcy2
- Gómez López, Carlos Alarico (2006). *Gerencia de eventos especiales*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo de Venezuela, C.A
- Heidegger, Martín (1997). *Contribuciones a la filosofía*. (Del acontecimiento) (Pablo Oyarzun, Trad.) Santiago de Chile. (Trabajo original publicado en 1996). Recuprado el 15 de marzo de 2022 en <http://www.insumisos.com/M4T3R14L/BD/Heidegger-Martin/Contribuciones%20a%20la%20filosofia.PDF>
- LatAm. Cinema.com (2015). Festivales. El inicio del viaje del cine Latinoamericano. *LatAm. Cinema.com*. 14. Recuperado el 4 de mayo de 2022 en <https://www.latamcinema.com/archivos/numero-13.pdf>
- Martínez Marín, Andrés y Ríos Rosas, Francy (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio*, (25),0. Recuperado el 16 de Julio de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>
- Mendieta Izquierdo, Giovane (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Recuperado el 16 de Julio de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Mosco Jaimes, Alejandra (2018). *Curaduría interpretativa, un modelo para la planeación y desarrollo de exposiciones*. México: Publicaciones ENCRyM. Recuperado el 16 de junio de 2022 en <https://www.encrym.edu.mx/Uploads/Publicaciones/PDF-88197.pdf>
- Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka (1995). *La organización creadora del conocimiento*. New York: Oxford University Express
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3a. Ed). Thousand Oaks: Sage Publications
- Peña Zerpa, Mixzaida Yelitza (2021). *Cinema Planeta, Festivard y Patagonia Eco Film Fest: Los Festivales de Cine Ambiental y su Gestión. Una Aproximación desde sus Directores* (Tesis Doctoral publicada). UNY, Venezuela.
- Real Academia Española- RAE (2021). *Conocimiento*. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 15 de junio de 2022 en <https://dle.rae.es/conocimiento>
- Rodríguez-Becerra, Manuel y Espinoza, Guillermo (2002). *Gestión ambiental en América Latina y el Caribe. Evolución, tendencias y principales prácticas*. Wilk, D. (Editores). Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Medio Ambiente
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teece, David (1998). Research directions for knowledge management. *California management review*, 40(3), 289-292.

Programa de habilidades sociales en la conducta agresiva y violenta de los estudiantes

Investigación
arbitrada



Social skills program in aggressive and violent behavior of students

Heydi Tananta Vásquez¹

heydiv593@gmail.com

[https:// orcid.org/0000-0002-8555-8606](https://orcid.org/0000-0002-8555-8606)

Teléfono: + 51 938668823

Viviana Rondón Villacorta¹

vrondon@ucv.edu.pe

[https:// orcid.org/0000-0002-0035-1922](https://orcid.org/0000-0002-0035-1922)

Teléfono: + 51 949 630 850

Doris Berazzir Silva Angulo²

dbsilva@ucv.edu.pe

[https:// orcid.org/0000-0001-5134-3570](https://orcid.org/0000-0001-5134-3570)

Teléfono: +51 938 652 418

Departamento de Educación y Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad César Vallejo

¹Tarapoto, Provincia de San Martín. Perú

²Trujillo, Provincia de Trujillo
República del Perú

Recepción//Received: 06/07/2022
Arbitraje/Sent to peers: 08/07/2022
Aprobación/Approved: 20/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de un programa de habilidades en la conducta violenta de los estudiantes que cursan sexto grado de primaria. El diseño fue pre experimental longitudinal. La población estuvo conformada por 113 alumnos, la muestra la conformaron 33 estudiantes, para lo cual se empleó el criterio de inclusión y exclusión, respectivamente. Los resultados obtenidos se analizaron mediante la prueba t de student en el paquete estadístico SPSS V. 20, donde se evidenció que el programa “Potenciando mis habilidades” disminuyó significativamente la agresión de los estudiantes con lo cual se evidencia que mientras más habilidades sociales desarrollen los alumnos, presentará menos conductas agresivas.

Palabras clave: Agresividad; educación; familia; habilidades sociales; Potenciando mis habilidades; violencia escolar.

Abstract

The objective of this research was to determine the effect of a skills program on the violent behavior of students in the sixth grade of elementary school. The design was pre-experimental longitudinal. The population consisted of 113 students, the sample consisted of 33 students, for which the inclusion and exclusion criteria were used, respectively. The results obtained were analyzed by means of the Student's t-test in the SPSS V. 20 statistical package, which showed that the “Empowering my skills” program significantly decreased the students' aggression, which shows that the more social skills the students develop, the less aggressive behavior they will present.

Keywords: Aggressiveness; education; family; social skills; empowering my skills; school violence.

Author's translation.

Introducción

Es bien sabido que, a lo largo de la historia de la humanidad, tanto agresión como violencia han generado enormes problemas, por ello es un tema crucial, así como importante para su abordaje. De por sí, ambas, son manifestaciones bastante problemáticas a nivel mundial las cuales se pueden dar en diversos ámbitos y contextos. Uno de estos contextos es el escolar, donde los niños aparte de interactuar pueden ser causantes o víctimas tanto de agresiones como de violencia. No obstante, para poder abordar el tema de la agresividad en contextos escolares se hace indispensable que se entienda sobre ella, acerca de sus consecuencias y qué factores la generan.

La palabra agresividad proviene del latín *aggredior*, que significa “ir o cometer contra otro”, es decir, provocar o atacar a otro. Para Berkowitz citado por Herrera, (2021) la agresión es faltar el respeto al otro, también ofender o provocar acciones de violencia. Para Buss citado por Ramírez-Corone *et al.*, (2020), la agresividad es una conducta violenta y que es aprendida, además, afirma, que es destructiva.

En la sociedad actual, tal como lo ha señalado Munevar *et al.*, (2019) de forma constante se observan acciones agresivas en muchos ámbitos, sobre todo en aquellos considerados institucionalizados, tales como: grupos familiares, empresas y escuelas, por lo que se requiere generar métodos y alternativas que hagan posible su erradicación, puesto que la agresividad es una forma de “disfunción social que genera confrontaciones, conflictos y agravios” (p. 143).

Dentro de las aulas de clases suceden diversas manifestaciones de agresión que van desde esconder alguna pertenencia, poner apodos, molestar, hasta amenazas con armas, cuestiones que de cierta manera afecta el clima escolar (Espinoza-Saavedra *et al.*, 2022; Rojas y Santa-Cruz-Espinoza, 2021). En ese sentido, las conductas agresivas se han convertido en uno de los problemas más graves causando enormes daños no solo a los estudiantes, sino también a los docentes quienes deben lidiar con este tipo de conductas. De acuerdo a estudios recientes, señalan que más de la mitad de los jóvenes sufren y padecen algún tipo de violencia por sus compañeros de aula. Asimismo, uno de cada tres educandos han sido víctimas de *bullying*, así como tres de cada diez han manifestado que han cometido algún tipo de agresión a sus compañeros en algún momento de su estancia en el aula de clases.

Las conductas agresivas son percibidas desde dos ángulos: por un lado, forma parte de un fenómeno social identificable; y por el otro, es un problema de naturaleza psicológica secundario. Sin embargo, estas conductas no pueden solo ser atribuidas a una sola causa, sino más bien a un conjunto de ellas que pueden interactuar entre sí. Diversos estudios afirman que, las causas pueden ir desde estilos parentales inconsistentes, hasta estilos parentales autoritarios, también ausencia de afecto y sobreprotección parental (Espinoza – Saavedra *et al.*, 2022; Ruíz-Hernández *et al.*, citado por Rojas y Santa-Cruz-Espinoza, 2021).

Según la OMS, el tema tanto de la agresión como de la violencia ocupa en su agenda los primeros puestos. Según un estudio en 40 países señalan que las agresiones son algo común (Astuvilca-Quijada *et al.*, 2021). En el contexto escolar, la violencia es una realidad que vulnera los derechos tanto de niños como de adolescentes. Aproximadamente, 246 millones de niños y adolescentes llegaría a ser un grupo potencialmente proclive a padecer agresiones, tanto dentro como fuera de la institución.

Por tal motivo, el Ministerio de Educación del Perú, afirma, que es importante que tanto los niños como los adolescentes lleguen a desarrollarse en ambientes apropiados y libres de violencia y agresiones. No obstante, la realidad demuestra lo contrario, ya que, con el paso del tiempo, la violencia ha ido en aumento, al punto de convertirse en un problema cotidiano. Por ese motivo, es necesario que se implemente un programa de atención, de protección y apoyo a las víctimas de maltrato, como también proponer un programa de preven-

ción y erradicación para lograr romper con este mal que azota principalmente a niños y adolescentes en las instituciones, por lo que se hace necesario la puesta en marcha de un programa de habilidades sociales.

Las habilidades sociales se conocen como aquel conjunto de respuestas que pueden ser verbales y no verbales, aprendidas por los individuos donde estos expresan no solo sus sentimientos, también las actitudes u opiniones, respetando claro está, a sus semejantes. (Sosa Palacios y Salas-Blas, 2020). Las habilidades sociales se consideran como un aspecto crucial en las personas puesto que mediante ellas los individuos logran alcanzar una verdadera interrelación con sus semejantes (Rosales *et al.*, 2020). Además, “son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal” (De Miguel citado por Pacheco y Osorno, 2021, p. 105) Las habilidades sociales forman parte de un conjunto de hábitos que permiten, de algún modo, mejorar las relaciones con los demás, además, porque permiten hacernos sentir bien, obtener lo que deseamos y hacer que los demás no nos nieguen lograr nuestras metas u objetivos (Maturana citado por Esteves *et al.*, 2020).

“Las habilidades sociales son aquellas conductas que hacen posible la interacción y comunicación de manera adecuada en función al medio social donde se encuentran” (Rosas-Castros, 2021, p. 340). Por otro lado, es la capacidad de relacionarse de forma asertiva con los demás, de tal modo que se consigan la mayor cantidad de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas. Las habilidades sociales pueden incluir temas como: autoestima, inteligencia emocional y asertividad, entre otras, asimismo, pueden interferir en la percepción que el adolescente tenga de sí como sujeto, de sus semejantes y de su entorno (Lacunza y Contini de González citado por Esteves *et al.*, 2020).

El tema de las habilidades sociales presenta una importancia capital, no solamente por aspectos relacionales, sino por su marcada incidencia en otras dimensiones vitales, tales como: la escolar y en el grupo familiar. Se ha comprobado a través de diversos estudios que aquellos niños o adolescentes que presentan problemas para relacionarse con los demás son más proclives a tener comportamientos violentos, así como conductas delictivas en su etapa adulta (Lacunza y Contini de González, 2011).

Durante la época escolar, las habilidades sociales pueden ser una excelente herramienta para disminuir situaciones extremas o problemáticas que se dan en el aula de clases, tales como: problemas de interacción entre los compañeros, aislamiento, ausencia de solidaridad, agresividad y peleas y que pueden a la larga ser las causas no solo de agresiones, sino también de desmotivación y abandono escolar (Collel citado por López, 2008).

A través de diversos estudios en la materia, se afirma que las habilidades sociales inciden no solo en aspectos puntuales del comportamiento, sino también en la autoestima, en la asignación de roles, en la autorregulación del comportamiento, entre otros, tanto en las primeras edades del individuo como en la vida adulta (Almaraz *et al.*, 2019).

Para Roca, (2014) las habilidades sociales forman parte de un conjunto de comportamientos, emociones y pensamientos las cuales contribuyen en el mantenimiento de adecuadas relaciones interpersonales, logrando de este modo, el respeto de los otros y de sí. Asimismo, porque ellas contribuyen con el fortalecimiento de la autoestima (Escala y Pujantell, 2014), además, la empatía, comunicación efectiva entre las partes, solución de conflictos existentes no solo en el aula sino también en otros ámbitos, por otro lado, las habilidades pueden tener efectos positivos en el manejo del estrés, entre otros (Cruz-Espinoza y Ríos, 2022) En ese sentido, se hace necesario que a través de programas sociales se potencien los métodos pedagógicos con el objetivo de propiciar ambientes sanos y equilibrados lo cual preparará a los escolares para asumir futuras responsabilidades en la sociedad (Padrón y Alum, 2016). De este modo, se plantea como principal objetivo: Determinar el efecto de un programa de habilidades en la conducta tanto violenta como agresiva de los estudiantes de primaria.

Materiales y Métodos

El presente estudio fue de tipo evaluativa puesto que pretendió determinar el efecto de un programa de habilidades sociales en un grupo experimental, compuesto por estudiantes del sexto grado de primaria. En cuanto

al diseño, fue pre experimental longitudinal dado que se administró una prueba antes y después de aplicarse un tratamiento, realizando de este modo un seguimiento al grupo. El carácter longitudinal lo da el hecho de que los datos fueron recolectados en momentos diferentes. La investigación tuvo como variables: el programa de habilidades sociales como la variable independiente y, la conducta agresiva, como la variable dependiente.

En lo concerniente a la población, estuvo conformada por un total de 113 alumnos, pertenecientes al sexto grado de educación primaria de una Institución Educativa Público Integral del distrito de Morales ubicado en la provincia y departamento de San Martín distribuidos en cuatro secciones.

La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes del 6° grado “D” de Educación Primaria de la antes mencionada, para lo cual se usó criterios de inclusión y exclusión. Para afirmar su deseo de participar en el presente programa, firmaron un consentimiento informado. Seguidamente se procede a la aplicación del pre test y de las 16 sesiones diseñadas para el estudio, el cual, tuvo una duración de 2 meses y medio.

El tipo de muestreo que se utilizó en esta investigación fue no probabilístico. Dado que la elección de los elementos de la muestra dependió de las características de la investigación y de los propósitos que persigue el investigador; es decir, que, no depende de la aplicación de fórmulas. Dentro de los criterios de inclusión fueron:

- Alumnos que estén matriculados en el 6to grado “D” de la institución anteriormente mencionada.
- Alumnos de ambos sexos.
- Alumnos de nacionalidad peruana.
- Alumnos que estén entre las edades de 11 a 13 años.
- Alumnos asistentes el día programado para la aplicación del cuestionario.

Criterios de exclusión

- Alumnos que no estén matriculados en el 6to grado “D” de la institución anteriormente mencionada.
- Alumnos que no tengan nacionalidad peruana.
- Alumnos mayores de 13 años.
- Alumnos que no asistan el día programado para la aplicación del cuestionario.

En cuanto a las técnicas, se usó la encuesta y como instrumento empleado en la presente investigación, tanto para el pre y post test, se vio conveniente aplicar el Cuestionario de Agresividad (AQ).

El Cuestionario de Agresión (AQ) fue creado por Buss y Perry en 1992 y fue adaptado al Perú por Matalinares *et al.* (2012), para lo cual se contó con una muestra de 3,632 personas de ambos sexos, entre los 10 a 19 años de edad, de 1° a 5° de educación secundaria de instituciones educativas públicas de la costa, sierra y selva del Perú, obteniendo una fiabilidad en la escala total de ($\alpha= 0,836$); asimismo, se evidencia que la versión española del cuestionario de Agresión adaptada a la realidad peruana demuestra validez de constructo. Este cuestionario consta de veintinueve ítems utilizando como alternativas de respuesta CF= Completamente falso para mí, BF= Bastante falso para mí, VF= Ni verdadero, ni falso para mí, BV= Bastante verdadero para mí, CV=Completamente verdadero para mí.

Su objetivo es medir el nivel de agresividad. Los ítems se distribuyen en base a cuatro áreas específicas, la cuales son: Agresividad verbal, Agresividad física, Ira y Hostilidad. El tiempo aproximado para la aplicación de esta prueba es de veinte minutos, y la edad de aplicación fluctúa entre los 10 a 19 años.

En lo concerniente a la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio, Matalinares *et al.* (2012) encontró un factor que explica el 60.819% de la varianza total acumulada, demostrando una estructura de test compuesta por un factor que agrupa cuatro componentes, en concordancia con el modelo realizado por Arnold Buss.

En lo concerniente a la confiabilidad, el cuestionario presenta una buena consistencia interna dado que el alfa de Cronbach fue elevada para la escala total ($\alpha=0.836$), y en el caso de las dimensiones, se encontró un coe-

ficiente de fiabilidad menor; siendo en agresión física ($\alpha= 0,683$), agresión verbal ($\alpha= 0,565$), ira ($\alpha= 0,552$) y hostilidad ($\alpha= 0,650$).

Para efectos del desarrollo de la investigación, se solicitó el permiso escrito a la dirección de la Institución Educativa Pública Integral para poder aplicar el instrumento a la muestra definida anteriormente. Asimismo, se solicitó una autorización por escrito a las autoridades de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad que acreditó la investigación, para luego ser presentada a la Institución Educativa Pública Integral del distrito de Morales, a fin de ejecutar las sesiones del presente programa con los estudiantes del sexto grado de primaria. Una vez aplicado el programa se procede a la aplicación de post test y se contrastan los resultados en el programa estadístico SPSS.

En concordancia con el diseño y objetivo de la presente investigación, el grupo experimental fue evaluado antes y después de la aplicación del programa, esto con el fin de determinar el efecto del mismo. Los datos obtenidos fueron ingresados a una base de datos en el programa estadístico SPSS v.20, donde se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov (KS) y la T de Student, a fin de determinar el coeficiente de variación entre las medias de la evaluación en ambos momentos y así realizar la comprobación de las hipótesis formuladas.

Asimismo, durante todo el proceso que duró el proyecto se garantizó la protección de la integridad de cada uno de los participantes, demostrando confidencialidad con respecto a la información obtenida, es por ello que juntamente con los cuestionarios se adjuntó una ficha de consentimiento informado, la cual fue firmada de manera voluntaria por los participantes.

Programa de habilidades sociales en la conducta agresiva de los estudiantes del 6to grado de primaria de la Institución Educativa Pública Integral del distrito de Morales. Está dirigido como Población beneficiaria a los estudiantes del 6to grado “D” de primaria de la Institución Educativa Pública Integral del distrito de Morales. Tuvo una duración aproximada de tres meses (octubre a diciembre) a lo largo de 16 sesiones de 50 a 60 minutos de duración aproximadamente teniendo como responsable a la autora de este estudio.

La elección de la población se debió a la observación de las cifras de agresividad en los estudiantes, a nivel nacional y local, la observación concienzuda del comportamiento de los estudiantes del sexto grado de educación primaria, en las horas de recreación, en las horas académicas, como también en las actividades institucionales y de acuerdo al informe recibido del departamento psicológico y de la dirección de la institución en mención, todo lo cual permitió detectar conductas agresivas en dichos estudiantes y a la vez plantear una alternativa de solución, la cual, se basa en un programa de habilidades sociales.

Descripción del programa “Potenciando mis habilidades”

El programa “Potenciando mis habilidades” consta de 16 sesiones, las cuales pretenden desarrollar las habilidades sociales en estudiantes del 6to grado de primaria. Tales sesiones derivan de la teoría de las habilidades sociales de *Goldstein* (1978) que inicialmente tenía 50 ítems agrupados en seis factores: Iniciación de habilidades sociales, Habilidades sociales avanzadas, Habilidades para el control de sentimientos, Habilidades alternativas a la agresión, Habilidades para controlar el estrés y Habilidades de planificación.

De otro lado, la metodología a utilizarse en las sesiones fue expositiva participativa, mediante la realización de dinámicas grupales. Tuvo como objetivo general: proporcionar a los estudiantes del sexto grado de primaria un bagaje de habilidades sociales, a fin de mejorar sus relaciones interpersonales y disminuir la conducta agresiva. Este a su vez se apoyó en los siguientes objetivos específicos:

- **Identificar** los niveles de agresividad que presentan los estudiantes del sexto grado.
- **Fijar** los conceptos básicos sobre las habilidades sociales.
- **Fortalecer** en los estudiantes habilidades sociales iniciales para comenzar y mantener una conversación.
- **Promover** en los estudiantes habilidades sociales avanzadas para pedir ayuda.

- **Promover** en los estudiantes habilidades sociales avanzadas para dar y seguir instrucciones.
- **Fomentar** en los estudiantes la habilidad para el control de emociones, mediante el manejo del miedo y el recompensarse a sí mismo por lo realizado.
- **Fomentar** en los estudiantes la habilidad para el control de emociones, mediante el conocimiento y comprensión de los sentimientos ajenos.
- **Fomentar** en los estudiantes la habilidad para el control de emociones, mediante el reconocimiento y expresión de las mismas.
- **Propiciar** un ambiente en el cual, lo estudiantes aprendan habilidades alternativas a la agresión, mediante la aplicación de técnicas para gestionar el enojo.
- **Propiciar** un ambiente en el cual, los estudiantes aprendan habilidades alternativas a la agresión, a través de la expresión y defensa de los propios derechos, de una manera asertiva.
- **Propiciar** un ambiente en el cual, los estudiantes aprendan habilidades alternativas a la agresión; mediante estrategias para responder ante una amenaza y evitar iniciar una pelea.
- **Propiciar** un ambiente en el cual, los estudiantes aprendan habilidades alternativas a la agresión; cómo presentar y responder una queja.
- **Fomentar** en los estudiantes la habilidad para controlar el estrés, mediante la aplicación de estrategias asertivas para responder ante el fracaso.
- **Fomentar** en los estudiantes la habilidad para controlar el estrés, a través del manejo de la presión grupal.
- **Promover** en los estudiantes la habilidad de planificación mediante el establecimiento de metas y la toma de decisiones.
- **Determinar** el efecto del programa de Habilidades Sociales en la conducta agresiva de los estudiantes del sexto grado de primaria.

Para el desarrollo del mismo, se contaron con todos los recursos materiales: (Pelotita, Plumones/Marcadores para pizarra acrílica, Buffer, USB, Papelógrafos, Ula Ula, Hojas bond, Lápices). Además, se hizo la respectiva programación de todas las sesiones del programa para garantizar fluidez en su ejecución.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación:

Tabla 1. Análisis Sociodemográfico de los estudiantes del 6to grado de primaria

	Recuento		% del N de la tabla
Sexo	Masculino	20	60.6
	Femenino	13	39.4
Total		33	100
Edad	11	17	51.5
	12	14	42.4
	13	2	6.1
Total		33	100.0

Fuente: Elaborado por Heydi Tananta Vásquez, Viviana Rondón Villacorta, Doris Berazzir Silva Angulo (2021)

De acuerdo a la **Tabla 1**, se observa que el 60.6% de los participantes en la presente investigación fueron del sexo masculino, mientras que el 39.4% fueron mujeres, prevaleciendo los varones. También se observa que el mayor porcentaje lo integran los alumnos que tienen 11 años de edad con el 51.5% de la muestra seguido de los de 12 años de edad con el 42.4%.

Tabla 2. Distribución de los niveles de Agresividad en estudiantes del 6to grado de primaria (pre- postest).

		Pre test		Post test	
		n	%	n	%
Agresividad	Bajo	15	45.5	26	78.8
	Medio	18	54.5	7	21.2
	Alto	0	0.0	0	0.0
Total		33	100.0	40	100.0

Fuente: elaborado por Heydi Tananta Vásquez, Viviana Rondón Villacorta, Doris Berazzir Silva Angulo (2021)

En la **Tabla 2** con respecto al pre test, se observa que el 45.5% de los participantes posee un nivel de agresividad bajo, y un 54.5% un nivel medio en lo que respecta a la agresividad general; mientras que en el post test el 78.8% se ubican en un nivel bajo, y el 21.2% alcanza un nivel medio, lo cual denota una disminución de la conducta agresiva de los estudiantes luego de la aplicación del programa “Potenciando mis habilidades”.

Tabla 3. Distribución de los niveles de Agresividad por dimensiones (pre, post - test).

		Niveles de agresividad			
		Pre-test		Post-test	
		N°	%	N°	%
Agresividad Física	Bajo	21	63.6	26	78.8
	Medio	12	36.4	7	21.2
	Alto	0	0.0	0	0.0
Total		33	100.0	33	100.0
Agresividad Verbal	Bajo	26	78.8	31	93.9
	Medio	7	21.2	2	6.1
	Alto	0	0.0	0	0.0
Total		33	100.0	33	100.0
Ira	Bajo	9	27.3	26	78.8
	Medio	21	63.6	7	21.2
	Alto	3	9.1	0	0.0
Total		33	100.0	33	100.0
Hostilidad	Bajo	11	33.3	25	75.8
	Medio	20	60.6	8	24.2
	Alto	2	6.1	0	0.0
Total		33	100.0	33	100.0

Fuente: elaborado por Heydi Tananta Vásquez, Viviana Rondón Villacorta, Doris Berazzir Silva Angulo (2021)

Cuando se discriminan los resultados por dimensión, en la **Tabla 3**, de acuerdo al pre test, se observa que, el 63.6% de la muestra de estudio alcanzó un nivel bajo en agresividad física. En la aplicación del post test, encontramos un incremento de estudiantes que alcanza el nivel bajo, siendo este el 78.8%. Asimismo, se observa en el pre test que el 78.8% de los participantes se ubica en un nivel bajo en relación a agresividad verbal. Tras la aplicación del post test, el porcentaje aumentó a un 93.9%.

De acuerdo al pre test, se observa que el 27.3% de los estudiantes obtiene un nivel bajo en la dimensión Ira; se evidencia una notable diferencia luego de aplicarse en post test, ya que el porcentaje asciende a 78.8%. Finalmente, se halla que el 33.3% de los participantes alcanzan un nivel bajo en hostilidad. Tras aplicarse el post test, se nota un incremento de estudiantes que alcanzan el nivel bajo, siendo este el 75.8%.

Resultados de la prueba de normalidad

Debido a que la cantidad de participantes en la investigación fue mayor a 30, se optó por aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad (o no) de los datos, encontrándose que los datos recolectados siguen una distribución normal razón por la cual se utilizó la prueba T de student para las pruebas de hipótesis.

Análisis de la comparación de medias

Tabla 4. Resultados de la comparación de medias pre y posttest de la variable: Agresividad.

		Media	N	DS	T	gl	P
Agresividad (Variable)	Pretest	70.66	33	14.92202	11.407	32	.000
	Posttest	56.90	33	12.42066			
Dimensiones							
Agresividad Física	Pretest	20.12	33	5.48155	3.958	32	.000
	Posttest	17.45	33	4.72421			
Agresividad Verbal	Pretest	10.18	33	3.54837	2.324	32	.027
	Posttest	9.12	33	2.36851			
Ira	Pretest	19.18	33	4.61962	11.247	32	.000
	Posttest	14.33	33	3.46109			
Hostilidad	Pretest	21.18	33	5.37619	8.888	32	.000
	Posttest	16.00	33	3.76663			

Fuente: elaborado por Heydi Tananta Vásquez, Viviana Rondón Villacorta, Doris Berazzir Silva Angulo (2021)

En la **Tabla 4** se resumen los resultados de las pruebas de hipótesis con la prueba t de student para muestras relacionadas, donde se evidencia que existen diferencias significativas ($t = 11.407$, $gl = 32$, $p = .000$) entre los promedios del pre y post test. Asimismo, el valor de la media del post test (56.90) fue menor a la del pre test (70.66), demostrando así que el Programa “Potenciando mis Habilidades” fue efectivo significativamente en la disminución de la conducta agresiva de los participantes.

En cuanto a la efectividad del programa en la dimensión Agresividad física de los participantes, en la **Tabla 4** se evidencian diferencias significativas ($t = 3.958$, $gl = 32$, $p = .000$) entre los promedios del pre y post test, donde el valor de la media del post test (17.45) fue menor a la del pre test (20.12), quedando demostrado que el programa “Potenciando mis Habilidades” fue efectivo en la disminución de la agresividad física de los participantes.

En cuanto a la Agresividad verbal, en la **Tabla 4** se observan diferencias significativas ($t = 2.324$, $gl = 32$, $p = .027$) entre los promedios del pre y post test, donde el valor de la media del post test (9.12) fue menor a la del pre test (10.18), demostrando que el programa “Potenciando mis Habilidades” fue efectivo en la disminución de la agresividad verbal de los participantes.

En lo concerniente a la dimensión Ira, en la **Tabla 4** se observan diferencias significativas ($t = 11.247$, $gl = 32$, $p = .000$) entre los promedios del pre y post test, donde el valor de la media del post test (14.33) fue menor

a la del pre test (19.18), demostrando que el programa “Potenciando mis Habilidades” fue efectivo en la disminución de la ira de los participantes.

Por último, en lo que respecta a la dimensión Hostilidad la **Tabla 4** se observan diferencias significativas ($t = 8.888$, $gl = 32$, $p = .000$) entre los promedios del pre y post test, donde el valor de la media del post test (16.00) fue menor a la del pre test (21.18), demostrando que el programa “Potenciando mis Habilidades” fue efectivo en la disminución de la hostilidad de los participantes.

Discusión

El presente estudio demostró la efectividad del programa “Potenciando mis habilidades” el cual consistió en evitar situaciones de violencia no solo dentro del aula de clases, sino también fuera de ella. Por otro lado, las conductas que fueron señaladas como los principales focos de atención disminuyeron con el pasar del tiempo generando un clima acorde a lo esperado, asimismo, una significativa disminución de conductas violentas y agresivas, así como impulsos negativos entre los estudiantes. Entre los objetivos específicos que perseguía el programa se encontraba la identificación de los niveles de agresividad existentes y de este modo, hacerlos visibles para ser reconocidos como tales; también fijar cuáles pudieran ser los conceptos esenciales para su estudio. Así mismo, fortalecer las habilidades sociales existentes y potenciarlas en su totalidad ya que en la medida en que estas estén presentes menos disposición tendrán los alumnos a demostrar conductas contrarias o agresivas. A través de las habilidades sociales, tal como lo sostiene Padrón y Alum (2016) favorece las relaciones entre los individuos, al tiempo que prepara a los alumnos a asumir tanto tareas como responsabilidades en la sociedad.

A partir de la aplicación y puesta en marcha del programa “Potenciando mis habilidades” se mostró que las habilidades sociales en los individuos pueden potenciar los niveles de autoestima, así como en el comportamiento, pensamientos y emociones las cuales sirven para el buen funcionamiento de la convivencia y la adecuada relación entre los semejantes (Escala y Pujantell, 2014; Roca, 2014) fortaleciendo, además, la comunicación efectiva y la solución de conflictos existentes que no solo se dan dentro del salón de clases, sino en otros espacios donde convergen los estudiantes (Cruz-Espinoza y Ríos (2022); (Padrón y Alum, 2016).

En lo que respecta a la prueba de hipótesis relacionados con las dimensiones, estas disminuyeron en su totalidad estableciendo como efectivo el programa aplicado en los estudiantes de primaria. En ese sentido, el programa “Potenciando mis habilidades” fue positivo y asertivo debido a la gran cantidad de aspectos considerados para el logro de los objetivos propuestos. Así mismo, el programa generó una serie de enunciados que evidencia la efectividad de los programas educativos en aras de erradicar situaciones como la violencia que día a día ponen en riesgo la convivencia escolar.

Conclusión

El programa de habilidades sociales dentro del contexto escolar puede de algún modo erradicar los niveles de agresividad que, de forma permanente se dan en el contexto escolar, asimismo, en cualesquiera ámbitos de convivencia de los estudiantes. En ese sentido, las instituciones educativas más allá de ofrecer programas académicos deben garantizar modelos viables para confrontar los elevados niveles no solo de violencia, sino de agresiones, así como de ira, entre otras formas manifiestas de violencia.

El programa de habilidades sociales dentro del contexto escolar puede ser, además de lo anterior una importante herramienta para la socialización entre iguales, es decir, entre los propios compañeros, por otro lado, puede servir como método de apoyo para todas aquellas personas que de algún modo han padecido de cerca algún tipo de agresión, violencia o alguna forma derivada de estas.

Asimismo, es importante que los programas como el propuesto, no debe solo estar en el aula solo cuando ocurra un hecho de violencia, sino que debe estar presente generando en su conjunto políticas de reflexión

en torno a la violencia. Por lo tanto, es importante que estos programas estén de forma permanente actuando ante cualquier vestigio o rasgo que no se corresponda con los principios de convivencia. Por otro lado, es importante que estos programas se mantengan con el fin de erradicar la violencia y las agresiones que sin duda ponen en peligro la estabilidad emocional de los estudiantes y de los docentes.©

Heydi Tananta Vásquez. Licenciada en Psicología y Magister en Psicología Educativa. Docente a tiempo completo e Investigadora de la Facultad de educación y Humanidades de la Universidad César Vallejo. Ha sido docente invitada a distintas universidades del Perú. Ha participado como ponente en diversas actividades educativas. Asesora en el área de psicología educativa en la facultad de educación y humanidades. Docente de pre y post grado. Autora y coautora de artículos científicos tanto en el área educativa como de psicología. Ha impulsado proyectos de evergadura dentro y fuera de la universidad. Actualmente lleva a cabo un proyecto educativo en distintos planteles de la ciudad de Tarapoto, Perú.

Viviana Rondón Villacorta. Psicóloga, y magister en Psicología educativa. Jefe de la Oficina de empleo de la Universidad César Vallejo. Docente e investigadora. Especialista en psicomotricidad infantil. Ha dictado talleres de psicología ocupacional en la universidad. Invitada a diversos eventos sobre educación, seguridad, sexualidad, servicios ocupacionales, entre otros. Ha participado en eventos sobre el maltrato infantil en la provincia de Tarapoto, Perú. Autora y coautora de artículos científicos. Lleva a cabo un programa para la erradicación de la violencia y el maltrato de niños, niñas y adolescentes. Promotora del área de salud psicológica tanto dentro como fuera de Tarapoto. En la actualidad, lleva a cabo un proyecto en conjunto con la universidad para la infancia abandonada.

Doris Berazzir Silva Angulo. Licenciada en Psicología por la Universidad César Vallejo, docente en investigadora en pre y post grado en la Universidad César Vallejo, en la provincia de Trujillo, La Libertad, Perú. Ha coordinado talleres sobre diversos temas relacionados con la psicología educativa. Lleva a cabo proyectos para erradicar la violencia en los ámbitos escolares. Ha participado en talleres de planificación y didáctica no solo en escenarios educativos, sino también en la comunidad donde impulsa actualmente un proyecto de investigación conjuntamente con la universidad. Ponente en diversos simposios sobre psicología educativa y clínica.

Referencias bibliográficas

- Almaraz Feroso, Daniela., Coeto Cruzes, Gabriela. y Camacho Ruiz, Esteban Jaime. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 10(19), 191-206. DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Astuvilca-Quijada, Isabel María., Lazo Tafur, Ysela Janet., Montalvo Cobos, Gilbert Valerio. y Figueroa Mejía, Oscar Abel. (2021). Agresividad en adolescentes en épocas de pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.31876/ie.vi.104>
- Cruz-Espinoza, Henry Santa. y Ríos Rojas, Jane Carol. (2022). Efectos del Programa CONVIVE sobre la percepción de violencia escolar en adolescentes. *Eureka*, 19(2), 217-233.
- Escales Sánchez, Rebeca. y Pujantell Obiols, Mirei. (2014). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: Macmillan Profesional.
- Espinoza-Saavedra, Rossana Magali., Rubio-Cruzado, Kelly Joana., Acevedo-Corcuera, Angélica Azucena. y Guarniz-Valera, Consuelo Yanira. (2022). Taller de actividades dramáticas en las conductas violentas en estudiantes de educación secundaria, Trujillo-2021. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(1), 156 -176. DOI: [10.23857/pc.v7i1.3470](https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3470)

- Esteves Villanueva, Angela Rosario., Paredes Mamani, Rene Paz., Calcina Condori Carmen Rosa. y Yapa-chura Saico, Cristóbal Rufino, (2020). Habilidades sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Herrera Acevedo, Ilse Yarazet, (2021). Fundamentos teóricos que determinan el desarrollo de una propuesta de protocolo de investigación para el abordaje de las conductas agresivas y el aprendizaje en los niños del jardín de niños. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), 1-26. Recuperado de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2520>
- Lacunza, Ana Betina. y Contini de González, Norma. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis-Argentina*, 12(1), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- López, Marcela. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>
- Matalinares C, María., Yuringaño L, Juan Uceda, E, Joel., Fernández A, Erika., Huari, T, Yasmín., Campos G, Alonso. y Villavicencio C, Nayda. (2012). *Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry*. IIPSI, p.147-161.
- Munevar Mariño, Sandra Karina, Burbano Pantoja, Víctor Miguel. y Flórez Villamizar, Jairo Alberto. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (56), 141-160. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1042>
- Pacheco Marimon, Magaly. y Osorno Álvarez, Gloria Yanet. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101-116. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo>
- Padrón Márquez, Yarisleivy . y Alum Dopico, Nivia Esther. (2016). Desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo comunitario Sergio y Luis Saíz en Pinar del Río. *Revista científica Avances*, 18(4), 315-324. Recuperado de <http://www.ciget.pinar.cu/ojs>
- Ramírez-Corone, Andrés Alexis., Martínez Suárez, Pedro C., Cabrera Mejía, Javier Bernardo., Buestán Andrade Pablo Andrés., Torracchi-Carrasco, Esteban. y Carpio Carpio, María Gabriela. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 209-214. Recuperado de https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_2_2020/12_habilidades.pdf
- Roca, Elia. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: Editorial ACDE.
- Rojas Luna, Edwin Erick. y Santa-Cruz-Espinoza, Henry. (2021). El rol del docente ante situaciones de agresividad en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria e Formación del Profesorado*, 24(3), 73-86. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.466151>
- Rosales Llontop, Renée., Guizado Oscco Felipe., Salvatierra Melgar, Ángel., Juño Príncipe, Katty Marilyn. y Mescua Figueroa, Augusto César. (2020). Programa de desarrollo personal para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG*, 9(1), 102-117.
- Rosas-Castros, Auria Rosmery (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 337-357. DOI: [10.23857/pc.v6i4.2565](https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2565)
- Sosa Palacios, Sharon Stefany. y Salas-Blas, Edwin. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. *Comunicación*, 11(1), 40-50. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394>

La transición de Educación Inicial a Primaria: perspectivas de estudiantes, padres y docentes



Transition from Preschool to Elementary School: children, parents, and teachers' perspectives

Emelinda Padilla Faneytt

emelindapadillaf@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6379-8254>

Teléfono de contacto: + 1 809 481 6199

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Santo Domingo - República Dominicana

Recepción/ Received: 27/06/2022
Arbitraje/Sent to peers: 29/06/2022
Aprobación/Approved: 31/07/2022
Publicado/Published: 15/10/2022



Resumen

Objetivo: Analizar la transición educativa entre las etapas de Educación Inicial (preprimario) y Educación Primaria (primer grado) desde la perspectiva de los docentes, padres y estudiantes de ambas etapas educativas de Santo Domingo, República Dominicana. **Método:** estudio cualitativo con 271 informantes: estudiantes, docentes y padres del último grado del nivel inicial y el primero de primaria. Se emplearon entrevistas con docentes y estudiantes y grupo focal con los padres. **Resultados:** No hay documentación institucional sobre la articulación educativa, se requiere formación sobre la transición. La intervención se centra en aspectos cosméticos, el mobiliario y recursos materiales. Hay escasa participación de padres, se perciben ajenos al proceso y no se les orienta ni capacita sobre el proceso. Los estudiantes se preocupan por aspectos pedagógicos, sociales y afectivos. **Conclusiones:** es necesario generar documentación y desarrollar programas de formación docente y apoyo a la familia para mejorar la transición.

Palabras clave: Articulación escolar, educación inicial, educación primaria, perspectiva docente, perspectiva infantil, perspectiva familiar, transición educativa

Abstract

Objective: To analyze the school transition from preschool to elementary school from the perspective of teachers, parents, and children of both educational stages in Santo Domingo, Dominican Republic. **Methods:** This qualitative study includes 271 informants: students, teachers, and parents of preschool and first grade of elementary school. Interviews with teachers and children and focus groups with parents were carried out. **Results:** There is neither institutional documentation nor teaching training on educational transition and articulation. The teaching practices focuses on cosmetic aspects of classrooms, furniture, and material resources. Parents hardly participate in the transition process; they see themselves as outsiders. They perceive a lack of guidance and training on that process. Children are concerned about pedagogical, social, and emotional problems they will face in the first grade. **Conclusions:** It is necessary to generate pedagogical guidelines and develop teaching training programs to support parents and teachers to improve the transition process.

Keywords: Educational articulation, preschool, elementary school, teachers' perspective, children's perspective, parents' perspective, school transition

Author's translation.

Introducción

La transición educativa (TE, en adelante) es un proceso sociopsicológico, cultural y educativo, que estudiantes, padres, docentes e instituciones educativas experimentan de forma natural cuando el alumno cambia de grado, nivel, docente o centro educativo. Supone cambios en los roles, interacciones sociales, rutinas y actividades que se realizan en el hogar y en la escuela (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Esto implica retos, demandas, problemas, desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico para estudiantes, padres y docentes (Acero et al., 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su et al., 2020).

En República Dominicana se pueden identificar cinco grandes transiciones: 1) del cuidado materno en el hogar al de terceros (Boyle et al., 2018), 2) la entrada al nivel de Educación Inicial (Sheridan et al., 2019), 3) el paso del nivel inicial a Educación Primaria (Acero et al., 2019; Li y Hung, 2019), 4) el acceso a la Educación Secundaria (Saiz y Gallardo, 2019) y, 5) finalmente, la entrada a la Educación Superior (Pérez et al., 2019). Esta investigación está delimitada a la transición del último curso de Educación Inicial, preprimario, al primer grado de Educación Primaria.

En el proceso de transición intervienen factores psicológicos, sociales, culturales y educativos (Viskovic y Višnjić-Jevtić, 2020). Las condiciones en las que ocurre la transición afectan a estudiantes, padres y docentes y, a su vez, se ve influenciada por las percepciones que ellos tienen de ese proceso. Por lo tanto, es necesario analizar la transición desde la perspectiva de estos tres agentes educativos de modo que se pueda promover el trabajo conjunto para lograr que este proceso sea exitoso (Martino, 2014).

1. Afecta el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su capacidad para adaptarse a los cambios que implica esa transición (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019; Buitrago et al., 2018), especialmente cuando no disponen de los mecanismos de afrontamiento necesarios (San Román, 2019, Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir et al., 2019; Su et al., 2020).
2. La percepción de los padres sobre la transición y su participación en el proceso pueden facilitarlo u obstaculizarlo (Wilder, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019; Graham, 2019). La familia puede transmitir seguridad al niño, crear un ambiente de confianza y optimismo y actitud positiva hacia el nuevo grado (Hosokawa y Katsura, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su *et al.*, 2020); también, puede proyectar inseguridad, ansiedad y miedo, que influye negativamente en la percepción del niño sobre el nuevo grado y en su proceso de adaptación (Gómez, 2014; Li y Hung, 2019).
3. Los docentes son actores clave para el éxito de esta TE, pues les corresponde planificar, diseñar y ejecutar estrategias y actividades para articular ambos cursos (Ahtola et al., 2011; Wilder, 2019; Nicholson, 2019; Urbina, 2019). En este proceso, influyen positiva o negativamente sus concepciones, experiencias y prácticas sobre la enseñanza y aprendizaje y la transición (Martino, 2014). Por ello, los docentes requieren formación universitaria o, al menos, educación continua sobre la transición de preprimario a primer grado.

Cuando no es un proceso armonioso, articulado, interfiere negativamente en el proceso educativo de los estudiantes; genera rechazo a la escuela, angustia, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, miedo, alteración en sus patrones de sueño y alimentación, bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Acero et al., 2019; Besi y Sakellariou, 2019; Wong y Power, 2019; Hosokawa y Katsura, 2019). Por ello, es necesario conocer cómo intervienen los agentes involucrados en la creación de las condiciones necesarias para facilitar la articulación (González et al., 2019), que respondan a las expectativas, intereses y necesidades de estudiantes, padres y docentes (Su et al., 2020). Esto pudiera servir para diseñar intervenciones efectivas que favorezcan una adecuada articulación, prevengan circunstancias desfavorables y reviertan sus consecuencias negativas (Acero et al., 2019; Buitrago et al., 2018; Besi y Sakellariou, 2019).

La TE ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva de estudiantes (Broström, 2019; Einarsdóttir, 2007; Einarsdóttir et al., 2019; Nicholson, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; San Román, 2019; Urbina, 2019). Buitrago et al. (2018), Acero et al. (2019) y Besi y Sakellariou (2019) analizaron los factores socioafectivos involucrados en esta transición, Wong y Power (2019) describieron la sintomatología asociada a trastornos de depresión, Parent et. al. (2019) describieron el estrés adaptativo en los estudiantes y Hosokawa y Katsura (2019) examinaron la relación del estilo de crianza de los estudiantes en los problemas de conducta que estos presentan en el proceso de transición de inicial a primaria.

Por otro lado, Sañudo (2015) describió las percepciones de los padres sobre la colaboración y la participación de las familias en la TE, para diseñar programas que las involucren. Por su parte, Graham (2019) realizó revisó la literatura sobre la participación de los padres en la transición de sus hijos en el hogar y en la escuela.

En cuanto a la práctica pedagógica, Martino (2014) estudió las perspectivas docentes sobre la TE entre estas etapas. Karila y Rantavuori (2014) examinaron algunas estrategias conjuntas entre los docentes de ambos niveles para lograr una transición fluida basadas en el consenso y la colaboración. Ahtola et al. (2011) evaluaron la asociación entre las estrategias de transición entre inicial y primaria y el rendimiento académico de los estudiantes. Hernández (2015) analizó el uso de estrategias didácticas que permitan una adecuada transición entre estos dos niveles.

De forma conjunta, Castro et al. (2012) analizaron las perspectivas de maestros, familias y estudiantes acerca de este cambio para obtener una representación más completa y menos sesgada de esta realidad.

Por otro lado, González et al. (2019) analizaron la formación docente inicial y continua sobre la transición entre el nivel inicial y primaria en países europeos. Analizaron el papel de las universidades en la formación y actualización docente sobre las prácticas más favorables para la TE.

A pesar de la gran atención que ha recibido la transición del nivel inicial a primaria en la comunidad científica internacional, hasta la fecha la transición escolar desde la perspectiva de los agentes involucrados no ha sido estudiada en República Dominicana. Por lo tanto, este artículo persigue analizar la TE entre Educación Inicial y Educación Primaria desde la perspectiva de docentes, padres y estudiantes de ambos niveles en dos centros educativos de Santo Domingo, República Dominicana.

Métodos

Este es un estudio cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Lune y Berg, 2001) que analiza e interpreta las perspectivas de estudiantes, padres y docentes sobre la transición de preprimario a primer grado. Con tal fin, se seleccionaron de forma intencional una sección de preprimario y una de primer grado de dos centros educativos (uno público y otro privado). El grupo de estudio se muestra en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Descripción del grupo de estudio

Informante	Centro A	Centro B	Total
Docentes			
Preprimario	1	1	2
Primero	1	1	2
Estudiantes			
Preprimario	26	12	38
Primero	32	19	51
Padres			
Preprimario	52	24	76
Primero	64	38	102
Total	176	95	271

Fuente: Elaboración de Emelinda Padilla Faneytt (2022)

Se emplearon dos técnicas etnográficas de recolección de información: grupos focales con padres (GFPM-A, GFPM-B), entrevistas semiestructuradas con docentes de preprimario (EDPP-A, EDPP-B) y primero (EDP-A, EDP-B) y entrevistas con los estudiantes de preprimario (ENPP-A, ENPP-B) y primero (ENP-A, ENP-B) de ambos centros. Las entrevistas con los estudiantes se realizaron empleando la estrategia dibujo-conversación, siguiendo a Castro *et al.* (2012) y Sierra y Parrilla (2019). Tanto las entrevistas como los grupos focales fueron transcritos para facilitar su procesamiento y análisis.

En ambos centros, el trabajo de campo se realizó en tres fases:

- La primera consistió en un proceso de inmersión, inducción e información en ambas instituciones, entre octubre y noviembre de 2017.
- En la segunda se realizaron las entrevistas y los grupos focales con los informantes de los cursos de preprimario entre marzo y junio de 2018.
- En la tercera fase, se hicieron las entrevistas a las docentes y estudiantes de primer grado y los grupos focales con los padres entre agosto y diciembre de 2018, cuando los estudiantes egresados del nivel inicial entraron a primer grado del nivel de educación primaria.

Para analizar los datos se empleó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), considerando tres perspectivas complementarias: abierta, axial y selectiva. Para el análisis abierto se identificaron temas centrales, conceptos globales, los cuales fueron agrupados en categorías generales; el análisis axial consistió en identificar, dentro del grupo general, patrones y subcategorías sustentadas en la evidencia; el análisis selectivo sirvió para identificar los patrones, elementos clave e identificar ejemplos representativos.

Además, se utilizó la técnica de triangulación (Lune y Berg, 2001), mediante el uso combinado de técnicas de recolección de los datos y fuentes de información en momentos y lugares diferentes. Se comparó la información suministrada en las entrevistas y el grupo focal para identificar categorías y subcategorías, tomando en cuenta los aspectos analizados en estudios previos. Aunque los informantes pertenecen a dos instituciones diferentes, el análisis de los datos reveló patrones que se organizaron en las categorías que guiaron la exposición de los datos.

Análisis de los resultados

Conceptuación de la transición

Coincidiendo con Viskovic y Višnjić-Jevtić (2020), en ambos centros se define la transición como un proceso sociopsicológico, cultural y educativo, en el que los involucrados experimentan cambios en sus roles, interacciones sociales, rutinas y actividades que realizan en la escuela y en el hogar. La transición es el paso natural de un nivel básico a uno más complejo, que implica retos y mayores exigencias y progreso social, afectivo, cognitivo y académico para los estudiantes (Acero *et al.*, 2019; Robinson y Tyler, 2020; Su *et al.*, 2020).

Esta transición conlleva dificultades para estudiantes, padres y docentes, pues es uno de los períodos más críticos del proceso educativo formal (Besi y Sakellariou, 2019), que puede ser muy problemático y traumático para los estudiantes si no se aborda integralmente (Martino, 2014; Su *et al.*, 2020). Una docente lo afirma en los siguientes términos:

Es un proceso difícil para los estudiantes, para las familias, muchas veces hasta para los docentes. Desprenderse de un estudiante sin saber qué va a pasar en un ambiente diferente. Es un proceso un poco traumático (EDPP-A).

Se encontró que las prácticas no articuladas, los cambios bruscos de docentes, espacios, horarios, recursos, evaluación, tiempos de juego y rutinas escolares pueden generar emociones negativas y actitudes de rechazo hacia la escuela (Hamerslag *et al.*, 2018; Li y Hung, 2019), como en el siguiente testimonio.

Van para un curso con una maestra diferente y a enfrentarse con todo nuevo en el salón de clases, en el patio. (...) Un mundo totalmente diferente al que conocen. Con seguridad eso los va afectar a los estudiantes, como se sienten y su actitud (GFPMPP-A).

Algunos factores escolares, como la ausencia de un plan curricular articulado y uso de métodos de enseñanza diferentes en preprimario y primer grado, afectan la transición, como lo afirma una docente en el siguiente testimonio.

Los lineamientos del Ministerio establecen que en primaria no se debe planificar por proyectos, eso ha empeorado muchísimo la situación. Ahora los modelos pedagógicos de ambos niveles son muy diferentes. Por eso es como una pared que encuentra el niño cuando llega a primaria. La cosa es muy distinta y es un cambio brusco. Yo creo que esa discontinuidad entre los modelos de un nivel y de otro es la causa también de los retrocesos de los estudiantes y que no se avance tan rápidamente en el programa de primero. (EDP-A).

De forma coincidente, estudios previos (Acero *et al.*, 2019; Buitrago *et al.*, 2018; Gómez, 2014; Li y Hung, 2019) encontraron que el uso de métodos de enseñanza diferentes y el trabajo desarticulado impiden que haya una transición exitosa. Por tanto, es necesario que los docentes coordinen actividades que involucren a ambos niveles (Balduzzi *et al.*, 2019).

Las docentes advierten las consecuencias psicológicas y académicas de las transiciones traumáticas para los estudiantes, como miedo, estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico (Wong, 2014; Wong y Power, 2019).

Es muy importante que el niño se sienta bien, que se sienta seguro, bajar la ansiedad. Porque un estudiante ansioso, un estudiante con miedo, con una presión, no puede rendir realmente en lo que se espera (EDP-A).

Es necesario realizar un apropiado abordaje pedagógico, que contemple las condiciones socioemocionales, cognitivas y familiares de los estudiantes (Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019; San Román, 2019), que facilite el crecimiento profesional, académico y personal de docentes y padres. Además, promueve el desarrollo integral de los estudiantes y la conciencia de

...que están creciendo, o sea, que no me quedé, que no me quedo, o sea, que la vida es un proceso, es dar pasos, que hay un avance, que hay un grado de dificultad mayor para lo cual ellos necesitan dar más de ellos (EDPP-A).

Los estudiantes, por su parte, conciben la transición como el paso del nivel educativo de “estudiantes pequeños”, caracterizado por el predominio del juego, la libertad y la informalidad, al nivel de educación formal para “estudiantes grandes”, con más trabajo, estudio, restricciones, normas, exigencias y dificultades, el cual les generan algunos conflictos socioafectivos (Robinson y Tyler, 2020). A continuación, se muestran un ejemplo representativo:

Yo digo que en primero le ponen a uno mucha tarea, mucho trabajo y si uno no hace como la tía dice hay mucho de castigo. Yo lo veo por la ventana y el otro día no dejaron salir a un estudiante a recreo. Yo no entiendo por qué (ENPP-A).

Participación de la familia en el proceso de transición

La familia limita su participación en el proceso de transición a reuniones para evaluar el desempeño de los estudiantes y actos cívicos que organiza la escuela, aunque reconocen la importancia de su participación activa.

Los padres también viven ese cambio y manifiestan miedo a que sus hijos vayan a un curso de grandes. Se atemorizan porque vayan a golpearlos, a que la nueva maestra no los quiera, ni sea cariñosa. Hay que apoyarlos a ellos también porque si no están preparados ellos son un obstáculo, no la dejan trabajar a una preguntando, exigiendo, reclamando cosas sin sentido (EDP-A).

Los padres se perciben ajenos a la transición. No se interesan en participar en ese proceso, pues no han sido capacitados ni informados en cómo contribuir con su desarrollo exitoso, pues no hay un programa institucional para tal fin.

Perdóname que te lo diga tan francamente. No sé si se va a oír mal, pero: nosotros no somos educadores. Ellas fueron las que estudiaron y son las que pueden y deben orientarnos. ¿Ustedes no creen? (GFPMPP-A).

Este resultado difiere de Buitrago *et al.* (2018), quienes realizaron talleres de padres para estudiar cómo contribuir a que la transición sea exitosa en la escuela y desde el hogar. Por su parte, Wilder (2019), Hosokawa y Katsura (2019), Graham (2019), Balduzzi *et al.* (2019), Sierra y Parrilla (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) encontraron que cuando las familias participan en las actividades relacionadas con la transición del nivel inicial a primaria, este proceso ocurre sin mayores traumas.

Influencia del desarrollo socioemocional de los alumnos

Los estudiantes tienen una conexión afectiva con preprimario debido a las relaciones y actividades que realizan en ese grado, que difieren del distanciamiento y la rigidez académica que predominan en primer grado. Eso les produce emociones negativas, hace que rechacen primer grado y anhelan regresar a preprimario, como se muestra en el siguiente testimonio.

La dificultad que pueden presentar los estudiantes es que se pueden aferrar o sentir apego por su maestra de preprimario y no querer a la de primero. Y no quieren entrar a clases por nada del mundo, lloran y se enferman para no ir (EDPP-A).

El desarrollo socioemocional de los estudiantes y su capacidad para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero afectan el proceso de transición, según lo refieren Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019) y Besi y Sakellariou (2019). Otras investigaciones (San Román, 2019, Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019; Su *et al.*, 2020) hallaron, además, que la transición afecta socioemocionalmente a los estudiantes cuando no disponen de los mecanismos de afrontamiento necesarios para facilitar la articulación entre el nivel inicial y primer grado.

Resistencia a la integración de las docentes

Las docentes de preprimaria y primer grado no trabajan de forma integrada por falta de apoyo institucional, que no ofrece espacio ni tiempo para realizar reuniones de trabajo; no se incluye formalmente el trabajo conjunto en el plan del curso ni en la programación de la institución. Esto es percibido como un factor obstaculizador de la transición. Similarmente, en estudios previos se ha encontrado que la percepción de los docentes sobre la transición influye en su práctica pedagógica en este proceso (Ahtola *et al.*, 2011; Wilder, 2019, Nicholson, 2019; Urbina, 2019).

Similarmente, Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) encontraron que, aunque los docentes tenían una actitud positiva para realizar actividades para la transición, no consideraron la aplicación del currículo compartido o la planificación de actividades conjuntas entre ambos niveles. También, Hernández (2015) encontró que las docentes no empleaban estrategias didácticas conjuntas que permitan la articulación escolar entre los niveles de educación inicial y primaria.

Urbina (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020) proponen la creación de un aula conjunta en procura de que los estudiantes de primaria ayuden a los estudiantes de educación inicial, como mediadores del proceso de aprendizaje. Esto supone, necesariamente, institucionalizar las acciones, incluirlas en el plan anual de la institución. Las reuniones de trabajo entre ambos cursos y la planificación conjunta deben formar parte de las responsabilidades de las docentes en su horario de trabajo.

Similarmente, Ahtola *et al.* (2011) encontraron que mientras más actividades conjuntas realizaron los maestros de inicial y de primaria, más rápido se desarrollaban las habilidades de lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes en primer grado. La inclusión del trabajo conjunto en los planes de estudio y compartir información sobre los estudiantes entre estos grados fueron los mejores predictores del éxito en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes en primero.

Apoyo pedagógico en el proceso de transición

Las docentes no reciben formación, orientación, ni acompañamiento para la transición, aunque es fundamental para su éxito (Balduzzi et al., 2019; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson et al., 2020). Consideran que el Ministerio de Educación y la propia institución educativa no le dan importancia a la transición, lo cual coincide con Martino (2014). Para González *et al.* (2019), las autoridades educativas deben capacitar a los docentes en las teorías que explican el proceso de transición, las técnicas y prácticas que mejoren las condiciones para que los estudiantes vivan el paso de inicial a primaria de forma constructiva y exitosa. Otros autores (Sepúlveda, 2005; Apostolou y Stellakis, 2020; Sisson *et al.*, 2020) sostienen que se requiere asesorar a los docentes en el diseño de estrategias didácticas para la integración, la articulación y la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y acompañar en su ejecución.

Expectativas de los agentes involucrados

Se espera que los estudiantes tengan problemas de adaptación al nuevo grado, debido al nivel de madurez para comprender y asumir los cambios y las emociones negativas que la familia les transmite (Hosokawa y Katsura, 2019). Estudios previos encontraron que las vivencias, sensaciones y emociones previas de los miembros de la familia pueden condicionar el desarrollo del proceso de transición de sus hijos, transmitiendo miedo e incertidumbre (Gómez, 2014; Martino, 2014; Balduzzi et al., 2019; Li y Hung, 2019).

Por ello, los informantes esperan que la familia participe activamente para apoyar a los estudiantes, contribuir con su adaptación al nuevo grado y, en consecuencia, con el éxito del proceso (Gómez, 2014; Li y Hung, 2019).

Coincidiendo con estudios previos (Hamerslag et al., 2018; Li y Hung, 2019), les preocupa las exigencias académicas del primer grado, especialmente en el desarrollo de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas básicas, las normas de disciplina y la discontinuidad entre las competencias esperadas de ambos grados obstaculiza la transición, como se indica el siguiente testimonio:

Porque en primero hay que llegar temprano y con la tarea hecha. Si no te castigan. Hay algo que no me gusta de primero. Que le dan golpe a uno los grandes. Y siempre están dando golpes los grandes (ENPP-A).

Coincidiendo con Broström (2019), están conscientes de que las exigencias en primer grado aumentarán respecto de lo que hacían en preprimario, deben adaptarse a nuevas normas y habrá más actividades académicas de lectura, escritura y matemáticas y menos actividades lúdicas y recreativas.

Además, los estudiantes desean formar parte de la escuela de “estudiantes grandes”. Desde antes del inicio del año, buscan conocer el aula y la docente de primero, de forma espontánea, por curiosidad. Estudios previos, como Gómez (2014), Martino (2014), Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019), Besi y Sakellariou (2019), Ólafsdóttir y Einarisdóttir (2019) y Wong y Power (2019), encontraron expectativas, preocupaciones y dificultades socioafectivas y académicas parecidas.

Acciones de articulación

Las acciones de articulación entre el nivel inicial y primer grado son escasas, irregulares; no se realizan sistemática e institucionalmente. Se orientan principalmente a hacer adecuaciones de la infraestructura y el mobiliario. Estas prácticas son coherentes con las identificadas en estudios previos (Gómez, 2014), en los que se encontraron que la adecuación de la infraestructura, el mobiliario y el ambiente en ambos niveles educativos facilita la transición. Sin embargo, Sepúlveda (2005) y Buitrago *et al.* (2018) encontraron que la adecuación del ambiente físico es un factor necesario, pero no suficiente para lograr el éxito de la transición. Hace falta, en cambio, llevar a cabo actividades didácticas que involucren la transición, adaptar la estructura organizativa de la institución escolar, generar fundamentos legales, formar a los docentes, escuchar a los estudiantes, incluir a la familia y comprometer al personal directivo y técnico en el proceso (Ólafsdóttir y Einarisdóttir, 2019).

Los padres apoyan la transición de sus hijos comprando uniformes y útiles escolares, estableciendo rutinas en la realización de las tareas, horas de estudio en el hogar y cumpliendo las normas de puntualidad y asistencia a las clases. Además, previo al inicio de primer grado, inscriben a sus hijos en cursos de nivelación para que lleguen alfabetizados a primer grado. Sin embargo, reconocen que tienen carencias que impiden que puedan colaborar más decididamente con la integración armoniosa de sus hijos al nuevo curso. Sepúlveda (2005) y Martino (2014) encontraron que cuando no se instruye a los padres en cómo acompañar la transición, estos recurren a sus propias experiencias escolares, que generalmente no son las más acertadas.

Como los padres tienen un rol protagónico en la transición, el trabajo coordinado entre la familia y los maestros es esencial para facilitar este proceso (Ahtola *et al.*, 2011), las docentes realizan reuniones, los invitan a participar en las actividades cotidianas (como el acto cívico) y especiales (como ferias, veladas, reuniones, charlas, etc.) en procura de que ayuden a que el paso del nivel inicial a primaria sea armonioso, constructivo y satisfactorio para los estudiantes, como lo sugieren Buitrago *et al.* (2018). A continuación, se presenta un testimonio.

Tenemos planificada una reunión y le damos la libertad a los padres de que se expresen, ese es el tiempo de hablar con ellos, nos dicen (EDP-B).

Las docentes reconocen que hacen menos de lo necesario para lograr el éxito en la articulación. Coincidiendo con Sepúlveda (2005), Martino (2014), Balduzzi *et al.* (2019), Apostolou y Stellakis (2020) y Sisson *et al.* (2020), consideran que es necesario la planificación conjunta entre ambos niveles, capacitación para padres y el desarrollo de estrategias específicas para articular las prácticas pedagógicas y las relaciones socioafectivas en ambos grados. Sin embargo, no lo ponen en práctica por limitaciones curriculares y por falta de formación. Por lo tanto, Sepúlveda (2005), Martino (2014) y Buitrago *et al.* (2018) han advertido que se debe crear condiciones para desarrollar una práctica pedagógica que favorezca la continuidad, entre las cuales destaca el diseño de un currículo común entre las etapas contiguas para evitar que la transición sea problemática, traumática para los estudiantes.

Ocasionalmente, para familiarizar a los estudiantes de inicial con el nuevo grado, promueven visitas a los salones de primaria, como se muestra en el siguiente testimonio. También, se realizan reuniones entre los docentes de ambos niveles, como lo proponen Ahtola *et al.* (2011) y Urbina (2019).

En el nivel inicial trabajamos con proyectos, entonces, en los cierres de proyecto intentamos que las maestras de primero se integren a los cierres de proyecto de inicial del grupo que tendrá en el año escolar siguiente (EDPP-A).

Las docentes consideran necesario disponer de literatura especializada y asesoramiento pedagógico, didáctico y curricular que los orienten en cómo desarrollar actividades que faciliten la transición. Sierra y Parrilla (2019) y Urbina (2019) considera que es fundamental proveerle a los docentes documentación y capacitación especializada que los oriente en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas para abordar la transición.

Problemas asociados a la transición

Los informantes identificaron una serie de problemas relacionados con (a) la discontinuidad entre la práctica pedagógica de preprimario y primero, (b) la ausencia de un proyecto educativo contextualizado y pertinente, (c) la falta de formación de las docentes para abordar de manera efectiva este proceso, (d) la ausencia de consenso del cuerpo docente sobre los aspectos pedagógicos que deben guiar el proceso educativo durante la transición, (e) la falta (o desconocimiento) de un marco regulativo sobre articulación entre ambos niveles educativos, definido por el Ministerio de Educación, (f) el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Estos se muestran en el siguiente testimonio.

El proyecto educativo de esta escuela está totalmente desactualizado y no nos orienta para nada en ese sentido de la transición (EDP-B).

González *et al.* (2019) también encontraron que la falta de formación del personal docente es un problema que debe resolverse si se quiere desarrollar transiciones exitosas en la escuela. Por ello, consideran necesario

que las autoridades y las instituciones educativas diseñen y ejecuten programas de capacitación, actualización y acompañamiento a los docentes en servicio, en los cuales se estudie la transición y se exploren estrategias para favorecer la articulación entre inicial y primaria.

Las dificultades de los padres en el manejo de la transición de sus hijos de preprimario a primer grado están alrededor de: (a) la seguridad de sus hijos pequeños al pasar a primero, (b) la adaptación de los estudiantes al nuevo grado, (c) su papel en el acompañamiento académico de sus hijos, (d) la formación docente de las maestras del nuevo grado. A continuación, se muestran un ejemplo.

Es mucho lo que le piden en primero. Que sepan leer, escribir y que sumen y resten hasta con dos cifras. Me preocupa que no pueda con todo eso y o se me frustré (GFPMP-A).

Para los informantes, la falta de escenarios académicos formales e institucionales para discutir, estudiar y organizar estrategias que promuevan y faciliten articulación entre ambos niveles es uno de los principales problemas que hay que resolver. Coincidiendo con Sierra y Parrilla (2019), consideran necesario que el Ministerio de Educación diseñe y distribuya los lineamientos sobre la transición y desarrolle programas de educación continua, dirigidos a padres, docentes, directivos y técnicos.

Estos resultados difieren de los hallazgos de Martino (2014) y Buitrago *et al.* (2018), quienes encontraron la transición como un proceso integral que involucra a todos los agentes del proceso educativo, el cual se fundamenta en las distintas directrices institucionales que se les ofrece a los docentes. Por su parte, Nicholson (2019) y Urbina (2019) encontraron que los docentes disponían de la fundamentación institucional para promover prácticas pedagógicas que involucran docentes, estudiantes y familia en la transición entre estos niveles.

La ausencia del trabajo conjunto, articulado también impide la buena transición. Estudios previos han encontrado que estos factores obstaculizan este proceso (Balduzzi *et al.*, 2019), y afectan la estabilidad emocional y social de los estudiantes (Yeboah, 2002). Similarmente, los resultados de Nicholson (2019) revelaron que los maestros y los alumnos resultaron afectados por la discontinuidad pedagógica en esta transición, la cual era atribuida a factores ajenos a los docentes, especialmente a las diferencias metodológicas prescritas entre ambos niveles. Asimismo, otros estudios (San Román, 2019; Broström, 2019; Ólafsdóttir y Einarsdóttir, 2019; Einarsdóttir *et al.*, 2019; Su *et al.*, 2020) hallaron que los problemas académicos y socioemocionales de los estudiantes se originan por la falta de articulación entre el nivel inicial y primer grado.

Sin embargo, la discontinuidad en la enseñanza en el periodo de transición observada difiere de los hallazgos de Sepúlveda (2005), quien encontró continuidad y abordaje conjunto entre estos grados para favorecer la transición, darles soporte y estabilidad emocional y cognitiva a los estudiantes. Otras experiencias exitosas reportadas en la literatura incluyen la realización de talleres de articulación dirigidos a docentes y padres (Sepúlveda, 2005; Buitrago *et al.*, 2018).

Por otro lado, se encontró que la inmadurez socioemocional de los estudiantes, su incapacidad para adaptarse al cambio que implica el paso de preprimario a primero y su escaso nivel de alfabetización y dominio matemático hacen que su experiencia en primer grado, especialmente en las primeras semanas, sea traumática, lo cual es similar a los hallazgos de Buitrago *et al.* (2018), Acero *et al.* (2019) y Besi y Sakellariou (2019).

En síntesis, una transición manejada inadecuadamente puede tener efectos adversos en los estudiantes, generando emociones negativas, como: rechazo a la escuela, irritabilidad, ansiedad, aislamiento, temor, alteración en sus patrones de sueño y de alimentación, depresión (Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Li y Hung, 2019). Estas emociones y actitudes pueden tener, a su vez, repercusiones negativas en el desempeño escolar de los estudiantes y en su comportamiento a corto, mediano y largo plazo, como bajo rendimiento académico y retraso en el proceso de alfabetización inicial (Yeboah, 2002).

Por ello, un buen desempeño académico representa que los estudiantes se han adaptado apropiadamente en lo social, emocional, psicológica, física e intelectualmente al primer grado (Yeboah, 2002; Hamerslag *et al.*, 2018; Acero *et al.*, 2019; Li y Hung, 2019). En cambio, las actitudes y emociones negativas, observadas en ambos centros, son un indicador de que la transición no fue exitosa. Para Yeboah (2002), la transición del

nivel inicial a primaria se considera exitosa cuando a los estudiantes les gusta ir a la escuela y están preparados social, emocional, psicológica, física e intelectualmente para ingresar y permanecer en primer grado.

Propuestas para la articulación educativa entre los dos niveles

Los informantes coinciden en que se debe cambiar la práctica pedagógica para propiciar el éxito en la articulación. Por ello, se propone incluir el abordaje de la transición entre ambos niveles en el plan de estudio. Entre los aspectos curriculares que deben ser reconsiderados está establecer con precisión el perfil del egresado, los objetivos de cada grado y las competencias que los estudiantes deben desarrollar. En ese contexto, Boyle *et al.* (2018), Urbina (2019) y Robinson y Tyler (2020) consideran que la evaluación de las competencias que requieren los estudiantes para ingresar a primer grado debe realizarse de forma integral, reconociendo la influencia combinada de la escuela, el hogar, los compañeros, los contextos del vecindario, la relación entre dichos contextos y de sus efectos directos e indirectos en el proceso educativo de los estudiantes.

Proponen que las docentes de preprimario y primero trabajen en equipo, mediante grupos de estudio, compartir los registros anecdóticos de los estudiantes que llegarán, analizar conjuntamente casos particulares que revisten interés especial, planificar de manera conjunta estrategias metodológicas. Para ello, es indispensable que este trabajo deje de hacerse en el tiempo libre de las docentes y sea incluido en la planificación del grado y de la institución.

Además, consideran necesario que se diseñen y ejecuten programas de actualización y seguimiento docente, abordar el problema de la transición, de reflexionar sobre ese tema y, sobre todo, cambiar sus prácticas pedagógicas en este periodo crítico. En palabras de Ahtola *et al.* (2011), Karila y Rantavuori (2014), Nicholson (2019) y Urbina (2019), se requiere diseñar y ejecutar programas de actualización docente para capacitarlos en los conocimientos necesarios sobre la TE entre inicial y primaria.

Igualmente, en vista de que la participación de la familia es fundamental para el éxito de la transición, proponen el diseño de talleres de formación de padres para capacitarlos en cuáles son las conductas y prácticas propias de los estudiantes en transición y cómo colaborar para procurar el éxito del proceso que viven sus hijos al pasar de preprimario a primer grado. Coherente con esta propuesta, Yeboah (2002) considera indispensable involucrar a la familia en el proceso educativo, ofrecerles apoyo a los padres para vivir, de la mejor manera posible, la transición de sus hijos y estar en capacidad de apoyarlos en este proceso. Las autoridades educativas, las escuelas y los educadores deben apoyar a los padres en el manejo de los cambios en sus roles, responsabilidades y relaciones durante las transiciones escolares de sus hijos. En consecuencia, recomiendan diseñar y ejecutar programas contextualizados, integrales, colaborativos e inclusivos de apoyo a los padres, para mejorar su comprensión sobre este proceso (Sepúlveda, 2005).

También, en concordancia con el estudio sobre la TE de González *et al.* (2019), sugiere repensar los programas universitarios de formación docente y, de ser necesario, reformularlos para incluir la TE como contenido programático.

Conclusiones

La TE es concebida como un proceso natural y normal de cambio entre grados, niveles, espacios o docentes, que viven los estudiantes de forma individual. Para los estudiantes, el tránsito de preprimario a primero les otorgará un paso adelante en su condición de “estudiantes grandes”, lo que les permitirá gozar de algunas “concesiones” que signifiquen mayor independencia y autonomía. La llegada a primero disminuirá sus espacios y oportunidades para socializar y jugar libremente y a sus anchas.

Debido a la ausencia de actividades de articulación adecuadas para esta transición, suele ser un proceso difícil y traumático para estudiantes, padres y docentes debido a que confrontan dos realidades diferentes, concebidas de forma excluyente, que implican cambios en la metodología de enseñanza, modelo educativo, horarios,

rutinas y normas escolares, útiles escolares, juego, competencias. Por ello, implica algunas dificultades en el ámbito social, afectivo, psicológico y académico de los estudiantes.

Por la complejidad de esta transición, en el que todos los involucrados afectan y son afectados por su éxito o fracaso, se requiere que todos participen activamente en este proceso desde mucho antes de que finalice el año escolar en preprimaria, con actividades que impliquen mayores responsabilidades, compromisos, retos, dificultades, exigencias, complejidad y mayores desafíos sociales, afectivos y cognitivos, parecidas a las que tendrán que enfrentar los estudiantes en primer grado.

Reconocen que la transición de preprimaria a primer grado es el paso de un ambiente en el que pueden realizar actividades divertidas guiadas, asistidas y direccionadas por las docentes, a prácticas escolares más exigentes, limitadas por normas y reglas, que los estudiantes deben realizar de forma independiente y autónoma, siguiendo las indicaciones de las docentes. Eso implica que los estudiantes cambien de estatus, lo cual supone asumir nuevos roles y responsabilidades y realizar otras prácticas.

Se identificaron distintas expectativas del paso de preprimario a primer grado. Se espera que estudiantes, padres y docentes de preprimario puedan relacionarse con las docentes y el entorno académico de primer grado desde antes que inicie el primer grado. También, esperan que los estudiantes se sientan felices, queridos, seguros y motivados durante esta experiencia, que la perciban como un logro alcanzado. Sin embargo, pronostican problemas, debido a la inmadurez de sus hijos, su indisposición para trabajar y seguir las normas de la clase. Además, reconocen que el bajo nivel de alfabetización y matemáticas alcanzado en preprimario les generará problemas, pues lo consideran como una condición necesaria para el ingreso y la permanencia en primero.

Los estudiantes prevén que habrá mucho trabajo de escritura y matemáticas y las tareas tendrán un nivel de exigencia superior a sus capacidades y competencias, pues, coincidiendo con los adultos, consideran que su nivel de alfabetización inicial y el conocimiento de matemáticas al egresar de preprimario es insuficiente para ingresar a primer grado.

Se identificaron algunas actividades para el abordaje de la transición de preprimario a primer grado, las cuales no se realizan de forma sistemática, institucional ni regular, sino que responden a iniciativas personales de las docentes, principalmente relacionadas con la adecuación del espacio físico y el mobiliario de primer grado y el uso de métodos de enseñanza similares. Entre estas destacan reuniones anuales, al final del curso escolar, entre la maestra de preprimario y la maestra de primero, el uso de la estrategia del portafolio en preprimario, que se comparte con las docentes de primer grado para ofrecer información de cada estudiante, y reuniones informativas con los padres al final del año escolar, para informar sobre el siguiente año escolar. Así mismo, como las primeras semanas en primer grado suelen ser críticas, se realizan algunas actividades parecidas a las que solían realizar en preprimario, de modo que se sientan a gusto.

Se encontró que no se dispone de lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación o la propia institución educativa que regule, explique o fundamente la práctica pedagógica en torno a la transición de preprimaria a primer grado. Así mismo, las docentes no han recibido ninguna orientación, apoyo, formación o documentos relacionados con la TE. El currículo del nivel inicial tampoco incluye aspectos conceptuales, ni orientaciones pedagógicas ni didácticas sobre la transición.

Las presiones relacionadas con el horario, la puntualidad, las normas y su nivel de desarrollo de la lectura, escritura y matemáticas les generan a los estudiantes estrés, ansiedad, temores, miedos y hacen que rechacen las clases de primer grado, lo que afecta la transición.

Algunos lineamientos y políticas educativas, como la prescripción del uso de estrategias de enseñanza diferentes en preprimaria y en primer grado, obstaculizan la transición en lugar de articular los grados. También, el hecho de que no se les ofrezca a los padres programas o actividades de inducción, orientación, acompañamiento ni capacitación para afrontar la transición y ayudar a la articulación entre ambos cursos impide que ellos participen.

Por ello, proponen implementar la planificación y el trabajo conjunto entre los niveles, la integración de los padres en el proceso para el fortalecimiento de la articulación y el éxito del proceso de transición, y realizar actividades que les permita a los estudiantes conocerse, conocer a las docentes y, sobre todo, percibir que ambos grados son parte de un sistema interrelacionado. Sin embargo, las docentes consideran que no existen las condiciones institucionales mínimas para la integración de los cursos de preprimario y primer grado, para llevar a cabo un trabajo conjunto. Tampoco tienen la formación necesaria para garantizar una transición exitosa; por lo tanto, proponen que se diseñen programas de actualización y acompañamiento docente, que los formen para llevar a cabo una práctica docente que favorezca la articulación, el éxito de la transición. ©

Este artículo muestra resultados parciales de la tesis de doctorado de Emelinda Padilla Faneytt, presentada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, España, con la tutoría de la Dra. Cristina Mayor-Ruíz. Finalización de la investigación: 04-04-2022

Emelinda Padilla Faneytt. Ingeniera de Sistemas y Computación, Especialista en Educación Inicial, Maestría en Educación, doctora en Educación, Universidad de Sevilla, España. Profesora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Consultora Educativa, Directora de la Red Explora para el Desarrollo Educativo, Santo Domingo, República Dominicana. Dirección: Calle Pablo Pujols Núm. 11, Res. Juan Francisco IV, apto. 402, Los restauradores, Santo Domingo, República Dominicana.

Referencias bibliográficas

- Acero, Lilivet, Mora, Ahyra, & Torres, Sandra. (2019). *Transición educativa del preescolar a primero. Un desafío para el desarrollo de la dimensión socioafectiva* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ahtola, Annarilla, Silinskas, Gintautas, Poikonen, Pirjo, Kontoniemi, Marita, Niemi, Pekka, & Nurmi, Jari. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Balduzzi, Lucía, Lazzari, Arianna, Van Laere, Katrien, Boudry, Caroline, Rezek, Mateja, Mlinar, Mateja, & McKinnon, Eddie. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. Ljubljana: ERI. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6210>
- Besi, Marina, & Sakellariou, María. (2019). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 64-74. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.2555431>
- Boyle, Tess, Petriwskyj, Anne, & Grieshaber, Susan. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Broström, Stig. (2019). Children's views on their learning in preschool and school 1: Reflections and influence on practice. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 84-98). Londres: Routledge.
- Buitrago, Tatinana, Palacios, María, & Zuluaga, Jennifer. (2018). *Las transiciones escolares y su impacto en la dimensión socio afectiva en los niños de 5 a 6 años de edad en la institución educativa Manuela Beltrán sección San José* [Trabajo de grado]. Universidad de San Buenaventura.
- Castro, Ana, Ezquerro, Pilar, & Argos, Javier. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXX(253), 537-552. <https://www.jstor.org/stable/23767030>

- Einarsdóttir, Johanna. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. En A. Dunlop y H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74-91). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, Johanna, Dockett, Sue, & Perry, Bob. (2019). Children's perspectives of transition to school: Exploring possibilities. En Sue Dockett, Johanna Einarsdóttir y Bob Perry (eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 1-13). Londres: Routledge.
- Glaser, Barney, & Strauss, Anseim. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, Sergio. (2014). *Análisis de la transición infantil-primaria desde la perspectiva del profesorado* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid.
- González, Alba, Ferreira, Camino, & Vidal, Javier. (2019). Comparative study of the transition from early childhood to primary education in the European Union: teacher training. En *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 177-180). Nueva York: Association for Computing Machinery.
- Graham, Amy. (2019). Giving parents a voice: Strategies to enhance parent capacity to support transition to school. *Australian Educational Leader*, 41(3), 52-61. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=751566600050422;res=IELAPA>
- Hamerslag, Robert, Oostdam, Ron, & Tavecchio, Louis. (2018). Inside school readiness: the role of socio-emotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 80-96. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412035>
- Hernández, María. (2015). Estrategias didácticas empleadas por los docentes en la TE entre los niveles de educación inicial y primaria”, *Revista del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 20, 45-61. [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%202020%20\(45-61\)%20Hernandez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%202020%20(45-61)%20Hernandez%20Ortiz%20-%20Junio%202015_articulo_id174.pdf)
- Hosokawa, Rikuya, & Katsura, Toshiki. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 21-29. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/1/21/pdf>
- Karila, Kirsti, & Rantavuori, Rantavuori. (2014). Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- Li, Jian, & Hung, Eva. (2019). Teacher-student conflict and preschoolers' adjustment in the transition to primary school: The role of child self-regulation and parents' positive relations with others. *Early Education and Development*, 30(3), 423-437. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535227>
- Lune, Howard, & Berg, Bruce. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Nueva Delhi: Pearson.
- Martino, Silvia. (2014). *La TE desde la educación infantil a la educación primaria: la visión del profesorado de ambas etapas educativas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Nicholson, Philip. (2019). Play-based pedagogy under threat? A small-scale study of teachers' and pupils' perceptions of pedagogical discontinuity in the transition to primary school. *Education 3-13*, 47(4), 450-461. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1496124>
- Ólafsdóttir, Sara, & Einarsdóttir, Johanna. (2019). Following children's advice on transitions from preschool to primary school. En S. Dockett, J. Einarsdóttir, & B. Perry (Eds.), *Listening to children's advice about starting school and school age care* (pp. 69-83). Londres: Routledge.
- Pérez, Lidia, Troiano, Helena, & Andreu, Marina. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Revista de Sociología*, 104(3), 425-445. <https://papers.uab.cat/article/download/2546/2212>

- Robinson, Garry, & Tyler, William. (2020). The child, between school, family and community: understanding the transition to school for aboriginal children in Australia's Northern Territory. En R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman, y S. Silburn (eds.), *Health and Education Interdependence*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_8
- Saiz, Héctor, & Gallardo, Isabel. (2019). La transición de educación primaria a educación secundaria obligatoria: sentido y significado del uso de recursos y espacios digitales [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- San Román, Andrea. (2019). *Construyendo nuestra propia historia: la transición a la educación primaria en boca de niños* [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Sañudo, Rosa. (2015). La transición entre educación infantil y educación primaria: perspectivas y participación de las familias. [Tesis de doctorado]. Universidad de Cantabria.
- Sepúlveda, María. (2005). *La articulación entre los niveles de educación parvularia y básica, como factor que facilita la transición entre las oportunidades de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Sheridan, Susan, Koziol, Natalie, Witte, Amanda, Iruka, Iheoma, & Knoche, Lind. (2020). Longitudinal and geographic trends in family engagement during the pre-kindergarten to kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 48, 365–377. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01008-5>
- Sierra, Silvia, & Parrilla, Ángeles. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3>
- Sisson, Jamie, Giovacco-Johnson, Tricia, Harris, Pauline, Stribling, Jodie, y Webb-Williams, Jane. (2020). Collaborative professional identities and continuity of practice: a narrative inquiry of preschool and primary teachers", *Early Years*, 40(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1423617>
- Su, Shu, Pettit, Gregory, Lansford, Jennifer, Dodge, Kenneth, y Bates, John. (2020). Children's competent social-problem solving across the preschool-to-school transition: Developmental changes and links with early parenting", *Social Development*, 29(3), 750-766. <https://doi.org/10.1111/sode.12426>
- Urbina, Ángel. (2019). Preschool transition in Mexico: Exploring teachers' perceptions and practices. *Teaching and Teacher Education*, 85, 226-234. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.012>
- Viskovic, Ivana & Višnjić-Jevtić, Adrijana. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1803048>
- Wilder, Jenny. (2019). Transition from preschool to school for children with intellectual disability: parents' and teachers' perceptions of learning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7). <https://doi.org/10.1111/jir.12658>
- Wong, Mu, & Power, Thomas. (2019). Childhood depressive symptoms during the transition to primary school in Hong Kong: Comparison of child and maternal reports. *Children and Youth Services Review*, 100, 183-190. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.035>

El Uso Pedagógico de las TIC en la Enseñanza de la Geografía Económica en Educación Media Técnica

Investigación
arbitrada

The Pedagogical use of TIC in the Teaching of Economic Geography in Medium Technical Education

Héctor José Beltrán

Beltran_530@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9180-9144>

Teléfono: + 58 416 4508852

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”

Rubio estado Táchira - República Bolivariana de Venezuela

Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez”.

Ejido estado Mérida

Yury Georgina Albornoz Vegas

yurygeorgina@gmail.com

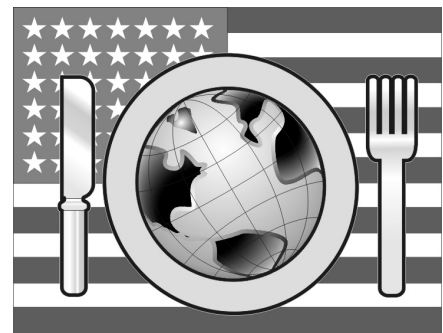
<https://orcid.org/0000-0002-3919-6659>

Teléfono: +58 426 3735485

Escuela Técnica Comercial “Profesor José Ricardo Guillén Suárez”

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Ejido estado Mérida - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/ Received: 13/06/2022

Arbitraje/Sent to peers: 15/06/2022

Aprobación/Approved: 22/07/2022

Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El presente artículo trata sobre el uso pedagógico de las TIC en la Enseñanza de la Geografía Económica en Educación Media Técnica, para lo cual se identificó, analizó, e interpretó los hallazgos que sobre ello tienen los docentes en las Escuelas Técnicas del Municipio “Campo Elías” del Estado Mérida, Venezuela, conllevando así a los fundamentos teóricos y prácticos para la aplicación de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica. Al respecto, se asumió los criterios del paradigma constructivista-interpretativo, el método investigativo de comparación constante de la teoría fundamentada; se aplicó un diseño de campo y documental. Se llegó a la sinergia entre tres categorías teóricas: Docencia en Geografía, Formación en Geografía Económica e implementación de Las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica.

Palabras Claves: Pedagogía, TIC, Enseñanza, Geografía Económica, Educación Media Técnica.

Abstract

This article deals with the pedagogical use of ICT in the Teaching of Economic Geography in Technical Secondary Education, for which the findings that teachers have about it in the Technical Schools of the Municipality “Campo Elías” of the Mérida State, Venezuela, thus leading to theoretical and practical foundations for the application of ICT in the teaching of Economic Geography. In this regard, the criteria of the constructivist-interpretive paradigm were assumed, the investigative method of constant comparison of the grounded theory, a field and documentary design was applied. Synergy was reached between three theoretical categories: Teaching in Geography, Training in Economic Geography and implementation of ICT in the teaching of Economic Geography.

Keywords: Pedagogy, ICT, Teaching, Economic Geography, Technical Secondary Education.

Author's translation.

Introducción

Con la llegada e inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo, en la práctica docente se ha visto en un constante cambio en su quehacer formativo, esto se visualiza en que cada día hay más oferta académica a distancia o semipresencial, sobretodo en el ámbito de la educación superior universitaria, no así en la educación básica y media técnica en Venezuela. Para el caso de la enseñanza de la geografía en la Educación Media Técnica, específicamente en el Municipio donde se realizó este estudio, se ha visto muy menguado la dinamización tecnológica y se continúa con una tradición pedagógica alejada a estos cambios.

En este sentido Santiago (2017), señala que dentro del proceso de enseñanza de la geografía económica la mayoría de los docentes imparten únicamente la parte descriptiva de los datos socioeconómicos; los contenidos programáticos no están vigentes en relación a los avances que se han tenido en la economía local, regional y mundial y otra realidad es la alta rotación del personal docente, debido a que en su mayoría renuncian por los bajos salarios.

Además, preocupa el ingreso de profesores que no son especialistas y sin experiencia en el área de la geografía; otro elemento, es la no utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para dinamizar el proceso del hecho educativo entre otras problemáticas. Esta realidad se vive en la mayoría de los centros educativos de Venezuela y en la región donde se realiza esta investigación.

Al respecto Cabero (2005) señala que la educación es uno de esos aspectos en donde las TIC ha incursionado generando mejoras deseadas como la innovación, interactividad, calidad e incremento de la información, variedad, simultaneidad, entre muchos otros aspectos. Es por ello, que hoy día las universidades apuestan por el uso y aplicación de las TIC como herramientas didácticas.

En cuanto a la enseñanza de la Geografía en el nivel de Educación Media Técnica las tecnologías de información y comunicación (TIC), son poco usadas, esto de acuerdo a lo planteado por Beltrán (2015), que realizó un estudio referente al uso de las TIC en este nivel, dando como resultado que el docente en este nivel educativo poco se interesa por el tema, lo que en ocasiones deviene en una desmotivación o apatía hacia el estudio de asignaturas como la Geografía.

Estas reflexiones dieron impulso a realizar esta investigación vinculada con el uso de las TIC específicamente en el área de la enseñanza de la asignatura Geografía Económica de Venezuela impartida en el nivel de Educación Media Técnica, la misma tuvo como objetivo principal generar aportes teóricos sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica, para ello se identificó e interpretó los testimonios de los docentes, y finalmente se aportó fundamentos teóricos haciendo la comparación entre la realidad encontrada y los referentes teóricos existentes sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica.

La motivación de este estudio se centra, por un lado para generar aportes teóricos en base a las opiniones de docentes que se desempeñan en el área de Geografía Económica, comparándolos con los referentes teóricos que subyacen con respecto al uso de las TIC en la enseñanza en el nivel de Educación Media Técnica, y por otro lado, a las exigencias sobre la incorporación de las TIC en la formación de los jóvenes, en el que el docente ya no es sólo el gestor del conocimiento sino es un guía que permite orientar al alumno frente a su aprendizaje, siendo el estudiante el protagonista de su clase, aprovechando la brecha de la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Además, de las nuevas perspectivas y paradigmas de enseñanza plasmados en las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano, Subsistema de Educación Básica (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013) conocido desde el 2007 como el Currículo Básico

Nacional Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), en el que se promueve el uso de estrategias mediadas por las TIC como apoyo a los encuentros en el aula o espacio físico.

La metodología para este estudio se enmarca bajo el paradigma Constructivista-Interpretativo, en el que se consideraron aspectos como: la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador u observador y lo conocido, la posibilidad de generalización, la posibilidad de nexos causales, el papel de los valores en la investigación (Guba y Lincoln, 1982). El método fue de carácter cualitativo, ya que se adaptó mejor a la realidad con la que se trabajó la teoría fundamentada considerando criterios especiales para la confiabilidad. También se aprovechó los aportes del interaccionismo simbólico para el muestreo teórico y la comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos. Se utilizó un diseño de campo.

En cuanto al escenario de la investigación está representado por instituciones educativas, con características de Escuela Técnica Comercial y Agropecuaria Robinsoniana del Municipio “Vicente Campo Elías” del Estado Bolivariano de Mérida y los informantes están constituidos por los docentes encargados de la asignatura Geografía Económica de Venezuela en las escuelas técnicas, siendo éstas las siguientes: Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “Prof. José Ricardo Guillén Suárez” y la Escuela Técnica Agropecuaria Zamorana “Mistajá” del Municipio “Vicente Campo Elías” del Estado Bolivariano de Mérida.

Las tecnologías están en un constante cambio en relación a la forma de acceder, aprender e interactuar con la información, generando esenciales transformaciones en el proceso de la enseñanza y de aprendizaje, esto ha creado nuevas corrientes del pensamiento en forma de llevar las actividades académicas. Este estudio presenta algunas consideraciones teóricas planteadas por Rivero y otros (2017) quienes sustentan las bases del uso de las TIC en la educación, mencionando a continuación las siguientes corrientes: la sociedad del conocimiento, sociedad de la información, el aprendizaje en contexto de la sociedad global, la telemática y la globalización. Al respecto:

1. *Sociedad del conocimiento* Ávalo (2013), la define como “aquella donde se dan las interrelaciones que vinculan al individuo a través del acceso y procesamiento de información con el propósito de generar conocimiento primordialmente con el uso de las tecnologías de la información” (p.67).
2. *Sociedad de la información*, según Tubella y Alberich (2012), es la acción comunicativa y el conjunto de medios de comunicación de masa que adquieren un papel decisivo en el proceso de construcción del conocimiento. Estas dos definiciones son consideradas por muchos especialistas en el campo educativo como aquellas sociedades que dependen del uso de dispositivos digitales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, al consolidar modelos integrales de educación y cumplir con los objetivos tecno-pedagógicos de la sociedad actual.
3. Sobre *El aprendizaje en contexto de la sociedad global*, Tejada (2016), considera que la sociedad cada día está más interconectada a través de la globalización, multiculturalismo y la revolución tecnológica donde la educación no escapa de esta realidad a nivel global.
4. *La telemática y la globalización del conocimiento* donde el mismo autor plantea que la globalización del conocimiento se configura gracias a los avances tecnológicos y se fundamentan en la redes de circulación rápida y confiable de la información y conocimiento necesario para la toma de decisiones y la acción en beneficio del hombre mismo.
5. En cuanto al *uso de la computadora en educación*, Tejada (2016), considera que ésto se constituye en uno de los recursos más completos en la acción formativa, actuando como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje.

En relación a los referentes teóricos en el ámbito pedagógico y la enseñanza de la Geografía se toma a Santiago (2017), quien sostiene que en el proceso de enseñanza de la Geografía Económica en educación básica y media técnica en Venezuela la mayoría de los docentes únicamente imparten materia, se limitan a la parte descriptiva de los datos socioeconómicos. Otra realidad es que los contenidos programáticos no están vigentes en relación a los avances que se han tenido en la economía local, regional y mundial. El mismo autor manifiesta

que además la enseñanza y el aprendizaje geográfico se sustenta en conocimiento y prácticas eminentemente descriptivas y memorísticas, es decir, que la práctica pedagógica de la Geografía escolar simplemente trasmite los contenidos establecidos en los programas escolares emanados del Ministerio de Educación.

En correspondencia a la problemática encontrada se puede decir que el docente en la educación básica y media técnica venezolana muy poco o nada está interesado en el proceso de innovación con el uso de las TIC en la enseñanza, esto se manifiesta en un estudio reciente realizado por Albornoz y López (2021), efectuado en Mérida, estado Mérida, donde se señala que el educador se vio obligado a utilizar estas tecnologías en su práctica pedagógica como estrategia b-learning, aun sin conocer el manejo de estas herramientas disponibles en la red y su uso se ha convertido en repositorio de información sin previo análisis de sus contenidos, dándole muchas veces el uso incorrecto, cuestión que debería ser aprovechado para la interacción entre el estudiante y el docente de manera en línea.

Otra realidad encontrada por los investigadores ya mencionados es que el proceso de enseñanza de las ciencias incluyendo las sociales, especialmente en la educación básica y media técnica que se sigue manteniendo la misma formación académica de manera memorística y apegada a los libros que muchas veces están de manera descontextualizada con la realidad y la usencia de una adecuada alfabetización tecnológica que impulse el uso racional y crítico de estas tecnologías en el ámbito educativo, especialmente en área de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica, para la cual urge la necesidad de repensar el quehacer docente en este nivel.

Luego de conocer esta situación se plantea como objetivo principal generar aportes teóricos sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica. Para ello se procede primero a identificar la concepción que tienen los docentes acerca del uso de las TIC para la enseñanza de la Geografía Económica, además de interpretar los testimonios de docentes sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de ésta área en el nivel de Educación Media Técnica, para finalmente aportar fundamentos teóricos sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en la Educación Media Técnica.

Aspectos Metodológicos

Toda investigación se fundamenta en un marco metodológico, el cual requiere de un orden, plan, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información, en tal sentido, Balestrini (2006), define que es el conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación, con el objeto de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos y cuyo propósito es de permitir descubrir y analizar los supuestos del estudio y reconstruir los datos, a partir de los conceptos teóricos convencionalmente y operacionalizarlo.

Con los referentes teóricos que sustenta esta investigación se procedió al diseño de las etapas para el desarrollo de la investigación:

- a. La primera etapa, consiste en el análisis de la problemática planteada y el planteamiento de los objetivos de la investigación.
- b. Segunda etapa, se buscó los referentes teóricos y algunos antecedentes vinculados con el trabajo de la investigación.
- c. Tercera etapa, se realiza el marco metodológico con los que más se vinculan con la investigación.
- d. La última etapa, se efectúa el análisis de los resultados y conclusiones.

En esta investigación se asume el paradigma Constructivista-Interpretativo, el cual de acuerdo a Guba y Lincoln (1991) permite comprender y realizar la inferencia, para luego a partir de ésta plantear categorías de análisis que permiten entender o interpretar la realidad. Este enfoque es más pertinente a los estudios socioculturales de la conducta humana que en la cuantificación de los hechos humanos, le otorga valor a la

subjetividad, es decir, permite comprender el mundo de la experiencia subjetiva desde el punto de vista de la persona que la vive.

Esta investigación adopta el método cualitativo ya que se adapta mejor a la realidad múltiple con la que se ha de trabajar, por lo que se circunscribe en un diseño de campo y documental dado que se obtuvieron los datos de fuentes directas en el contexto natural, es decir, directamente de los informantes claves, los mismos están representados por los docentes que dictan la asignatura Geografía Económica de Venezuela en la Escuelas Técnicas del Municipio “Campo Elías” del estado Mérida.

Para la recolección de la información en esta investigación se aplicaron las técnicas de la observación y la entrevista. La primera, se centró en la identificación de datos significativos para utilizarlos luego en la interpretación adecuada de la información. En la investigación se tomaron en cuenta algunas líneas para la observación y el registro de información como las sugiere Strauss y Corbin (2002), basadas en conceptos derivados de la literatura, de la experiencia y del trabajo de campo preliminar, utilizando como instrumento notas de campo, como mecanismo de anotación de las incidencias que pudieron fortalecer la recolección de la información, permitiendo determinar las necesidades para una aproximación teórica en el proceso de enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica.

En cuanto a la técnica de la entrevista, se siguieron las sugerencias de Strauss y Corbin (2002), lo cual permitió efectuarse lo menos estructurada posible para dar a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos. Se hizo un guion de preguntas de manera libre de responder por los entrevistados sin perder el objetivo principal y con preguntas alternativas que se ajustaron de acuerdo a la situación del informante. Se pudo comparar las respuestas que dieron los diversos entrevistados a esas preguntas y entonces emergieron conceptos que sirvieron de base para una mayor recolección de datos, siempre dejando espacio para otra respuesta y conceptos, en este caso sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica Venezuela.

El análisis de los datos es de carácter inductivo, por lo que se toma la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), pues se supone que la teoría se conforma progresivamente en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de la investigación.

En relación al método, se considera pertinente para llevar el proceso en esta investigación el método de la Comparación Constante de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el cual consiste en la codificación y análisis de datos para desarrollar los elementos organizadores, mediante la comparación continua de incidentes específicos de los mismos, así como de las entrevistas refinando los elementos organizadores, identificando sus propiedades y explorando sus interpelaciones para luego integrarlo en una teoría coherente.

Las razones por la cual se toma este método, es porque estudia la realidad tal como suceden los hechos, en este caso, los referentes al proceso de la enseñanza de la Geografía Económica vinculada al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), extrayendo información e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas en el nivel de Educación Media Técnica del circuito pedagógico del Área Metropolitana del Municipio “Vicente Campo Elías” del Estado Bolivariano de Mérida, aplicando un proceso organizado, sistemático y empírico permitiendo el análisis del fenómeno estudiado tal como ocurren los hechos y así comprender la realidad, conocerla y explicarla.

Aunado a ello, se utiliza el método de Comparación Constante de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para el proceso de análisis de los datos, el cual se realizó en dos momentos: un momento descriptivo y un momento relacional. Cada uno de estos momentos se caracteriza por un proceso particular de codificación que define los procedimientos y la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos.

El momento descriptivo se realizó mediante un proceso de codificación abierta, es decir, mediante la asignación de etiquetas o códigos a segmentos de datos que permitan describir de la manera más fiel posible el contenido de dichos segmentos. Este tipo de codificación busca identificar en los datos, los conceptos, así como sus propiedades y dimensiones.

El segundo momento “relacional” se desarrolló mediante dos procesos de codificación: el primero se denomina “codificación axial” y el segundo “codificación selectiva”.

Al respecto, la codificación axial definido por Strauss y Corbin (2002) Como:

En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos... siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas... las vinculaciones reales no ocurren de manera descriptiva sino, más conceptual... (p.135).

Es decir que la “codificación axial” es el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, los mismos autores proponen una herramienta metodológica denominada “matriz paradigmática” o “paradigma de codificación” que sugiere una lógica de análisis para relacionar la estructura con el proceso.

La codificación selectiva es definida por Strauss y Corbin (2002) como:

El proceso de integrar y refinar las categorías...” [En donde] ... la integración final es imprescindible. Sin ella, podría haber descripciones interesantes de algunos temas, pero no una teoría, porque no hay oraciones que nos digan cómo se relacionan entre sí estos temas...” siendo éste el propósito de la Codificación Selectiva, integrar y refinar el modelo teórico emergente de los datos mediante la búsqueda de consistencias internas y brechas lógicas...” (p. 38).

Es un proceso donde implica identificar las ideas central surgida de los análisis anteriores e ir relacionando con los conceptos y temas ya identificados mediante oraciones y argumentaciones explicativas de las relaciones, luego de lo cual se comienza aquí los excedentes, completar las categorías faltantes y validar la emergente teoría como técnica de comparación constante.

Finalmente, en esta investigación se logró generar una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio del proceso de la comparación constante. Se buscó analizar el uso de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica a partir de los datos recopilados en el nivel de Educación Media Técnica, permitiendo que la teoría emergiera. Tratando en lo posible que la teoría derivada de los datos se pareciera más al contexto que a la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o especulaciones del investigador por su experiencia como docente del área.

Análisis e interpretación de los resultados

Para el análisis de los resultados se procedió tal como lo sugiere la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el cual consiste en los siguientes pasos: (1) transcripción de los datos obtenidos de la entrevista y la observación (se realizó a través de notas de campo para recopilar datos como expresiones, señales, entre otras), para luego interpretarlo en forma de texto de manera literal; (2) revisión y organización de los datos; (3) selección de las unidades de análisis; (4) interpretación de los datos. Tanto la entrevista como la observación permitieron identificar los aspectos pedagógicos que se tienen sobre el uso de las TIC como estrategias pedagógicas en la enseñanza de la Geografía a nivel de Educación Media Técnica.

Este proceso facilitó realizar la lectura interpretativa de cada instrumento para recolectar los datos, pues fue necesario identificar los aspectos evidenciados en los datos manifestados por los informantes clave. A continuación, se procedió a estructurar las dimensiones que facilitaron construir las subcategorías y las categorías reveladoras del nuevo conocimiento aportado por los docentes involucrados en la investigación, al responder las preguntas formuladas en la entrevista realizada por quien realizó el presente estudio. Este proceso requirió más que la intuición, la sagacidad del investigador para captar distintos puntos de vista y para ir puliendo la investigación, además de la imaginación, la experiencia previa, el conocimiento, la agudeza perceptiva y el grado de vinculación con el contexto estudiado.

Un ejemplo del proceso de transcripción de los datos, se presenta a continuación, la cual muestra una tabla con las versiones de respuestas dadas por los informantes clave (**Tabla 1**).

Tabla 1. Sub-categoría Competencia docente

Versiones de las respuestas en la entrevista y las observaciones	Sub categoría
<p>“Bueno, en este caso yo creo que hoy en día el uso del Internet es muy importante se puede dar el mayor aprovechamiento para enseñar en cualquier área, por un lado y por otro es que permite una comunicación entre los estudiantes y el docente de manera síncrona y asíncrona a través de muchas plataformas que existen, como por ejemplo aplicaciones tanto para Smartphone o teléfonos inteligentes, tablets, computadoras de escritorios, laptop. Dentro de esas aplicaciones tales como un WhatsApp classroom, sitios web, aulas virtuales, entre otros, donde haya repositorios de contenido”</p> <p>“En relación al internet esto permita la búsqueda de información de manera rápida, claro está que el estudiante debe estar consciente de la fuente donde busca esta información, en cuanto a la radio, me imagino si se pudiera usar para enseñar. Claro que sí, pero lo que pasa ahorita es que los jóvenes, tanto docentes como estudiantes, prefieren videos o imágenes y el solo audio que ofrece la radio quizás no les permite tener un entendimiento de algún tema”</p> <p>“Desde el punto de vista pedagógico, el uso de los medios comunicaciones en la enseñanza de geografía, pues son fundamentales, sin duda alguna es una de las herramientas que directa o indirectamente uno maneja con los estudiantes la conexión Internet es una herramienta básica en todos los niveles, pues se utiliza en todo el ámbito de la educativo a través de investigaciones dirigidas como webs, webs o medio alternativo de información, relación a la radio y la televisión, pues son herramientas complementarias, pues evidentemente la enseñanza, la geografía mucho tiene que ver con la observación y pues a partir de buen uso de la televisión se puede desarrollar estrategias complementarias para la enseñanza de esta ciencia”</p> <p>“En cuanto a la radio, mi opinión, pues no la veo tan relacionada directamente producto de eso que la geografía es más visual”</p> <p>“En cuanto a la narración de algún medio de comunicación utilizado en la práctica docente, regularmente utilizo el Internet como como herramienta con una estrategia denominada Web quets, en la que se le da al estudiante una serie de preguntas y enlaces en el cual el joven va descubriendo si entre comillas va descubriendo lo referente a la información que uno requiere que el extraiga de diferentes páginas web y lo va a ir llevando a una nueva, a una nueva pregunta y un y un nuevo enlace”</p> <p>“Ahora que recuerdo una vez usé como estrategia las técnicas que denominan observación y análisis geográfico, regularmente lo utilizo en el área de geografía para establecer una conexión entre las imágenes y la información, siempre en búsqueda de que el estudiante reflexione la información, las preguntas que se le hacen para que busquen en los enlaces por internet, son de reflexión, son de análisis e interpretación, es decir, no son preguntas, digamos para que él determine un concepto, sino que reflexione acerca de él, que haga metacognición en cuanto a lo que está investigando”</p> <p>“Recuerde profe que esta institución queda en una área foránea del municipio y no todos tienen esa conexión a internet, en años anteriores funcionaba en la institución un centro de informática y telemática que se podía hacer las practicas con los alumnos, hoy en día los muchachos hacen su participación cuando bajan al pueblo como ellos mismos dicen y si no les asigno otras actividades,</p> <p>¿Qué paso con el centro de informática y telemática?</p> <p>Como todo en este país profe se ha venido en franco deterioro de las cosas públicas y de esta realidad no escapa las instituciones educativas no sé si solo es en mi escuela, pero aquí sí está pasando, ejemplo le digo esto lo que está pasando en el centro de informática y telemática para este momento está muy deteriorado como también los distintos laboratorios que existen aquí en la institución”</p>	<p>3.1 Competencia docente Dimensiones</p> <p>3.1.1 Pedagogía con TIC</p> <p>3.1.2 Colaboración y trabajo en red</p> <p>3.1.3 Aspectos técnicos</p> <p>3.1.4 Aspectos sociales y sanitarios</p>

Fuente: Versiones de las respuestas obtenidas de las entrevistas aplicadas a docentes de Geografía en Educación Media Técnica (2021)

El proceso de análisis permitió darle significado a los resultados con la respectiva interpretación, es decir, la obtención de los significados manifestados desde las concepciones construidas por los docentes a partir de la experiencia personal adquirida acerca del uso de las TIC para la enseñanza de la Geografía Económica en las Escuelas Técnicas del Municipio “Campo Elías” del Estado Mérida, donde surgieron las siguientes categorías y subcategorías emergentes:

1. Docencia en Geografía en la enseñanza de la Geografía Económica
2. Formación en Geografía en la enseñanza de la Geografía Económica
3. Implementación de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica.

Ahora se expone el Sistema de categorías emergentes del presente estudio, en atención a la interpretación de lo observado y los testimonios manifestados por los informantes clave (**Tabla 2**).

Sistema de categorías

Tabla 2. Sistema de categorías

Categoría 1. Docencia en Geografía en la enseñanza de la geografía económica	
1.1 Sub-categoría Formación Docente Dimensiones 1.1.1 Título Profesional 1.1.2 Formación Profesional 1.1.3 Formación pedagógica	1.3 Sub-categoría Desempeño docente Dimensiones 1.3.1 Docencia en el aula 1.3.2 Acción didáctica 1.3.3 Actualización docente
1.2 Sub-categoría Práctica pedagógica Dimensiones 1.2.1 Formación para la Docencia 1.2.2 Inicio de la Docencia 1.2.3 Experiencia Docente	
Categoría 2. Formación en Geografía	
2.1 Sub-categoría Saber Geográfico Dimensiones 2.1.1 Conocimiento Pedagógico y Didáctico 2.1.2 Enseñanza de la geografía 2.1.3 Aprendizaje de la geografía	2.2 Sub-categoría Efecto Pedagógico Dimensiones 2.2.1 Investigación pedagógica en Educación Media Técnica. 2.2.2 Enseñanza de la geografía en Venezuela
Categoría 3. Implementación de Las TIC en la enseñanza de la geografía económica	
3.1 Sub-categoría Competencia docente Dimensiones 3.1.1 Pedagogía con TIC 3.1.2 Colaboración y trabajo en red 3.1.3 Aspectos técnicos 3.1.4 Aspectos sociales y sanitarios	3.2 Sub-categoría Estrategias didácticas con TIC Dimensiones 3.2.1 Infraestructura tecnológica institucional 3.2.2 Aplicabilidad de las TIC 3.2.3 Actitud del docente en la utilización de las TIC para la enseñanza de la Geografía económica

Fuente: Beltrán (2021), versiones de respuestas obtenidas de entrevistas aplicadas a docentes de Geografía en Educación Media Técnica (2021).

Luego de realizar el análisis como se observa en la tabla anterior se procedió a exponer el Sistema de categorías emergentes del presente estudio, en atención a la interpretación de lo observado y los testimonios manifestados por los informantes clave y generándose así la categorización lográndose a través de las diferentes opiniones y comparación constante de lo teórico con lo manifestado por los informantes en esta investigación, donde emergieron las siguientes categorías: *Docencia en Geografía*, *Formación en Geografía*, *Implementación de las TIC*, éstas a su vez conforman el constructo teórico integrador (categoría central) las TIC en la enseñanza de la geografía económica, para luego convertirse en los constructos pedagógicos sobre el uso de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en la Educación Media Técnica.

Luego del análisis, surgieron las categorías y subcategorías como resultado de la entrevista a los docentes que imparten la asignatura de Geografía en las instituciones involucradas en este estudio. Estas categorías son: docencia en Geografía, formación en Geografía, e implementación de las TIC en la enseñanza de la Geografía (**Fig. 1**)

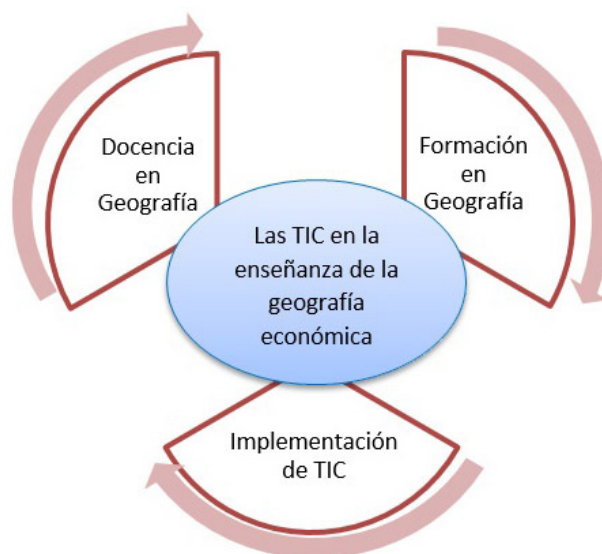


Fig. 1. Sistemas de Constructos Teóricos Emergentes

Fuente: Elaboración de Beltrán y Albornoz Vega, 2022

Docencia en Geografía

La definición sobre la docencia en Geografía tiene una importancia para la investigación porque define de un manera precisa el rol del docente en la enseñanza, y orienta a la formación del estudiante y utiliza estrategias para la actividades académicas en Geografía.

En relación a lo manifestado por los informantes clave con respecto a la formación docente en Geografía revela en sus testimonios que el docente en su rol en la enseñanza de la Geografía considera que deben estar preparados para asumir el cambio y a la vez ser promotores del cambio y adquirir un protagonismo desde el punto de vista de los conceptos teóricos y metodológicos.

Esto trajo como consecuencia articular la **formación docente, práctica pedagógica, desempeño docente** (**Fig. 2**) –estas surgieron como subcategorías de la investigación– como ejes fundamentales a la hora de ejercer la docencia en Geografía, esto dicho por los mismos docentes investigados, los cuales en su mayoría a pesar de que no son formados en el área de la Geografía, sino en áreas afines como historiadores, educación básica integral mención ciencias sociales, como también geógrafos, y otros que a pesar de tener el conocimiento geográfico no tienen el componente pedagógico, pero se han dado a la tarea de permitir desarrollar y facilitar las estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza de la Geografía en la educación técnica.

Formación en Geografía

La enseñanza de la Geografía en la Educación Media Técnica en Venezuela ha sido un tema de discusión, tanto en relación a la idoneidad de sus contenidos como también en la formación del docente del área de acuerdo a lo observado y las respuestas dadas por los informantes en el desarrollo de esta investigación. En cuanto a esta categoría surgieron las siguientes subcategorías el saber geográfico, y el efecto pedagógico (**Fig. 3**).

El saber geográfico sus dimensiones destacadas fueron el conocimiento pedagógico y didáctico, la enseñanza de la Geografía y el aprendizaje de la Geografía, ya que dentro de las observaciones realizadas y la

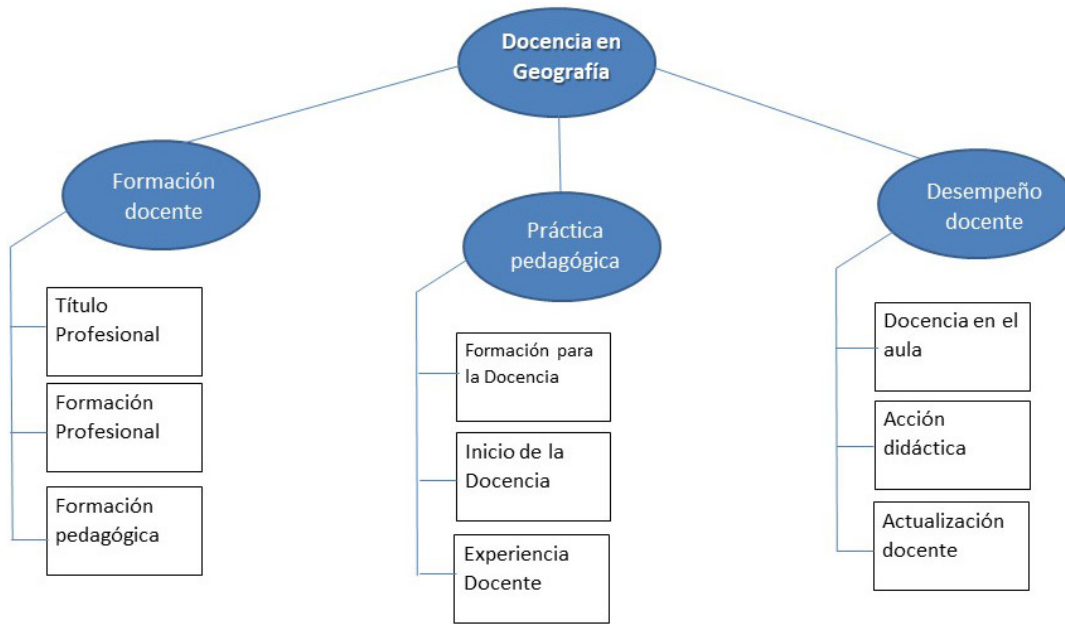


Fig. 2. Categoría Docencia en Geografía.

Fuente: Elaboración de Beltrán y Albornoz Vega, 2022

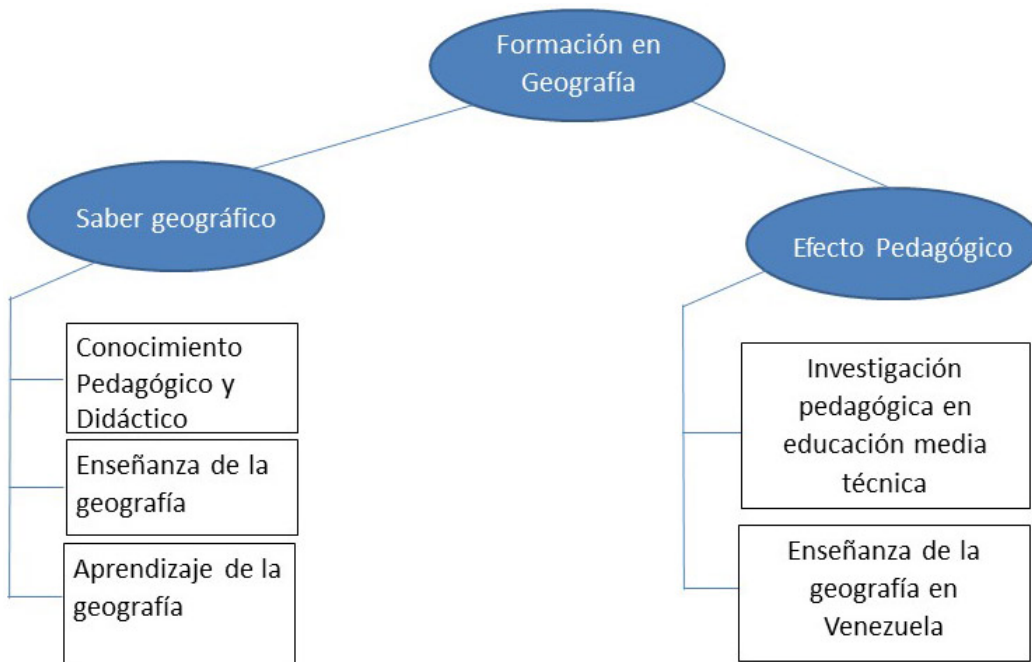


Fig. 3. Categoría Formación en Geografía

Fuente: Elaboración de Beltrán y Albornoz Vega, 2022

entrevista se evidenciaron resultados que lo comprenden, coincidiendo con la teoría encontrada sobre el tema y lo conseguido con las opiniones de los informantes, por ejemplo, la mayoría pese a las condiciones salariales prefieren ejercer la docencia y tienen conocimiento en el área de Geografía ya que algunos son graduados como geógrafos.

Por otra parte, en cuanto **al efecto pedagógico**, la mayoría de los informantes conocen las estrategias para su práctica docente, pero muchos de ellos no la ponen en práctica debido, según lo manifestado por ellos

mismos, a la desmotivación que existe por los bajos salarios del gremio docente ya que son graduados en educación y en lo didáctico carecen de estrategias que permiten la dinamización de la enseñanza de la Geografía acorde con la aplicación de las nuevas tecnologías.

Por tanto, las circunstancias y exigencias de un mundo cambiante obligan a una mayor preparación para acceder en términos iguales a los requerimientos técnico-científicos de la sociedad, siendo el educador el centro de estas innovaciones por cuanto su contacto diario con el aula de clase lo compromete a un dominio teórico-metodológico que contribuya a una clase innovadora en la disciplina geográfica y cuyo fin busca situar en el campo experiencial del quehacer educativo a fin de producir planteamientos pedagógicos vinculados al medio escolar.

Implementación de TIC en la enseñanza

En relación a la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza de la Geografía Económica, según lo dicho por los participantes de esta investigación, consideran que las instituciones educativas públicas en Venezuela no tienen la infraestructura tecnológica para poner en marcha estrategias con las TIC, así por ejemplo una educación basada en la virtualidad.

Es necesario destacar que han existido experiencias de algunos docentes que han desarrollado clases utilizando plataformas gratuitas disponibles en la web en algunas áreas sociales y en Geografía inclusive.

De la recolección de la información emergieron sobre esta índole las siguientes subcategorías: competencia docente, estrategias didácticas con TIC.

La primera subcategoría, quiere decir que los docentes deben ser competentes en: pedagogía con TIC, colaboración y trabajo en red, aspectos técnicos, aspectos sociales y sanitarios.

En cuanto a la competencia docente, se dice que el deber ser que todo aquel que ejerza la profesión docente en los distintos niveles y disciplinas educativas, es estar en permanente actualización en estrategias basadas en TIC en la enseñanza de la Geografía Económica, pero si el sistema educativo, representado por el ministerio y autoridades competentes no facilitan el equipamiento y la infraestructura adecuada, no se puede progresar en ese sentido.

El constructo pedagogía con TIC se centra en la práctica instruccional de los docentes y en su conocimiento del plan de estudios, y requiere que los docentes desarrollen formas de aplicar las TIC en su quehacer pedagógico para hacer un uso efectivo de ellas como forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza.

Aunado a ello la colaboración y trabajo en red hace hincapié en el potencial comunicativo de las TIC para extender el aprendizaje más allá de los límites del salón de clase, y en sus efectos sobre el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades en los docentes.

En cuanto a los aspectos sociales, la tecnología trae consigo nuevos derechos y responsabilidades, entre los que se incluyen el acceso igualitario a recursos tecnológicos, el cuidado de la salud de los individuos y el respeto de la propiedad intelectual; todas estas consideraciones se encuentran comprendidas dentro de los aspectos sociales.

Sobre la subcategoría estrategias didácticas con TIC

Dentro de la perspectiva pedagógica de este estudio se tienen las estrategias didácticas, las cuales son aquellas que constituyen una relación directa entre el docente y el estudiante, dentro de ellas se incluyen, tanto las de enseñanza como las de aprendizaje, enmarcadas en una pedagogía del ser (Aponte, 2007). En este sentido, el rol del docente implica ser mediador, facilitador, guía de los aprendizajes, con disposición de apertura, de reflexión y construcción permanente, diseñando experiencias propicias para el logro de aprendizajes significativos, haciendo uso de la creatividad y la innovación.

En relación a lo manifestado por los docentes investigados, ellos plantean que pocas veces les han facilitado talleres de estrategias didácticas vinculadas con el uso de las TIC, sin embargo, se han tenido que actualizar en estas herramientas de manera independiente, ya que le permiten poner en práctica estrategias en su quehacer pedagógico para motivar y captar el interés en temas de Geografía Económica de Venezuela.

En tal sentido, los docentes deben estar actualizados en las estrategias didácticas y hoy en día en las basadas en las TIC, partiendo de que las estrategias son de acuerdo a Díaz y Hernández, (2010) un conjunto planificado de acciones y técnicas que conducen a la consecución de objetivos preestablecidos durante el proceso educativo.

En este orden de ideas, Monereo y otros (citados en Aponte 2007) comentan sobre las estrategias didácticas que “Son consideradas procesos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades, que se vinculan con el aprendizaje significativo, enfatizando el aprender a aprender” (p. 16). En consecuencia, el docente debe propiciar un ambiente rico en experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante desenvolverse a su propio ritmo de aprender.

Por tanto, las estrategias comprenden procedimientos planificados y flexibles, donde participan docentes y estudiantes, con el fin de producir un cambio, no entendido como un cambio de conducta, sino como procesos cognitivos que conlleven a un aprendizaje significativo, donde el estudiante se dé cuenta de lo que aprende.

Los informantes de esta investigación señalan que estas estrategias deben trabajarse de manera integral, tal como se concibe en el presente estudio como el conjunto de diversas actividades que convergen en la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje de Geografía Económica en los estudiantes de quinto año de Educación Media Técnica, y se apoyan en las dimensiones: infraestructura tecnológica institucional, aplicabilidad de las TIC, actitud del docente en la utilización de las TIC para la enseñanza de la Geografía (Tabla 3).

Tabla 3. Sub-categoría Estrategias didácticas con TIC

Versiones de las respuestas en la entrevista y las observaciones	Sub categorías
<p>Lamentablemente nuestro país ha venido decayendo en cuanto a infraestructura y políticas que favorezcan su uso efectivo en el ámbito educativo. Pero no debemos desfallecer y rendirnos en el intento por superar esas barreras. Muchos enseñan con entusiasmo un oficio, habilidades y destrezas motoras, entre otras”</p> <p>“En mi caso, en la enseñanza de la Geografía le puedo decir que hay estrategias para optimizar y dinamizar la enseñanza de la Geografía a través de las tecnologías de la información esto se debe a que ya los estudiantes en la Educación Media Técnica están más interesados en este tipo de actividades académicas porque están inmerso y familiarizados con esta tecnologías”</p> <p>“A mí me parece una buena opción para realizar las clases de Geografía, porque así permite compartir algunos videos que tenga relación con el espacio geográfico como también la actividad humana”</p> <p>“ Bueno, aquí pues como que hay cuento largo, pero para resumir un poquito, puedo decir que el Internet siempre he tratado de que sea parte de mi herramienta en mis quehaceres de la práctica docente, o sea, con los estudiantes he compartido materiales como blog web educativos, entornos virtuales de aprendizaje, en un año diseñé y apliqué un aula virtual organizada en Moodle con estudiantes de tercer año y fue muy fructífero , los muchachos me ayudaron con sus opiniones e ideas a estructurar, inclusive el aula, por supuesto. Tomando en consideración la planificación, claro que se establecía para ese momento en la institución educativa donde laboro actualmente. He hecho y compartido algunos videos sencillos en YouTube y compartidos ensayos y artículos de investigación en áreas como la educación en alguna oportunidad participé junto con unos estudiantes en actividades pedagógicas.”</p> <p>“Creo lo mencioné en la pregunta anterior disposición por parte del docente a aplicar las TIC en su práctica docente en el área de la Geografía. Si no las domina, que se prepare. Hay muchas alternativas que ofrece el mismo sistema. No es por halagar ni nada, pero sí existen programas dispuestos en el internet que permiten la formación</p>	<p>Estrategias didácticas con TIC Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura tecnológica institucional - Aplicabilidad de las TIC - Actitud del docente en la utilización de las TIC para la enseñanza de la Geografía

Versiones de las respuestas en la entrevista y las observaciones	Sub categorías
<p>docente gratis y también pago privativo. Pero lo hay. Hay mucha información dispuesta en las redes sobre estrategias didácticas. Debemos formarnos, actualizarnos. Eso no quiere decir que todo esté dependiendo de la Internet, pero sí depende del docente, de la institución, del ministerio, en fin, del sistema en sí, de llámese, motivar, interesar a los estudiantes para que aprendan de una manera significativa y provechosa”</p> <p>“Yo puedo decir con certeza que hay estrategias con la utilización de las herramientas tecnológicas, que sabiéndolas usar permitirán mejorar la práctica docente, herramientas con las que cualquier tema se puede enseñar y aprender, por ejemplo, un ambiente virtual de aprendizaje en el que se pueda incluir material audiovisual como videos, presentaciones, imágenes con ilustraciones o infografías, mapas, pero también hay que tener en cuenta que todo debe estar bien organizado, bien planificado. Es decir, con un buen diseño instruccional todo se puede, inclusive utilizando WhatsApp, ZOOM y las herramientas que le había mencionado anteriormente”</p> <p>“Si claro los estudiantes hoy en día se mantienen comunicados con nuevas herramientas de información como son los llamados teléfonos inteligentes, a través de sus redes sociales como son el instagram, whatsApp, correo electrónico, entre otros”</p> <p>“Bueno en mi experiencia docente son muy pocas los sistemas de información y comunicación que he utilizado solo aquellos los más frecuentes como es el correo electrónico y whatsApp para enviar algunas tareas de la materia, pero mi experiencia como estudiante en la universidad lo que si usamos era los sistemas de información geográfico (SIG)”</p> <p>“como lo dije al principio son herramientas innovadoras, para la práctica docente pero en particular yo tengo poca experiencia. He tenido experiencia con estas tecnologías solo la que nombre como es el whatsapp, el correo electrónico y algunas veces el instagram, Web quets”</p> <p>“Si claro siempre y cuando mejoren las condiciones de conectividad y el acceso los equipo de computación como también los sueldos de los docentes para dedicarle más tiempo al ejercicio docente”</p> <p>“Aparte del uso de herramientas como PowerPoint y las herramientas en línea como: Google Earth y Google Maps tienen bastante vieja data, digámoslo de alguna manera en la enseñanza de la Geografía y en el uso en general, pues de las prácticas pedagógicas, por ello, considero que lo único que debemos está claro es que en cuanto a las nuevas tecnologías es constante el cambio que existe dentro del campo en la enseñanza, la Geografía y que es fundamental la constante actualización y uso eficiente”</p> <p>“Pareciera contradictorio lo que digo pero el hecho de saber de que existen estas tecnologías, me eximen de la responsabilidad que tengo como docente en el área pero como lo he venido diciendo son dos factores que han influido en mi práctica docente entre son las desmotivación que hay en día sobre la enseñanza y el otro es lo ingresos financiero para el equipamiento de equipos tecnológicos”</p> <p>“A parte del internet he utilizado el whatsApp, el correo electrónico y he practicado con classroom porque es una plataforma gratuita. Recuerde profe es lo que esta como vanguardia en mundo como estrategias de comunicación no solo en área de la educación sino también en todo el ámbito de la actividad del ser humano y comercial, tal es caso que hoy las personas se pueden comunicar en vivo en cualquier parte del mundo, no importando la distancia ni la hora”</p> <p>“Yo digo que experiencias significativas en relación al uso de la TIC, en caso mío es son muy poca como lo dije inicialmente son muy pocas la puerta en práctica estos recursos se aprendizaje, pero en mi formación como geógrafo si estuvimos una buenas experiencias el uso de los sistema de información Geografía entre los programa de georreferenciación como Mapinfo y ArcGIS entre otros programas, esto permitió a partir de allí la digitalización de los mapas y georreferenciales, los mismo sistema era considerados como el Boom de la práctica geográfica en ese momento”</p>	

Se puede agregar que ya los docentes y estudiantes están involucrados en el uso de la TIC en su proceso de formación, aunque no es de una manera formal, si de manera voluntaria, ya que se han visto obligados al uso de estas herramientas para buscar información y relacionarse entre ellos a través de los medios de comunicación. La relación de los conceptos que involucran la implementación de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica se pueden representar de la siguiente manera (Fig. 4).

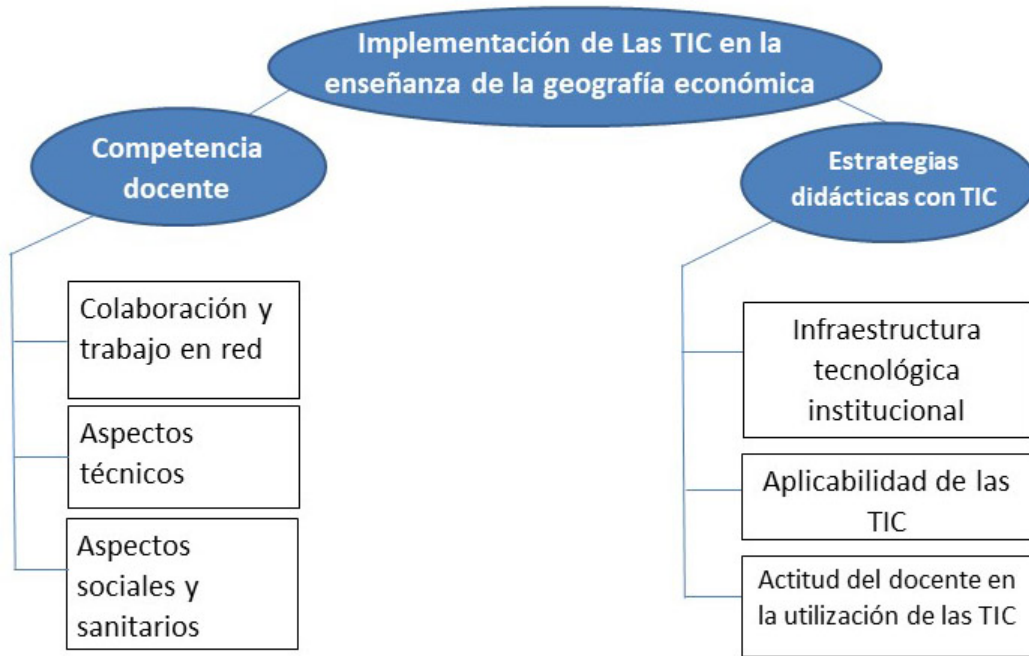


Fig. 4. Implementación de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica

Fuente: Elaboración de Beltrán y Albornoz Vega, 2022

Reflexiones finales en contexto del uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica.

En relación a la docencia en Geografía en el nivel de Educación Media Técnica en Venezuela, ha sido un tema de discusión, tanto en relación a la idoneidad de sus contenidos como también en la formación del docente del área de acuerdo las respuestas dadas por los informantes en el desarrollo de esta investigación, se evidenciaron resultados que lo comprenden, coincidiendo las opiniones de los informantes con la teoría encontrada sobre el tema, por ejemplo, la mayoría pese a las condiciones salariales prefieren ejercer la docencia y tienen conocimiento en el área de Geografía ya que algunos son graduados como geógrafos.

En cuanto a la subcategorías formación docente y efecto pedagógico, la mayoría de los informantes conocen las estrategias para su práctica docente, pero muchos de ellos no la ponen en práctica debido a la desmotivación que existe por los bajos salarios del gremio docente y a la infraestructura que en el ámbito tecnológico no está en las condiciones adecuadas.

En cuanto al uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica, los informantes manifiestan, que es de vital importancia asumir un verdadero compromiso por parte de los entes competentes en la dotación de espacios y equipos tecnológicos, para garantizar una formación amplia y significativa a nuestros estudiantes en la actualidad.

Lo que se observa en las instituciones y durante la socialización con los docentes informantes que imparten la asignatura Geografía, se evidencia la carencia del equipamiento tecnológico y la formación académica sobre estas tecnologías.

En cuanto a la práctica pedagógica con TIC, la realidad encontrada en el desarrollo de la investigación es que se hace necesario que el docente reflexione sobre el quehacer pedagógico, ya que muchas veces el profesor mantiene una actitud pasiva con relación a los avances tecnológicos que está ocurriendo en la sociedad actual y que en la práctica académica no escapa la utilización de las TIC y que muchas veces los estudiantes van más adelantado en referencia a estas tecnologías.

Se puede decir sobre la implementación de TIC en la enseñanza de la Geografía, que las instituciones no están dotadas con los suficientes laboratorios y equipos de computación y además consideran que no son suficientes las herramientas TIC y servicios tecnológicos aportados por las instituciones, esto refleja de manera categórica la falta de compromiso por parte de los entes educativos de promover una formación de calidad, con el uso de las TIC.

Otra realidad encontrada es que las TIC, no solo se fundamenta en el uso de las computadoras, sino al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las tecnologías audiovisuales, comprenden además los desarrollos relacionados con el internet, la telefonía, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual.

El deber ser que todo aquel que ejerza la profesión docente en los distintos niveles y disciplinas educativas, estar en permanente actualización en estrategias basadas en TIC en la enseñanza de la Geografía Económica, pero si el sistema educativo, representado por el ministerio y autoridades competentes no facilitan el equipamiento y la infraestructura adecuada, no se puede progresar en ese sentido.

Dentro de los aportes teóricos sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica, los cuales surgieron de la identificación y la interpretación de los testimonios sobre la concepción que tienen los docentes acerca del uso pedagógico de las TIC para la enseñanza de la Geografía Económica en el nivel de Educación Media Técnica, se encontraron que la implementación de las TIC en la enseñanza de la Geografía Económica requiere que la docencia en Geografía y la formación en Geografía se dé de manera pedagógica, innovadora, actualmente existen muchas alternativas para hacerlo y debe existir un mayor apoyo, interés y organización para lograr que las diversas estrategias y herramientas lleguen a las instituciones educativas de manera acorde, en este caso a las del nivel de Educación Media Técnica para que exista innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ésta área tan importante, para que así haya un engranaje entre el conocimiento científico, social, tecnológico, desarrollo humano en todos los aspectos.

Finalmente, a modo de reflexión, todos los actores en el ámbito educativo deben tomar consciencia en cuanto al desarrollo de nuevas estrategias, bien sea que dependan de la Internet o no, el docente, la institución, el patrono (Ministerio del Poder popular para la Educación), deben motivar y propiciar nuevas formas de enseñar porque puede desvanecerse el interés de los estudiantes a aprender nuevos conocimientos de una manera significativa y provechosa en cualquier nivel. ©

Héctor José Beltrán. Egresado como Técnico Superior Universitario en Turismo Instituto Universitario Tecnológico Ejido (IUTE). Egresado como Especialista en Administración de Empresa Turística. Universidad Experimental “Francisco de Miranda. Egresado como Licenciado en Educación Mención Básica Integral. Universidad del Zulia. Egresado como Magister en Educación Mención Enseñanza de la Geografía Universidad de los Andes. Experiencia en la docencia a nivel de educación media técnica y universitaria con más de 25 años. Docente investigador en proceso de la enseñanza de la geografía. Docente Investigador en Área de Tecnología Libre y Desarrollo Endógeno en la Universidad Politécnica

Territorial “Kléber Ramírez”. Investigador Activo en Entornos Virtuales para la Enseñanza de la Geografía en la Universidad Experimental Libertador “Gervasio Rubio”. Jurado de Tesis de Maestría en Enseñanza de la Geografía Universidad de los Andes.

Yury Georgina Albornoz Vega. Egresada de la Universidad de los Andes como Magister Scientiae en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional y Licenciada en Educación Mención Ciencias Físico Naturales. Egresada de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez como T.S.U. en Informática. Investigadora en Educación b-learning, e-learning, m-learning, Diseñadora Instruccional, diseñadora de estrategias de enseñanza aprendizaje en el área de las ciencias naturales con el uso de las tecnologías de información y comunicación. Labora como docente de aula desde hace 14 años en la Escuela Técnica Comercial “Profesor José Ricardo Guillén Suárez”, Ejido, Estado Mérida, Venezuela. Dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Referencias bibliográficas

- Aponte, Elena. (2007). Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales. Caracas: El Nacional.
- Arias, Fidias (2012), El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta Edición.
- Ávalo, Valdivieso (2013), La sociedad del conocimiento <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/o>
- Balestrini, Miriam. (2006). Cómo se elabora el proyecto de Investigación. 7ma Edición. Caracas: BL Consultores Asociados, 2006. ISBN 980-6293-03-7.
- Beltrán, Héctor (2015). Las TIC en la enseñanza de la Geografía en la educación técnica trabajo de grado ULA.
- Cabero, Julio. (2005). La Transformación De Los Escenarios Educativos Como Consecuencia De La Aplicación De Las TICs: Estrategias Educativas [revista en línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448496> [Consulta: 2019, agosto 17]
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1991), Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Accelerating the world's research.
- López, Wilmer y Albornoz, Yury. (2021) Estrategias Didácticas b-Learning para el Aprendizaje de Química en Tercer Año de Educación Media Técnica. Educere, vol. 25, núm. 81, pp. 549-566, 2021.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013). Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano, Subsistema de Educación Básica.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Básico Nacional Bolivariano.
- Monereo, C. -coord- Cartello, M; Clariana, M; Palma, M. Y Pérez Cabani M.L (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó. Barcelona; España.
- Rojas de Escalona, Beatriz. (2010) investigación cualitativa. Fundamentos y praxis. Caraca: FEDUPEL.
- Santiago, Armando (2017), La comprensión de la realidad geográfica del inicio del nuevo milenio desde la enseñanza de la Geografía. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1172>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), la teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis en la investigación de las representaciones sociales. Revista CES Psicología ISSN 2011-3080

Tejada Fernández, José (2016) La educación en el marco de una sociedad global Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 4.

Tubella, Imma y Alberich-Pascual, Jordi. (2012). Comprender los Media en la Sociedad de la Información. Universitat Oberta de Catalunya. Editorial UOC ISBN: 978-84-9788-558-4.

UNESCO. (2004). Formación Docente y Las Tecnologías de La Información, Un caso de estudio sobre el saber del maestro. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/96/93>

El comportamiento del consumidor del servicio educativo en la Universidad Nacional Herminio Valdizá de Huánuco-Perú

Investigación
arbitrada



Consumer behavior of the educational service consumer at the universidad nacional

Luis Alberto Bambaren Mata*

bamata456@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3116-1929>

Teléfono: +51951407130

Facultad de Educación

Aurelio Simón Rosas*

asimon@unheval.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1212-8987>

Teléfono: +51 951516988

Departamento de Administración

Juvenal Auberto Oliveros Dávila*

joliveros@unheval.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2211-467X>

Teléfono: +51 962344384

Facultad de Administración Educativa

*Universidad Nacional

"Hermilio Valdizán de Huánuco"

Huánuco Departamento de Huánuco

Republica de Perú

Recepción/ Received: 13/07/2022
Arbitraje/Sent to peers: 15/07/2022
Aprobación/Approved: 11/08/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El objetivo del presente artículo fue analizar y describir la variable de estudio: el comportamiento del consumidor del servicio educativo en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL). La investigación es cuantitativa y el tipo de investigación es descriptiva, explicativa. Su diseño es no-experimental de modalidad transaccional. Se utilizó la técnica de la encuesta, como instrumento, se aplicó un cuestionario. La población estuvo conformada por 241 estudiantes. Se encontró que la mayoría de los usuarios del servicio educativo de la UNHEVAL, son jóvenes entre 15 a 20 años que perciben a la UNHEVAL de alto nivel, y sobre la cultura, la mayoría son influenciados por los conocimientos y creencias que tienen sobre la misma. Se concluye que los factores internos y externos son determinantes en el perfil del comportamiento del consumidor educativo para la decisión de compra de servicios educativos.

Palabras clave: Educación superior; *marketing*; motivación; percepción; UNHEVAL

Abstract

The objective of this article was to analyze and describe the study variable: the consumer behavior of the educational service at University National Hermilio Valdizán (UNHEVAL). The research is quantitative and the type of research is descriptive, explanatory. Its design is non-experimental of transactional modality. The survey technique was used and a questionnaire was applied as an instrument. The population consisted of 241 students. It was found that most of the users of UNHEVAL's educational service are young people between 15 and 20 years' old who perceive UNHEVAL at a high level and about culture, most of them are influenced by the knowledge and beliefs they have about it. It is concluded that internal and external factors are determinants of the behavioral profile of the educational consumer for the decision to purchase educational services.

Keywords: Higher education; marketing; motivation; motivation; perception; UNHEVAL

Author's translation.

Introducción

A nivel de la sociedad de consumo, las interacciones humanas tienen vigencia la **dinámica entre el consumidor y objeto de consumo**, el reflejo de las acciones humanas apunta a ser determinantes para la adquisición de un servicio o producto, de modo que, en el mercado de trabajo, el ser humano está conformado por *anhelos* que lo impulsan a buscar el bienestar personal. Por ende, la sociedad de consumo es proclive a complacer a las personas que la integran, sin olvidar que las tendencias actuales están directamente influidas por **estructuras tecnológicas como el internet, por individuos y organizaciones que se interconectan a partir de fines comunes. Cabe aclarar que por medio de las redes sociodigitales, se crean interacciones entre individuos de forma rápida vinculados** de manera especial por *las herramientas de marketing que buscan ser elementos imprescindibles para los que quieran permanecer en un mercado inmensamente competitivo* (Jeong , 2018). Hoy en día, es importante enfatizar la importancia del proceder del consumidor en los mercados actuales, la forma en que las personas piensan y se comportan a lo largo del tiempo, y los consumidores que necesitan acceder a productos que pueden ser útiles, intangibles (servicio) o tangibles (producto).

Las características que definen a los consumidores son diversas. No obstante, estas han cambiado debido al impacto de nuevas tecnologías. (Jeong , 2018). Actualmente las investigaciones sobre el comportamiento del consumidor han alcanzado gran relevancia, en busca de un plan estratégico de mercadeo que sea dinámico y razonable, procurando de esta manera satisfacer las necesidades. En consecuencia, los retos de las organizaciones educativas (Jafari et al., 2022) consisten en determinar los cambios que están en su entorno. En el presente existen instituciones educativas que suministran una gran diversidad de servicios tanto a consumidores internos como externos; lo que ha dado origen a múltiples segmentos de consumidores, sobre todo en los servicios educativos, con percepciones y motivaciones particulares. Por lo tanto, cada organización debe identificar cuáles son las necesidades de los consumidores educativos y cómo es su comportamiento de consumo, a fin de poder ofrecer los servicios educativos que requieren.

El perfil del comportamiento del consumidor se precisa en gran parte por las necesidades y aspiraciones (Wang et al., 2021) estas pueden estudiarse desde la perspectiva social y características fisiológicas como el afecto, pertenencia y aceptación en relación a la búsqueda del bienestar que es alcanzado cuando dichas necesidades son atendidas. El comportamiento del consumidor no se puede interpretar solo como un modelo de compra-venta de un servicio, sino como un conjunto de estímulos culturales, sociales, psicológicos que conllevan al consumidor a tomar una elección de compra (Jafari et al., 2022). Es decir, que el modo de actuar de los consumidores está orientado en la manera en que éstos y el entorno influyen en la toma de decisiones. En ese sentido, es preciso analizar e interpretar estos factores que impactan directamente al consumidor y la sociedad ya que corresponde a una estrecha vinculación con el estudio del comportamiento, en este caso particular de los consumidores educativos, considerando la metodología empleada para la selección de productos y servicios que satisfacen las necesidades de cada individuo (Maldonado y Pérez 2021).

La problemática surge cuando es amplio el abanico de respuestas ante un mismo estímulo para cada persona. Al hacer énfasis sobre el análisis del consumidor, este se refiere al estudio de la forma en la que los clientes piensan y demás factores que influyen en sus decisiones de adquisición de servicios (Zhang y Zheng, 2022). El consumidor identifica la necesidad y el deseo de un determinado producto o servicio que lo conduce al proceso de decisión de compra, y luego realiza acciones para alcanzar la satisfacción del mismo. De allí la importancia de examinar las características más resaltantes, derivado de la manera de proceder del consumidor actual que engloba los pensamientos, sentimientos y acciones que llevan a cabo a lo largo de cada una de las etapas del proceso de consumo. Acerca de los estudiantes universitarios en la sociedad moderna (Beckker et al., 2021), son producto del entorno social y contemporáneo que pertenecen al pasado y en la actualidad

de las experiencias significativas, que han estado vinculadas a la sociedad y marcadas por valores, creencias, promovidos por aspectos culturales y económicos en la cual predomina la identidad estudiantil que perfila el comportamiento del consumidor educativo impregnado de la cultura y el entorno donde se desenvuelve.

La interdisciplinariedad asociada con el comportamiento del consumidor.

La ciencia se fundamenta en la necesidad humana que corresponde a la sociedad que parte de los asuntos sociales, por ejemplo, la necesidad de intercambiar sentimientos, emociones y procesos cognitivos, relaciones sociales, dinero (Das y Paital, 2021). El comportamiento del consumidor requiere de la indagación de aspectos de carácter interno y externo. Esta realidad exige la intervención de disciplinas que permiten distinguir al individuo desde distintos aspectos. Al examinar la conducta del consumidor, este implica la interacción dinámica de disciplinas científicas y transferencia de métodos desde una a otra ciencia y se fortalecen con el estudio de diversas áreas que definen el comportamiento del individuo desde varios ángulos, dado que los consumidores están influidos por entornos sociales entre otros, y que son importantes en la toma de decisiones. De este modo, es conveniente reconocer la interdisciplinariedad asociada con el comportamiento del consumidor (Das y Paital, 2021).

En lo que concierne a las diferentes disciplinas que aborda el análisis del comportamiento del consumidor intervienen la psicología (Moon et al., 2021), las actitudes, la personalidad, la sensación, la motivación, el aprendizaje (Duen-Huang y En Chueh, 2022). También poseen profunda relación con la psicología cognitiva, la psicopatología del consumo, la psicología del desarrollo y la psicopedagogía relacionada con lo relativo a la educación del consumidor (Sandoval, 2017). En este sentido, estos serían los factores internos, sin olvidar que, existen factores personales como los intereses, las opiniones, edad, entre otros. Por otra parte, existen disciplinas como la sociología relacionadas con los factores externos que determinan las decisiones de los consumidores educativos, dado que intenta explicar la sociedad de consumo, y la forma en que va evolucionando, puesto que permite obtener un panorama global sobre las transformaciones sociales fundamentales que han tenido lugar en las sociedades actuales (Alonso et al., 2020).

En relación a estas disciplinas, surgen aspectos externos como la cultura e influencias familiares, (Maldonado y Pérez, 2021), además, influencia de los grupos de referencia y la clase social. Es decir, influyen las personas del entorno como la interacción en RRSS, amigos y la familia o los ingresos económicos y el nivel educativo. Asimismo, incluye lo que compran, por qué, cuándo, dónde, la frecuencia de lo que compran y utilizan, y por ende, las evaluaciones de compras futuras. Otro aspecto, es el grupo al que pertenece el individuo, puesto que incide en la elección, así como en la decisión de la misma (Zhang y Zheng, 2022).

Conviene subrayar, que la concepción del consumo no debe apreciarse desde el momento de compra; debe ser estudiado como una realidad enmarcada en lo social, lo cual permite intercambios significativos. El consumo es reconocido como un proceso constituido por factores de tipo social, dado que el individuo pertenece a una sociedad que responde a fenómenos socioculturales, comportamientos, actitudes (Boer y Aiking, 2021) e intereses, guiados por medio de las sinergias grupales. En consecuencia, todo esto se concibe como un hecho multifactorial donde intervienen aspectos psicológicos que continuamente determinan el comportamiento del consumidor, y por ende, decisiones o elecciones en cuanto a productos y servicios. (Alonso et al., 2020) asimismo, el aspecto psicológico del individuo también es influenciado por factores como el socioeconómico y sociocultural (Sandoval, 2017). El estudio del comportamiento del consumidor desde la vertiente interna no puede aislarse de lo que rodea al individuo en el entorno, puesto que en él se conjugan una serie de símbolos en función del comportamiento del consumidor, de allí que los individuos asumen ciertos significados tanto en productos como en servicios.

En efecto, existen diversas formas de lograr el proceso de asociación al subconsciente, con respecto a los sentidos que poseen un papel relevante, ya que se vienen desarrollando técnicas como el logo relacionado con lo visual, el fenotipo en función del aspecto auditivo, y el odotipo, asociado al olfato (Grisales et al., 2021). Un estudio realizado recientemente en Estados Unidos fue fundamentado en ampliar la comprensión de los

factores que interactúan en el comportamiento y la intención de los consumidores de adquirir plásticos. Se trató de comprender cómo las tecnologías pueden cambiar el comportamiento de los consumidores. Se reveló en el estudio, que las actitudes, la percepción y la influencia de los compañeros, impactaron positivamente en la intención de los consumidores de comprar plástico, lo que significa que los factores externos expuestos en el consumidor pueden influir positiva o negativamente en las decisiones que toman. (De Fano et al., 2022) Esta realidad, puede inclusive insertar o excluir a los individuos de determinados grupos sociales.

El consumo establece modelos de estructuras sociales ya jerarquizadas que responden al tipo de producto que se consume, se trata, en este sentido, de generar un vínculo entre el individuo y el producto o servicio, tomando en cuenta la capacidad económica, así como aquellos aspectos internos como la percepción, y externos como la cultura (Alonso et al., 2020). Es conveniente entender que la conducta del consumidor representa un elemento importante para la selección y aplicación de estrategias de marketing. En efecto, antes de establecer una estrategia, es importante saber cuáles son las necesidades a fin de generar el impacto esperado. Con la interpretación de las diferentes áreas de conocimiento y disciplinas como la cultura y aprendizaje se logra conocer cómo pueden influir positivamente directa e indirectamente al consumidor en la intención de uso de los medios sociales (SukKwon et al., 2021) asimismo, el proceso de compra y la toma de decisiones, acordes con una sociedad dinámica que exige día a día estrategias novedosas de marketing (Cruz, et al., 2021).

El marketing y las nuevas tendencias

Para el ámbito educativo el uso de marketing, cuyas estrategias han indicado ser provechosas en el mundo, desde el auge del término de marketing en las actividades económicas de organizaciones, se hizo prioritario conocer a los consumidores, con la intención de generar productos y servicios acorde con un buen marketing, que consiste básicamente, en revelar los propósitos de los consumidores que son los estudiantes al momento de necesitar los servicios educativos. En ese sentido, es importante que, al momento de ofertar algo que necesitan se debe saber cómo ofrecerlo (Jędrzejczyk, 2021). Ciertamente, el marketing trata también de impactar la concepción misma de los productos y/o servicio, y quienes los generan. Las instituciones universitarias, en general en la búsqueda del progreso deben adaptarse a las exigencias del entorno, y a los cambios con tecnología avanzada, por lo que las nuevas tendencias del mercado están dirigidas al marketing digital, donde predominan las necesidades y perspectivas de los consumidores.

Probablemente se puede plantear la interrogante ¿cómo surgió el **marketing digital en Perú**? En efecto, el impacto en los últimos años ha venido en aumento. Irreversiblemente, el acontecimiento que consolidó esta expansión, fue el **COVID-19**, puesto que permitió que diferentes organizaciones afanzaran el uso del marketing digital como la forma **más directa de llegar a los consumidores**. La importancia de la digitalización estaba entrando a este nuevo mercado, y al mismo tiempo, se estaba suscitando una innegable transformación digital dentro del país (Cruz et al., 2021). **Como consecuencia de ello, tuvieron que reinventarse y adaptarse a las nuevas demandas del consumidor**. Una de las estrategias de marketing digital son los buscadores, la estrategia digital de pago, y los blogs en internet, ya que la gente prefiere comunicar **ideas y contenidos**. Mientras que las redes sociales vienen transformando la forma de relacionarse y se han apuntalado en mejorar herramientas **para empresas e instituciones con el fin de conectar con su público**, una de las estrategias más comunes es el email marketing (Huang y HsienLin, 2021).

Por ende, es imperativo entender cómo el consumidor descifrará el comportamiento de marketing, por lo que la principal función del *trader* es comprender el comportamiento del consumidor tomando decisiones más agradables y mejorando las relaciones con él. En esta misma tónica es imprescindible cumplir con las exigencias del público, la competencia, y el mercado en general, dado que permitirá aumentar las ventas de la organización, y motivar al cliente a preferir los servicios. El comportamiento del consumidor es un proceso amplio y complejo, dado que incluyen factores que intervienen en la elección, la compra, el uso o rechazo de productos, servicios, por parte de individuos o grupos para adquirir un bienestar anhelado. Así como el com-

portamiento y las experiencias cuentan, también el proceso de la toma de decisiones es estudiado en función del comportamiento al momento de la compra, y las reacciones con respecto al marketing y la publicidad, lo novedoso de la interfaz si realmente es atractiva y elegante, si realmente el consumidor logra identificarse con aquel producto o servicio, y las acciones post compra al momento de volver a necesitar el servicio, si realmente existe preferencia o no (Zhou et al., 2022). Así pues, se puede decir que el marketing está basado en las motivación intrínseca y extrínseca del individuo. La clave de la supervivencia de una organización en un mercado, depende de la capacidad para reconocer y dar respuesta a las necesidades de los consumidores.

Se pretende en este artículo, mostrar la experiencia obtenida basada en realizar un estudio que brinde información necesaria para la UNHEVAL, con el fin de establecer un perfil del comportamiento de los consumidores de servicio educativo, y de esa manera, entender su forma de percibir, comprender, y comportarse cuando utiliza el servicio educativo, sin olvidar los factores socioculturales del entorno. El estudio de esta realidad busca reconsiderar mejores decisiones y acciones para elevar al máximo la calidad universitaria. Con los resultados de esta investigación se podrían hacer estudios orientados al diseño de aplicación de nuevas técnicas de marketing que pueden apalancar estrategias novedosas, que permitan optimizar las existentes en la universidad.

Por consiguiente, este estudio aporta información verdaderamente significativa a fin de aproximarse más a los que experimentan este servicio educativo en la ciudad de Huánuco, es de suma importancia conocer esta realidad y entender la tendencia de los usuarios de este servicio educativo, y las exigencias al momento de requerir este producto. Por consiguiente, el estudio sirve para que investigaciones futuras tomen como punto de partida, y así incrementar más los conocimientos sobre los factores personales, internos, los factores externos y el proceso de toma de decisiones de los diferentes consumidores.

Materiales y Métodos

Se empleó el enfoque de la investigación cuantitativo y el tipo de investigación es descriptiva, explicativa dado que pretende describir y explicar la variable de estudio el comportamiento del consumidor del servicio educativo en la UNHEVAL. El diseño fue no-experimental-transeccional debido a que las dimensiones del estudio factores internos, factores externos, y el proceso de decisión de compra de los usuarios del servicio educativo se estudiaron con el objetivo de conocer el comportamiento del consumidor del servicio educativo en la UNHEVAL, sin manipularlas deliberadamente. Por otra parte, fue transeccional en virtud de que los datos se recolectaron en un único momento a los fines de analizar el comportamiento del consumidor del servicio educativo en la UNHEVAL.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta. En lo que respecta al instrumento, se diseñó con el propósito de conocer el comportamiento de los consumidores educativos. Se elaboró un formulario en Google Forms para el cuestionario en línea. Seguidamente, se realizó un llamado a los estudiantes por videollamadas, solicitándole el apoyo en el llenado del instrumento. Con la base de datos de los estudiantes, se contactó a cada uno de ellos por diferentes vías, tales como mensajería de texto; vía WhatsApp, y *email* a los fines de hacerles llegar el link del cuestionario en línea. En dicho mensaje, se detalló el propósito del estudio, y se alentó a participar garantizándole a su vez, el anonimato en virtud de que los datos solo serían utilizados con fines que persigue la investigación, sin haber posibilidad alguna de rastrear el estudiante. La encuesta en línea fue realizada en un solo momento determinado, y la manera de administración fue individual, enviado a 241 estudiantes universitarios.

El instrumento de recolección de datos se estructuró en 24 ítems con tres dimensiones a evaluar a los consumidores educativos (estudiantes universitarios) en cuanto la edad, el género, ocupación (6 ítems), dimensionándose en las influencias internas: percepción, motivación, personalidad, aprendizaje, emoción, entre otros (6 ítems), en las influencias externas: cultura, entorno social, entorno familiar, las influencias (6 ítems), y el proceso de decisión de compra: las necesidades, la búsqueda, la importancia, satisfacción, y la post compra (6 ítems). Este instrumento midió en cada indicador las cualidades descritas con el propósito de explicar el com-

portamiento del consumidor del servicio educativo en dicha Universidad. Se usó una escala de valoración tipo Likert: Muy en desacuerdo (0 punto), En desacuerdo (1 punto), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (2 puntos) De acuerdo (3 puntos) Muy de acuerdo (4 puntos). Para la interpretación de los resultados obtenidos se hizo conforme al baremo: Categorías: Bajo, Regular y Alto. Con referente a la validez y confiabilidad fueron validados por expertos de la UNHEVAL, especialistas en el área, quienes opinaron en relación con la pertinencia de cada ítem relacionado al objetivo, y a las dimensiones de la variable de estudio. El Alfa de Cronbach posee un valor de 0.848 cuyos valores ilustran que el cuestionario utilizado tiene buena consistencia interna para medir la variable y las dimensiones del estudio.

La población de estudio estuvo conformada aproximadamente por 12. 141 usuarios del servicio educativo en la UNHEVAL. Se utilizó la fórmula de estratificación de la muestra en general para determinar el tamaño de la muestra que llegó a 241 usuarios del servicio educativo, en pre grado (207), educación a distancia y virtual (5) y, postgrado (29). Se recogió la información en las carreras profesionales de: Administración, Contabilidad, Economía, Derecho, Enfermería, Ingeniería Civil, Odontología, Psicología y Educación Básica (Educación Primaria), carrera técnica de secretariado, y en la maestría en: Gestión Pública para el Desarrollo Social.

Posteriormente el análisis de los datos del estudio se perfiló con el siguiente orden: la detección del problema, se definieron las dimensiones a ser estudiadas, los datos que fueron recopilados del instrumento fueron clasificados y ordenados. Se realizó una codificación de los datos que, consistió en codificar la información recopilada extraída del instrumento, luego se procedió a la calificación, que se fundamentó en dar la puntuación que corresponde según el instrumento aplicado, este criterio de evaluación, se hizo de acuerdo a la matriz del instrumento.

Los datos compilados fueron procesados con el uso de técnicas de la Estadística Descriptiva. De la misma manera se manejó la tabla de distribución de frecuencias. Por consiguiente, para la presentación de los resultados, se diseñó una serie de tablas en función a la variable y dimensiones del estudio que presentan las medidas utilizadas para el análisis con los respectivos valores proyectados a través del procesamiento de datos.

Resultados

Se muestran los resultados descriptivos de las dimensiones de la variable: El comportamiento del consumidor del servicio educativo en la UNHEVAL ,en cuanto a la edad, entre 15 a 20 años en la que el universo poblacional fue de 49.38% (119) personas, entre 21 a 26 años posee 23.24% (56), entre 27 a 32 años, 13.28% (32), entre 33 a 38 años 4.15 % (10),entre 39 a 44 años 6.64 % (16), entre 45 a más años 3.32% (8).En relación al Género: 53.53% (129) varones, y 46.47 % (112) mujeres, en forma casi proporcional. Con respecto a estos resultados los rasgos personales de los universitarios que adquieren el servicio educativo en la UNHEVAL dentro de la ciudad de Huánuco. La mayoría de los usuarios del servicio educativo de la UNHEVAL son jóvenes que presentan edades entre 15 a 20 años; los universitarios mayormente son de género masculino 53.53% (129) Así mismo, el 81.74% (197) de los estudiantes son solteros; otro rasgo a estudiar fue que tienen como ocupación ser estudiantes, 73.03% (176); es decir que no poseen una actividad laboral; utilizan este servicio hace más de un año en un, 20,75% (49) La mayoría realizan estudios académicos de formación o perfeccionamiento profesional en un 94.61% (228); y el 81.33% (196) expresan que utilizan este servicio dentro de las instalaciones universitarias (aulas).

Tabla 1. Aspectos internos de los consumidores del servicio educativo en la UNHEVAL de Huánuco, durante el año 2021

ÍTEMS	Respuesta	Total f(i)	%
¿Qué cree que logra más en la UNHEVAL?	Adquirir conocimiento	207	85.90
	Adquirir experiencia	19	7.88
	Adquirir habilidad	15	6.22

ÍTEMS	Respuesta	Total f(i)	%
¿Qué le motiva a hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL?	Motivación interna	195	80.91
	Motivación externa	46	19.09
¿Qué personalidad cree que posee usted?	Activo, bullicioso, vigoroso y sociable	45	18.67
	Amable, cortés, confiado y servicial	65	26.97
	Dependiente, responsable y esmerado	43	17.85
	Calmado, bondadoso y pacífico	39	16.18
	Reflexivo, creativo e intelectual	49	20.33
¿Qué emoción habitualmente le provoca el servicio educativo de la UNHEVAL?	Miedo	0	0.00
	Sorpresa	13	5.40
	Disgusto	20	8.30
	Rabia	7	2.90
	Alegría	201	83.40
	Tristeza	0	0.00
¿Qué días de la semana habitualmente recibe el servicio educativo de la UNHEVAL?	De lunes a viernes	213	88.38
	Los sábados y domingos	28	11.62
	Todos los días	0	0.00
	Algunos días a la semana	0	0.00
¿De lo que aprende en la UNHEVAL?	Se olvida fácilmente de lo que aprendió	10	4.15
	Recuerda casi la mayoría de lo que aprendió	225	93.36
	Recuerda todo lo que aprendió	6	2.49

Fuente: Elaboración de Bambaren Mata, Luis Alberto, Rosas, Aurelio Simón y Oliveros Dávila, Juvenal Auberto

En consideración a las influencias internas que inciden en el comportamiento del consumidor de los usuarios del servicio educativo de la UNHEVAL, la percepción de los estudiantes si es una institución de alto nivel de prestigio posee un 55.19% (133), si la institución es de regular nivel de prestigio el 23.65% (57), es una institución de bajo nivel de prestigio. Sobre la percepción en su mayoría a la UNHEVAL afirman que la institución es de alto nivel de prestigio 55.19% (133); los universitarios ante el aprendizaje, confirman que en la mayoría alcanzan el conocimiento en un 85.90% (207) la totalidad de encuestados; la motivación intrínseca en este estudio tuvo como equivalente al 80.91% (195) representando a un impulso que surge de la misma persona en este caso de los universitarios; la personalidad, se ve reflejada por una serie de características que pertenecen a los universitarios en función de cada particularidad como persona; con respecto a la emoción, la alegría es lo que más le genera a los universitarios hacer uso de este servicio que es revelado por el 83.40% (201) de los usuarios; los horarios de consumo de los estudiantes de pre grado es de lunes a viernes 88.38% (213) y los alumnos de post grado lo hacen los sábados y domingos 11,62%(28); Los estudiantes universitarios tienen una actitud optimista en virtud del servicio, ya que favorece en gran medida los conocimiento que tienen de la UNHEVAL en un 83.40% (200); y con referente a la memoria de los universitarios, se resalta que los usuarios de la UNHEVAL recuerdan la mayoría de lo que aprenden en la universidad, en un 93.36% (225).

Tabla 2. Aspectos externos de los consumidores del servicio educativo en la UNHEVAL de Huánuco, durante el año 2021

Ítems	Respuestas	F(i)	%
¿Quién de su entorno le influye o influencia para hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL?	Las amistades	130	53.94
	El grupo con el cual se va de compras.	0	0.00
	El grupo de trabajo	0	0.00
	Los grupos sociales (grupo de las redes sociales)	13	5.40
	Ninguno	98	40.66
¿Quién de su entorno familiar le influye o influencia para hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL?	El padre	39	16.18
	La madre	111	46.06
	Los hermanos(as)	26	10.79
	Primos(as)	6	2.49
	Los hijos(as), los abuelos, los tíos.	0	0.00
	Otros parientes	0	0.00
	Ninguno	59	24.48
¿Qué le influencia más en su decisión de hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL?	Los grandes beneficios de utilizar los servicios de la UNHEVAL	174	72.20
	Las promociones que existen para utilizar los servicios de la UNHEVAL	0	0.00
	Los costos bajos de los servicios educativos de la UNHEVAL	51	21.16
	La cercanía para usar los servicios educativos de la UNHEVAL	16	6.64
¿Antes de hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL, cuál de estas necesidades le sucedió o sucede?	Existencia insuficiente de otro servicio educativo a parte de la UNHEVAL	104	43.15
	Descontento con los demás servicios educativos que se tiene al alcance.	46	19.09
	Circunstancias cambiantes del ambiente	20	8.30
	Circunstancias financieras cambiantes	71	29.46
¿Para hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL, que tipo de búsqueda realizó?	Búsqueda lenta, evaluando diversas opciones sobre el servicio educativo existente.	113	46.89
	Búsqueda reflexiva; en donde te pones a pensar detenidamente de los servicios educativos existente.	77	31.95
	Búsqueda rápida, en donde tomaste una decisión sumamente rápido.	51	21.16

Fuente: Elaboración de Bambaren Mata, Luis Alberto, Rosas, Aurelio Simón y Oliveros **Dávila**, Juvenal Auberto

En referencia a las influencias externas que incentivan al uso del servicio educativo en la UNHEVAL sobre la cultura, los conocimientos y creencias que tiene de la UNHEVAL, 46.47% (112), lo bueno o lo malo que piensas que tiene la UNHEVAL, 16.18% (39) Los elementos culturales que representa la UNHEVAL, 10.79% (26), el desarrollo institucional y el avance tecnológico implantado en la UNHEVAL, 26.56% (64); la mayoría son influenciados por los conocimientos y creencias que tienen sobre la UNHEVAL, con el 46.47% (112) de los encuestados, en función de los grupos de referencia, se destaca que son influenciados por las amistades, 53.94% (130), de los integrantes de la familia en su gran mayoría la madre es un ícono que ejerce influencia en su decisión de compra en un, 46.06% (111), de las actividades de marketing, la mayoría utilizan este servicio en su gran mayoría por los grandes beneficios de utilizar los servicios educativos en la UNHEVAL, por el 72.20% (174) de los encuestados.

Tabla 3. Aspectos en el proceso de decisión de compra de los consumidores del servicio educativo en la UNHEVAL de Huánuco, durante el año 2021

Ítems	Respuestas	F(i)	%
¿Cuándo usted evaluó hacer uso de algún servicio educativo en la ciudad de Huánuco u otros lugares se preocupó por?	Hacer una selección de diversas Instituciones que brindan el servicio educativo superior (UNHEVAL, UDH, ULADECH, UAP, Juan Bosco, etc.).	67	27.80
	Hacer una selección por los beneficios de utilizar el servicio educativo en la UNHEVAL.	174	72.20
¿Al hacer uso del servicio educativo de la UNHEVAL, a qué le da mayor importancia?	Dónde hacer uso del servicio educativo en la UNHEVAL.	41	17.01
	Cuándo hacer uso del servicio educativo en la UNHEVAL.	133	55.19
	Cuánto pagar por hacer uso del servicio educativo en la UNHEVAL.	67	27.80
¿Después de utilizar el servicio educativo de la UNHEVAL, por lo general, se siente usted?	Satisfecho del servicio educativo recibido.	215	89.21
	Insatisfecho del servicio educativo recibido.	26	10.79
¿Cómo evaluaría en términos generales el nivel de los docentes universitarios?	Excelente nivel (de 16 a 20)	71	29.46
	Buen nivel (de 11 a 15)	135	54.02
	Nivel medio (de 06 a 10)	28	11.62
	Bajo nivel (de 01 a 05)	7	2.90
¿En promedio cuántos docentes le han estado enseñando y cuántos de ellos tienen un excelente nivel como docentes?	En promedio me enseñaron:	14	100
	De ellos, los que tienen un excelente nivel como docente son:	4	28.57
¿Después de utilizar el servicio educativo en la UNHEVAL?	Vuelvo a hacer uso del servicio educativo en la UNHEVAL	221	91.70
	No vuelvo a hacer uso del servicio educativo en la UNHEVAL y busco otras alternativas.	20	8.30

Fuente: Elaboración de Bambaren Mata, Luis Alberto, Rosas, Aurelio Simón y Oliveros Dávila, Juvenal Auberto

En relación al comportamiento del consumidor de los usuarios del servicio educativo de la UNHEVAL, presentan rasgos particulares en el proceso de decisión de compra, considerando la identificación de la necesidad, los usuarios realizaron la selección de diversas instituciones que brindan el servicio educativo superior en un 27.80% (67) y hacer una selección por los beneficios de utilizar el servicio educativo en la UNHEVAL, un 72.20% (174), lo que significa que la mayoría apunta a tomar en consideración los beneficios de utilizar este servicio educativo en la UNHEVAL. En cuanto a búsqueda fue lenta, 46.89% (113) y una búsqueda reflexiva, 31.95% (77); la mayoría de los estudiantes toman la decisión de utilizar este servicio por los beneficios que ofrecen al momento de estudiar en la UNHEVAL, y deciden hacer uso del servicio educativo en un 55.19% (133); se sienten satisfechos en un 89.21% (215) en relación a este servicio; y en función del comportamiento se destaca que la mayoría volverían a utilizar este servicio educativo en la UNHEVAL, en un 91.70% (221) de los encuestados; el 54.02% (135) de los universitarios afirman que los docentes tienen un buen nivel profesional.

El perfil del comportamiento del consumidor educativo en la UNHEVAL, en función de factores sociales, culturales y psicológicos se logró analizar que la decisión de compra de un servicio en este caso educativo, está definida por dichos factores que promueven al consumidor a tomar decisiones de compra y post compra.

Discusión

El elemento cognitivo también llamado el elemento perceptual del individuo en función de los servicios y/o producto, define el conocimiento o idea, que abarca tanto el conocimiento como la influencia que ejerce

la actitud, las creencias del individuo, y otros aspectos a considerar. En tanto a la actitud, no se concibe sin conocer el producto, todo depende de la óptica, es decir, no se puede perder de vista, más que centrarse en el producto debe ser en la percepción que el consumidor tiene sobre el servicio o el producto ya que subyacen a la transición del comportamiento de los consumidores (Moon et al., 2021). Acerca de la percepción, el individuo toma opciones, las organiza y seguidamente interpreta estímulos para comprender el mundo que lo rodea en forma coherente. En este caso, es indiscutible que los usuarios del servicio educativo de la UNHEVAL, en su gran mayoría percibieron a la institución de alto nivel de prestigio. Esta realidad es un buen avance, dicho de otra manera, la percepción es fortalecida con la experiencia y la cultura del individuo. Por otro lado, es pertinente aprender continuamente al interpretar sensaciones, (Grisales, Hernández, y Montenegro, 2021), al fortalecer la interpretación, esto implica lucidez en los mercados de consumo.

Otro de los aspectos sobresalientes tiene que ver con la personalidad, ya que esta alcanza una parte de los rasgos del individuo que influyen en las reacciones conductuales, por ello una persona puede ser segura de sí misma, manifestar características específicas, en cuanto si es ofensivo, retraído, autoritario, cambiante, tímido, flexible y cómo influyen esos rasgos cuando responde ante las situaciones. En el caso de los usuarios educativos de la UNHEVAL se logró determinar que, en la personalidad, está orientada a ser amable y servicial. Normalmente los rasgos de la personalidad intervienen en las percepciones, y en el comportamiento del consumidor (Sandoval, 2017). En consecuencia, la personalidad de los individuos se refleja en las cosas que hacen. Sin embargo, no predicen el comportamiento absoluto a partir de ciertos rasgos, debido a que además de la personalidad en el proceso de compra intervienen otros aspectos que deben ser estudiados minuciosamente.

En tanto que cada consumidor tiene su personalidad, se concibe como una forma de organizar y agrupar las reacciones de un individuo ante las situaciones, combinando la configuración psicológica y el entorno donde confluyen en especial las características más marcadas, como es el caso de las emociones. En relación a la emoción el elemento afectivo es el sentimiento o elemento asociado a lo motivacional, la emoción expresa el sentimiento de querer el servicio y/o producto. Se basa en una experiencia como por ejemplo de alegría, este tipo de emociones permiten altos niveles de motivación (Sandoval, 2017). Así como también la afectividad hacia un servicio y/o dependen de las características conocidas sobre los servicios y/o productos, el conocimiento de una marca ejerce influencia positiva en la preferencia de un consumidor (Boer, y Aiking, 2021).

Al estudiar la motivación, se convierte en impulso cuando se refuerza correctamente a la necesidad, por ejemplo: la sensación de hambre al pasar por un restaurante. Los motivos son la fuerza que impulsa a que la persona actúe para satisfacer una necesidad definida. Un estudio realizado sobre el aprendizaje por observación (OL) y el aprendizaje boca a boca (WOML), relacionados al de aprendizaje social, determinó que el aprendizaje por observación refuerza las motivaciones extrínsecas de los consumidores, mientras que el aprendizaje boca a boca, refuerza las motivaciones intrínsecas de los consumidores, y afectan secuencialmente el proceso de decisión del consumidor (Wang et al., 2021) Los hallazgos aportaron ideas significativas para los gestores de plataformas y cómo ayudan eficazmente a los consumidores desde el principio hasta el final del proceso de compra.

Así mismo, en Japón se determinó el comportamiento de los estudiantes de idiomas japoneses donde se lograron notables hallazgos sobre la motivación intrínseca e intrínseca, comparando este estudio con el estudio del comportamiento de los consumidores de servicios educativos en la UNHEVAL, se perciben diferencias entre ambos ya que, en el primero, se tomaron a tres grupos de estudiantes distintos :Aprendices cenestésicos que logran una mayor absorción cuando emplean el sentido del tacto (estudiantes universitarios de tecnología), el estudio determinó que la expectativa de influencia social es positiva; los aprendices inducibles, se encontró que presentaron con autoeficacia negativa dado que se centran en los fracasos personales los resultados son negativos; y los aprendices facilitadores que influye en el proceso para que los demás se desarrollen integralmente (Duen-Huang, y En Chueh, 2022). Se evidenciaron condiciones facilitadoras relacionadas con el aprendizaje de manera positiva, significa que la intención del consumidor educativo japonés apunta a continuar utilizando las aplicaciones digitales de aprendizaje de idiomas japoneses en instituciones educativas. En

consecuencia, la aplicación de los resultados de este estudio se limitó solo a hábitos de aprendizaje similares, mas no de forma general como en el estudio de la UNHEVAL.

Dada la complejidad del estudio del comportamiento del consumidor, la adquisición y el análisis del conocimiento que requiere el usuario también son muy importantes sobre todo para un sistema de aprendizaje adaptado al usuario (SukKwon et al.,2021). Al respecto los antecedentes históricos acumulados por un proceso interactivo de preguntas y respuestas, los niveles de asociación para registrar y formalizar la información histórica interactiva permiten determinar los requisitos de conocimiento del usuario. Por otro lado, el comportamiento del usuario en el proceso de lectura de documentos electrónicos resulta ser reveladora es decir que también se utilizan para calcular los requisitos de conocimiento del usuario. En lo que respecta al aprendizaje con la utilización de estos dos enfoques coherentes se encuentra relacionado con la cultura (SukKwon et al., 2021). Los elementos culturales, el desarrollo instituciones y el avance tecnológico implantado en las universidades influyen sobre el comportamiento del consumidor educativo por los conocimientos y creencias que poseen sobre la universidad. Las amistades, los grupos sociales (grupo de las redes sociales), las familias serian factores externos, en el caso de la UNHEVAL los consumidores de los servicios educativos tuvieron influencia en las decisiones en función del entorno de las amistades.

Es importante considerar la influencia de los medios sociales que han sido un componente indispensable orientado a interrelacionar diferentes características de entes comerciales, lo cual permite a los consumidores de servicios contar con instrumentos necesarios para intercambiar información importante, donde el consumidor puede de manera directa, exponer opiniones frente a la práctica de compra y consumo generando una influencia marcada en cuanto a la toma de decisiones de compra, en el comportamiento del consumidor. A través de investigaciones en una comunidad estadounidense se logró determinar que los medios sociales influyeron positivamente para la adquisición de plásticos de determinada empresa (De Fano, Skena y Russo, 2022). La influencia de las redes sociales sólo resulta significativa cuando se examina el grupo de consumidores expuestos a contenidos, en este caso del plástico en sus redes sociales. Además, los resultados de este estudio indican que la influencia de los medios sociales es determinante en la manifestación del comportamiento en el momento de compra (De Fano, Skena y Russo, 2022).

En relación con las decisiones de compra por parte del consumidor, son variados los tipos de publicidad digital, se ha estudiado recientemente el uso de palabras clave ya que cautiva la atención de los consumidores de forma efectiva con poco esfuerzo. Los estudios existentes sobre el comportamiento de búsqueda de los consumidores y la publicidad por palabras clave han prestado atención a la relación entre los tipos de palabras clave y la eficacia de los anuncios. Sin embargo, aún no está claro cómo los consumidores (Huang y Hsien Lin, 2021) identifican y seleccionan las palabras claves en las distintas fases de la compra y cómo los profesionales del marketing pueden diseñar mejor las estrategias publicitarias de acuerdo con el comportamiento de compra y búsqueda de los consumidores en Internet. Los resultados apuntan hacia el desarrollo de un modelo de planificación de la publicidad capaz de proporcionar mejoras positivas a los profesionales del marketing y permitir a los investigadores una mejor comprensión del proceso de decisión de compra en línea de los consumidores y de las palabras clave que se buscan en las distintas etapas del proceso en función de los productos y del conocimiento previo del mismo.

Conclusiones

El perfil del consumidor educativo es una variable explicativa ya que contribuye a la generación de ideas de gestión que implica la investigación para diseñadores de marketing, la percepción del consumidor se puede captar con la utilización de métodos y técnicas más novedosas y efectivas (interactividad, la publicidad, uso de palabras clave, entre otros) que permitan vincular al consumidor con el servicio o producto. El estudio de datos de los distintos factores como personales, internos, externos que influyen en el proceso de toma de decisiones de compra, propician una perspectiva amplia en cuanto al comportamiento del consumidor. Más concretamente, con una buena estrategia tecnológica de marketing e información veraz se puede aumentar la preferencia de los consumidores si está fundamentada en las necesidades humanas. ©

Luis Alberto Bambaren Mata. Magister en Gestión Pública para el Desarrollo Social, Docente universitario con amplia trayectoria como investigador en áreas de la administración educativa. Ha colaborado en diversos medios impresos, también ha sido autor y coautor de artículos científicos tanto en su país como en el exterior. Ha dictado asignaturas en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán y la Universidad de Huánuco en Perú. Miembro de la línea de investigadores de las instituciones educativas mencionadas.

Aurelio Simón Rosas. Doctor en Administración. Docente principal a dedicación exclusiva de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Investigador de Departamento de Administración. Profesor en las áreas de administración y educación. Ha sido docente invitado a universidades de Perú. Miembro de la línea de investigadores de administración educativa. Autor de artículos científicos cuyos temas han girado en torno a la formación docente, la administración y la evaluación. Ha sido tutor de tesis de grado y posgrado.

Juvenal Auberto Oliveros Dávila. Docente universitario perteneciente a la Facultad de Administración Educativa de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Profesor de la asignatura Administración Educativa. Docente invitado en pre grado y posgrado. Colaborador de revistas científicas de la universidad. Ponente en eventos nacionales, simposios y mesas redondas. Doctor en Administración y Docencia Universitaria

Referencias bibliográficas

- Alonso, Luis Enrique., Fernández ,Carlos Jesús e Ibáñez,Rafael. (2020). *Estudios sociales sobre el consumo*. Centro de investigaciones sociológicas. https://www.unebook.es/es/libro/estudios-sociales-sobre-el-consumo_273391
- Beckker, Kenneth., Witte,K. y Campenhout, Geert. (2021) .The effect of financial education on students' consumer choices: Evidence from a randomized experiment. *Journal of Economic Behavior & Organization* ,188, 962-976. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.06.022>
- Boer,Joop . y Aiking,Harry. (2021).Exploring food consumers' motivations to fight both climate change and biodiversity loss: Combining insights from behavior theory and Eurobarometer data. *Food Quality and Preference*, 94, 104304. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2021.104304>
- Cruz, Jorge., Zabelina, Ekaterina., Guadalupe, Jorge., Palacio, Andrés. y Ramos, Carlos. (2021).COVID-19, consumer behavior, technology, and society: A literature review and bibliometric analysis. *Technological Forecasting and Social Change*,173, 121179. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121179>
- Das, Kabita. y Paital, Biswaranjan. (2021). Future call for policy making to speed up interdisciplinarity between natural and social sciences and humanities in countries such as India.*Helijon*,7(3), e06484. <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2021.e06484>
- De Fano, Domenico., Schena, Rosamartina. y Russo, Angeloantonio. (2022).Empowering plastic recycling: Empirical investigation on the influence of social media on consumer behavior. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2022.106269>
- Duen – Huang, Huang. y En Chueh,Hao.(2022).Behavioral intention to continuously use learning apps: A comparative study from Taiwan universities. *Technological Forecasting and Social Change*,177, 121531. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121531>

- Grisales, Claudia Patricia., Hernández, Edwin Arbey. y Montenegro, Evelyn Xiomara. (2021) Percepción del consumidor sobre el impacto del merchandising olfativo como estrategia del marketing sensoria. *Tendencias*,22(2). <https://doi.org/10.22267/rtend.212202.166>
- Huang,Shiu - Li. y Hsien, Lin. (2021).Exploring consumer online purchase and search behavior: An FCB grid perspective. *Asia Pacific Management Review*. Available online 29 December 2021. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2021.10.003>
- Jafari,Aliakbar., Aly, Marwa y Doherty,Anne Marie. (2022).An analytical review of market system dynamics in consumer culture theory research: Insights from the sociology of markets. *Journal of Business Research*,139,1261-1274. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.10.040>
- Jędrzejczyk, Waldemar. (2021). Barriers in the Use of Social Media in Managing the Image of Educational Institutions. *Procedia Computer Science*,192,1904-1913.<https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.196>
- Jeong,Gicheol. (2018).Estimating the effects of consumer characteristics on the intention to use direct-to-consumer genetic testing. *Health Policy and Technology*.7(3), 233-238. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2018.06.004>
- Jeong Kang, Hyo., Hye Shin, Jung. y Ponto, Kevin. (2019).How 3D Virtual Reality Stores Can Shape Consumer Purchase Decisions: The Roles of Informativeness and Playfulness. *Journal of Interactive Marketing*,49, 70-85. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2019.07.002>
- Maldonado, María Camila. y Pérez, Andrés. (2021). La psicología del consumidor en Colombia: una revisión bibliométrica de las publicaciones científicas indexadas. *CES Psicología*,13(1). <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.10>
- Moon, Dami., Amasawa, Eri. y Hirao, Masahiko.(2021).Transition pathway of consumer perception toward a sharing economy: Analysis of consumption value for behavioral transition to laundromats. *Sustainable Production and Consumption*,28,1708-1723. <https://doi.org/10.1016/j.spc.2021.09.009>
[Get rights and content](#)
- Sandoval, Marithza. (2017). *Procesos psicológicos del consumidor: temas escogidos de investigación*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia). Recuperado de https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/psicologia_consumidor.pdf
- SukKwon, Wi. Woo, Hongjoo., Sadachar, Amrut. y Huang, Xiao. (2021). External pressure or internal culture? An innovation diffusion theory account of small retail businesses' social media use. *Journal of Retailing and Consumer Services*,62, 102616. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102616>
- Wang,Fenghua., Wang,Mohan., Wan,Yan. Jin,Jia. y Pan,Yu.(2021).The power of social learning: How do observational and word-of-mouth learning influence online consumer decision processes?.*Information Processing & Management*,58(5), 102632. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2021.102632>
- Zhang, Qing. y Zheng,Yini.(2022).Pricing strategies for bundled products considering consumers' green preference. *Journal of Cleaner Production*,344,130962. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130962>
- Zhou,Shasha., Li,Tingting., Yang,Shuiqing. y Chen,Yuangao.(2022).What drives consumers' purchase intention of online paid knowledge? A stimulus-organism-response perspective. *Electronic Commerce Research and Applications*,52, 101126. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2022.101126>

Repedagogización social del apartheid contra los líderes/lideresas sociales en Colombia (2020)



Social repedagogization of apartheid against social leaders in Colombia (2020)

José Pascual Mora García

pascualmoraster@gmail.com

jpascualmora@ucundinamarca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Doctorado y Postdoctorado UPTC

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja, Departamento de Boyacá

Universidad de Cundinamarca - Sede Fusagasugá

República de Colombia

Isabel Hernández Arteaga

isabel.hernandez@ucc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6299-0236>

CvLAC: <https://bit.ly/2E6kB0p>

Centro de Investigaciones en Docencia Universitaria

Facultad de Educación

Universidad Cooperativa de Colombia

Bogotá - República de Colombia



Recepción/ Received: 19/07/2002

Arbitraje/Sent to peers: 21/07/2002

Aprobación/Approved: 24/08/2022

Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

En el marco del tiempo presente proponemos una experiencia de REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL ante el apartheid (Ávila, 2020) velado contra los líderes/lideresas sociales en Colombia, durante los tiempos del COVID19 (2020). Circunstancia que impacta también el llamado Apartheid educativo (García&Quiroz, 2011). Contextualmente, es un aporte a la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes de la Universidad de Cundinamarca. Metodológicamente, retomamos la arqueología del saber (Foucault) como una analítica del poder. Se concluye que se necesita una repedagogización social que revise los linderos fundacionales de la Pedagogía de la Modernidad a fin de construir una mentalidad PAZOLÓGICA en el marco del Acuerdo de Paz.

Palabras clave: pandemia, apartheid, paz, transmodernidad.

Abstract

In the framework of the present time, we propose an experience of SOCIAL REPEDAGOGIZATION in the face of veiled apartheid against social leaders in Colombia, during the times of COVID19 (2020). A circumstance that also impacts the so-called educational apartheid. Contextually, it is a contribution to the research line in Pedagogies, Peace and Resilient Populations of the University of Cundinamarca. Methodologically, we return to the archeology of knowledge (Foucault) as an analysis of power. It is concluded that a social repedagogization is needed that reviews the foundational boundaries of the Pedagogy of Modernity in order to build a PAZOLOGICAL mentality within the framework of the Peace Agreement.

Keyword: Keywords: pandemic, repedagogization, peace, transmodernity.

Author's translation.

Introducción

Nos proponemos reflexionar sobre la necesidad de una **repedagogización social** que se pregunte ante la crisis humanitaria que se traduce en las muertes de los líderes sociales, especialmente, en tiempos de la pandemia COVID19. Esta premisa nos lleva a preguntarnos desde la línea de investigación, Pedagogías Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca por las implicaciones de cierto Apartheid contra los líderes/lideresas que tiene su correlato en lo que Ávila (2020) denomina Apartheid geográfico. Y al mismo tiempo, por el llamado Apartheid educativo (García&Quiroz, 2011) que se pudo ratificar por las grandes diferencias sociales por el derecho al internet, especialmente por las carencias en las zonas rurales.

Como herramienta metodológica nos inspiramos en la Arqueología del Saber (Foucault),¹ para aplicar el constructo que desarrolla y su léxico metodológico. El tema de la Repedagogización social pasa por una “analítica del poder”, a fin de abordar las relaciones entre los sistemas de discursividad y los dispositivos políticos. Podríamos decir que la “analítica del poder” la aplicamos como un ejercicio crítico de los sistemas de dominación, para evidenciar cómo las relaciones de poder impactan a través de una biopolítica, en el caso que nos ocupa, con el apartheid de los líderes/lideresas sociales. Esto es el orden del discurso que Foucault plantea como una condición para la resistencia y la de sujeción de sus efectos hegemónicos. Es desde este escenario que nos planteamos una REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL como un llamado a la vigilancia y a la invención de la educación para la construcción de una subjetividad, que no sea simplemente el efecto de unas técnicas de sujeción, sino de toma de conciencia de que el tema de la Paz pasa por la construcción de subjetividades decoloniales y de una ecociudadanía crítica Limón, (2019). Precisamente retomamos de Gadamer, su concepto de ética de responsabilidad social para exponer el papel del otro a la luz de la idea de diálogo, del diálogo como EUMENEIS ELENCHOI (Mora-García, 2019).² Es decir, aquel en el que el dialogante no impone un criterio unilateral (solipsismo) sino que reconoce en el otro y en lo otro razones para el diálogo, el asumir que no se tiene distancia frente a él y estar abierto a acoger lo dicho por él, aún a pesar no estar de acuerdo. Es esa máxima actitud que lleva al diálogo para decir que si es necesario renunciar a sus razones en aras del diálogo hermenéutico crítico deberá hacerlo.³ El compromiso de la paz no es un criterio que busca razones con condiciones unilaterales, sino un diálogo en aras de un fin superior, la Paz. Ese primer paso es el inicio de la reparación, porque implica ver en el Otro un camino para la justicia, que nos lleve a la no repetición; pero debemos tener claro que el hecho de que “la comprensión del otro o de lo otro no pueda ser controlada ni verificada metódicamente no significa que sea resultado de la arbitrariedad. Por el contrario, en el comprender, se presenta una continua mediación (Vermittlung) entre lo propio y lo ajeno, en la que se conoce algo y se manifiesta una verdad. El asunto que sale al encuentro en la comprensión supera la particularidad individual, manteniendo unidos a los interlocutores entre sí, alrededor del asunto comprendido por ellos.”⁴

Vivimos tiempos de gran incertidumbre en los que tenemos la responsabilidad de repensar los cambios que introduce la pandemia COVID19, porque en el marco de las Pedagogías Alternativas⁵ se requiere que el docente se comprometa también con la actitud des-colonial⁶ de la comprensión de la paz en Colombia. Sin embargo, para Hernández et Al (2018), esta es una época de la historia, nuestra historia, en la cual la paz no es una experiencia ni una práctica en la vida de los seres humanos, no forma parte de la cultura; por el contrario, se encuentra etérea en el plano de la utopía, de la idea, de lo deseable, todos la persiguen de manera constante, siendo un sueño no satisfecho.

En esta oportunidad, la propuesta le apuesta a la Repedagogización social como crítica de la dominación y estrategia de resistencia. Se busca decantar el desarrollo de subjetividades emancipadoras, que no necesariamente están sujetas al criterio de progreso de la Modernidad ilustrada, para decantar las prácticas narrativas y discursivas que permitan empoderar una Repedagogización social, en donde el concepto de saber pedagógico

no solamente se nutre de las visiones foucaultianas sino que los conectamos con las siguientes características: a. un saber, es aquello en que se puede hablar de una práctica discursiva, que sea susceptible de tener o no, un estatuto científico; b. un saber, es un constructo en los que el actor puede tomar una posición para hablar de los objetos de lo que trata en su discurso; c. un saber, es un campo conceptual en el que se establece la subalternidad o descolonización con miras a la transformación; y d. un saber, es un campo con posibilidades para el empoderamiento y apropiación social, en el que cabe la hermenéutica de los documentos (aquí nos distanciamos de Foucault).

Por nuestra formación de historiadores, somos herederos de la escuela historiográfica, en la Escuela Historiadores fundada por Federico Brito Figueroa y Reinaldo Rojas,⁷ razón por la cual nos permitimos retomar la categoría de la historia del tiempo presente en el tratamiento de la coyuntura que atravesamos en el marco de la pandemia COVID19. En concreto, son tres las características que la tipifican: la primera, busca sustituir las dependencias historiográficas coloniales; la segunda, reconocer el multilingüismo historiográfico; y tercero, profundizar el trabajo en redes informáticas.

El giro hacia el tiempo coyuntural se profundizó con la marcada supremacía del presente, sobre todo, a partir de la caída del muro de Berlín; la postmodernidad ha demostrado que la comprensión del tiempo presente está signada por la figura retórica de lo sintagmático, el aquí y el ahora. Los sueños a futuro quedaron diferidos, lo que importa es la moda de lo instantáneo, en adelante se definirá ese proceso como el presentismo postmoderno.⁸ Uno de sus principales teóricos de ese enfoque es François Hartog⁹, quien inspirado en las tesis de Koselleck¹⁰ (1993) sugirió que hoy estamos viviendo en un régimen de historicidad presentista: el tiempo real es el lenguaje de la cultura telemática y eso definitivamente ha generado en los engramas cognitivos una nueva relación social con el tiempo.

Desde allí nos hemos propuesto indagar en las distopías, para seguir un poco las ideas de Yuval Noah Harari, y en especial, sus implicaciones en la democracia.¹¹ En efecto Harari ya había profetizado que la Inteligencia Artificial podría ser una tecnología de la dominación: “La inteligencia artificial puede ser una tecnología de dominación en el siglo XXI. No estamos hablando de competencia económica entre diferentes industrias textiles o petroleras, o de que un país decida que no le importa el medio ambiente en absoluto y se desarrolle aceleradamente mientras otros son mucho más responsables. Con la IA la situación es potencialmente mucho peor porque podría ser realmente una tecnología de dominación, y los países que se queden atrás podrían ser dominados, explotados, vencidos por los que avanzan.”¹² Efecto que hemos constatado fehacientemente con las implicaciones de la pandemia COVID19 sobre el tratamiento de los cuerpos y los efectos de la biopolítica de los cuerpos, no sólo en el sentido de la instrumentalización de los cuerpos sino en la desaparición sistemática de los mismo. El tema de la cosificación del ser humano que lo determina el nuevo control de los cuerpos también pasa por evidenciar que hay una Necropolítica (Mbembe, 2011)¹³ de los líderes sociales. Pues las nuevas concepciones de la soberanía (influidas por los criterios supranacionales) determinan quién debe vivir y quién debe morir en un momento dado, atendiendo a criterios que van desde el económico al político.

La pandemia COVID19 sirvió para levantar la data de las relaciones interpersonales, para indicar dónde, con quién, cuál es la temperatura corporal, entre otras, prácticas de control de los cuerpos. Esta se dice que fue una de las razones que permitió controlar rápidamente la pandemia en Wuham, China. Lo propio pareciera pasar en algunos países en donde la “nazificación” del Estado (Marquardt, 2020) ha codificado la población a fin de poder controlar la población frente a la pandemia, pero a costa de cercenar la democracia. Esta visión ha permitido al Estado controlar la población no solo frente a la pandemia sino que también ha servido para frenar las movilizaciones sociales, vulnerando los valores democráticos; dicho en lenguaje coloquial, se trata de echar el agua de la bañera con el niño adentro. En el caso, de otros países, el tema del control llegó a mancillar la dignidad humana, al etiquetarse a sus conciudadanos como “bio-terroristas”¹⁴ para justificar las políticas de Estado; es el caso del ministro de la defensa hasta un sacerdote califican “de bioterroristas a los migrantes venezolanos que ingresan al país a través de las trochas.”¹⁵

La nueva hegemonía ejercida sobre los cuerpos, con la excusa de la pandemia, ha logrado legitimar la represión. Es, en este contexto que hemos perfilado la categoría de la Pedagogía Apofática (Mora-García, 2020),¹⁶

como una pedagogía antisistema que permita una REPEDAGOGIACIÓN SOCIAL frente a los nuevos procesos hegemónicos que profundiza la pandemia COVID19. Y que en el caso que nos ocupa, nos permitiría analizar algunos de los andamios mentales sobre los cuales se monta la tesis de la eliminación sistemática de los líderes sociales en el marco del postacuerdo de Paz; los cuales geográficamente se concentran en que un 70% de esa eliminación de los líderes y lideresas se concentra en 4 ó 5 departamentos: Antioquia, Cauca, Nariño y Norte de Santander. (Ávila, 2020)

Si la mentalidad es lo último que cambia, hay que revisar los andamios mentales que se cobijan en las tesis hegemónicas, como es el caso de la tesis de la Alianza para el Progreso¹⁷ y la Seguridad Nacional, lo cual ha quedado en la mesa con los hallazgos de la Comisión de la Verdad, 2022.

Reconociendo que la mentalidad es lo último que cambia (Le Goff, 2005),¹⁸ en los estudios de Hernández et al (2019) reconocen que en general las concepciones de paz de los colombianos están asociadas a la paz negativa; es decir, una paz que es posible solamente eliminando el conflicto, los problemas, la violencia, los enfrentamientos y la guerra; situación asociada al proceso de paz que adelantaba Colombia. La paz negativa llega con el cese al fuego y de hostilidades, con resultados inicialmente tangibles en la disminución en índices de muerte, según cifras de las entidades de seguimiento a dicho proceso. Sin embargo, con el tiempo, la etapa del posconflicto no se ha cumplido, por tanto, el recrudescimiento del conflicto es inminente, los grupos disidentes de las guerrillas unidos a las bandas de narcotráfico y crimen organizado, entre tantos otros dan continuidad a la violencia directa en diferentes escenarios y niveles; donde la violencia sigue presente y con más fuerza en el territorio colombiano, empobrecido por el abandono del Estado y la concepción negativa que sobre la paz subyace en el pueblo, está arraigada en los grupos criminales y en el quehacer corrupto del Estado; esto es así porque de acuerdo con la paz negativa es necesario acabar con el otro para eliminar el conflicto y llegar a la paz, lo que hace difícil la construcción y el diálogo desde la diferencia.

Nos hemos acostumbrado a aceptar pasivamente ese proceso de la eliminación de los líderes/lideresas sociales en nombre de la Seguridad Nacional, la subcultura silenciosa nos adiestra para ver novelas y luego pasar la página. Y se requiere una toma de conciencia que aplique la eco-ciudadanía que haga conciencia de lo social y repedagogización social de ese fenómeno en el marco del diálogo hermenéutico mediado por la EUMENEIS ELENCHOI (Mora-García, 2019).

Durante la pandemia COVID19 se observó una pérdida sistemática de los derechos humanos, por una vigilancia total propia de las “corona-dictaduras” o corona-democracias” (Marquardt, 2020) que parecieran inducir a la nazificación del Estado;¹⁹ en un proceso en el que el remedio fue peor que la enfermedad. Lo cual es interpretado como la emergencia de las denominadas democracias “blandas”, o como diría Boaventura de Sousa Santos son “Democracias de baja intensidad;”²⁰ en donde el sujeto queda alienado de su condición de soberano. El principio supremo de la democracia, la soberanía popular quedó en entredicho, pues se invocó la supremacía de la “mano fuerte” antes que el diálogo socrático a la hora de la movilidad, e incluso a la hora de deslindar entre la sobrevivencia y el Estado.

Ya había predicho De Sousa²¹ que la democracia encubre 5 tipos de fascismo, y una de esas manifestaciones es el etnocidio, las muertes selectivas, encubiertas en una supuesta “nacionalización de la identidad cultural (que) se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse en nacionales fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban.”²²

Los gobiernos ensayan las reacciones colectivas antes sus políticas de Estado, y así programan la sumisión paulatina. En este contexto, a decir de Hernández, Luna y Cadena (2017), la construcción de cultura de paz es un desafío y, a la vez, una premisa para lograr el desarrollo de la sociedad. Su construcción, demanda la participación de todos, pero en el entorno de la realidad colombiana no es posible tal participación. Veamos a continuación en las consecuencias de esas implicaciones del COVID19 en la pedagogía social en posacuerdo.

La Pedagogía Apofática

La Pedagogía Apofática, una pedagogía alternativa antiestabliment, es asumida como una interpretación que busca repedagogizar los sectores más vulnerables de la sociedad, con miras a un empoderamiento de la ecociudadanía activa²³ (Limón, 2019), propiciando que las voces de las comunidades étnicas excluidas se expresen ante la presencia de un apartheid velado²⁴ y subterráneo. En este sentido, aparecen las investigaciones de la Fundación Cultural Entre Líneas, dirigidas por Ariel Ávila, quien nos aporta una semántica acerca del concepto de Líderes Sociales; entre ellas: a. El concepto de Naciones Unidas, que se limita a definir a los defensores y defensoras de DDHH; b. el enfoque del Sistema Interamericano de DDHH, que etiqueta a los líderes y lideresas con criterios de las poblaciones vulnerables, a saber: comunales, comunitarias, indígenas, afrodescendientes, defensoras y defensores de las personas LGTBI, del Acuerdo de Paz, líderes y lideresas sindicales, mujeres defensoras de DDHH; y c. la que se enmarca en el concepto oficial del Estado Colombiano; la más instrumental, pues el líder social es un funcionario, que es el jefe de una organización, director de una ONG, o presidente de una Junta de Acción Comunal.²⁵

La tesis del Apartheid, en el sentido de Apartheid geográfico es de Ariel Ávila, “Colombia tiene un apartheid geográfico y no se ha dado cuenta”²⁶; argumento que nos explica el por qué se sigue aplicando la tesis aristotélica de la exclusión, según la cual el derecho sólo se resguarda para los hijos de la Polis. De manera que todos los que geográficamente vivan fuera de la Polis, léase Bogotá, D. C., deben ser subalternizados, y por tanto, hay que tratarlos como extranjeros para someterlos. Esta sutil diferencia, se puede evidenciar en el hecho de que Bogotá concentra el mismo número de representantes ante la cámara que 8 departamentos; “Bogotá tiene derecho a 18 representantes a la cámara, mientras que sumando al Chocó, Putumayo, Guaviare, Guainía, Vaupés, Casanare, Arauca y Meta, suman prácticamente los mismos Representantes a la Cámara que Bogotá.”²⁷ Y esta estratificación del poder tiene su correlato en la violencia estructural, pues evidentemente los derechos de los hijos de la Polis son más que los que viven fuera de ella.

Así por ejemplo, la discriminación en derecho a la energía eléctrica, y sobre todo, el derecho a la internet quedó evidenciado durante la pandemia COVID19, tal como lo relata Diederik Ruka Atuq (2020): “Según un análisis hecho por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana, el 96% de los municipios del país no tiene los recursos ni la cobertura para desarrollar cursos virtuales. Y es que a pesar de las acciones implementadas a través del Decreto 464 de 2020, que garantiza un paquete mínimo vital de comunicaciones otorgado por los operadores de la industria móvil de Colombia, hay lugares sin acceso a la red donde no aplicarían. Más de un millón de personas en zonas rurales no cuenta con servicio de internet, según el último estimado realizado por el Mineducación en el marco de su Plan Especial de Educación Rural en 2018.” (Consulta en línea: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-el-desafio-es-solo-tecnologico/>)

Esta misma circunstancia había sido alertada por el llamado Apartheid educativo (García&Quiroz, 2011), demostrando las inmensas deudas en materia de equidad educativa:

... en Bogotá, como en buena parte del resto del país, existe una especie de apartheid educativo, pues cada clase social estudia por aparte y los ricos reciben una educación de mejor calidad; esta situación de segregación social agrava los problemas ya muy delicados de movilidad social y contribuye a reproducir las jerarquías sociales existentes. (p. 142)

A continuación, echamos mano de una estadística de la violencia directa contra los líderes sociales en 2020, lo que nos presenta la magnitud de la tragedia humanitaria. Aclaramos que no compartimos los criterios de una cierta violentología que usa las cifras a secas, como datos estadísticos, pues esa tendencia subrepticamente dejó entrever que somos un número ante que personas. Demeritándose la razón de ser de la persona humana, como si fuera el número, en el sentido de la cantidad de muertes, lo que albergara la verdad. Esa tendencia fue generando una INDOLENCIA SOCIAL ante la opinión pública, en el que 10 muertes o 200 muertes fueran pocas si las comparamos con otros estándares. En el criterio de la PAZOLOGÍA que esbozamos, 1 y 1000 en términos de pérdidas de vida humanas representan lo mismo. No hay nada que legitime la eliminación del ser humano. Por eso nos interesa más la dialéctica acerca de la PAZ.

Retomaremos la muestra estadística de las pérdidas de la vida de líderes/lideresas no para indicar solamente lo cuantitativo sino para mostrar que cualitativamente 1 o 200 son muchos.²⁸ El índice fue elaborado por Leonardo González Perafán, Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz.

Tabla 1. Líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020*

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
1	Carlos Andrés Cardona Ruiz	02/01/2020	Ituango	Antioquia	Sindical
2	John Édison Ocampo	04/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
3	Ferney Estiven Carmona	05/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
4	Rubén Darío Carmona	05/01/2020	Corinto	Cauca	Indígena
5	Anuar Rojas Isaramá	05/01/2020	Nuquí	Choco	Indígena
6	Gloria Isabel Ocampo	07/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
7	Virginia Silva	07/01/2020	Páez	Cauca	Indígena
8	Oscar Quintero Valencia	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
9	Gentil Hernández Jiménez	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
10	Emilio Campaña	08/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino Comunal
11	Mireya Hernández Guevara	08/01/2020	Algeciras	Huila	Comunal
12	Henry Wilson Cuello Villareal	10/01/2020	Chiriguana	Cesar	Comunal
13	Sergio Narváez Tapias	10/01/2020	Turbo	Antioquia	Cívico
14	Nelson Enrique Meneses Quiles	10/01/2020	Inza	Cauca	Campesino-Comunal
15	Amparo Guejía Mestizo	10/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
16	Juan Pablo Dicue Guejía	10/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
17	Tulio Cesar Sandoval Chia	10/01/2020	Tibú	Norte de Santander	Campesino-Comunal-Pnis
18	Jhon Freddy Álvarez	11/01/2020	Algeciras	Huila	Campesino-Comunal
19	Jorge Luis Betancourt Ortega	13/01/2020	Montelíbano-Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
20	Jaiber Alexander Quitumbo Ascue	14/01/2020	Toribio	Cauca	Indígena
21	Samuel Federico Peñalosa	16/01/2020	Novita	Choco	Campesino-Comunal
22	Neivan Yordan Tobar	16/01/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino-Comunal
23	Edison Ipia Rivera	17/01/2020	Miranda	Cauca	Indígena
24	Wilmar Alexander San Pedro	17/01/2020	Taraza	Antioquia	Campesino-Pnis
25	Carlos Andrés Chavarria Posada	17/01/2020	Taraza	Antioquia	Campesino-Pnis
26	Luis Dario Rodriguez Narvaez	17/01/2020	Tierra Alta	Córdoba	Campesino-Comunal
27	Hernando Herrera	21/01/2020	Sonzon	Antioquia	Campesino-Comunal
28	Modesto Vega Torregrosa	25/01/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino-Comunal
29	José Antonio Riascos	25/01/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
30	John Alexander Ulcue Mesa	25/01/2020	Caloto	Cauca	Indígena
31	Fernando Quintero Mena	26/01/2020	Convención	Norte de Santander	Campesino-Comunal
32	Bayron Rueda Ruiz	29/01/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino-Comunal
33	Jhonatan Borja Pérez	30/01/2020	Palmira	Valle del Cauca	Cívico
34	Iván Giraldo Fuqueme	30/01/2020	Palmira	Valle del Cauca	Cívico
35	Segundo Martin Girón Zambrano	01/02/2020	Tumaco	Nariño	Afrodescendiente
36	Javier Girón Triviño	02/02/2020	Santander De Quilichao	Cauca	Indígena

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
37	Felipe Basto Mosquera	02/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
38	Johan Sebastián Muñoz Restrepo	03/02/2020	Remedios	Antioquia	Minero
39	Libardo Arciniegas	04/02/2020	Cocuy	Boyacá	Campesino-Comunal
40	Eliecer Gañan	04/02/2020	Supia	Caldas	Indígena
41	Felipe Deigober Gañan	04/02/2020	Supia	Caldas	Indígena
42	Freiman Salazar	05/02/2020	Caloto	Cauca	Indígena
43	Yamith Alonso Silva Torres	06/02/2020	Cocuy	Boyacá	Campesino-Comunal
44	Efrén de Jesús Pabón	08/02/2020	Tibú	Norte de Santander	Campesino Comunal Pnis
45	Sandra Mayerly Baquero	08/02/2020	Arauca	Arauca	Sindical
46	Rafael Manotas	09/02/2020	Pueblo Nuevo	Córdoba	Comunal
47	Felipe Angucho Yunda	09/02/2020	Belen de los Andaquíes	Caquetá	Indígena
48	Ismael Angucho Yunda	09/02/2020	Belén de Los Andaquíes	Caquetá	Indígena
49	Miguel Ángel Castellanos Marín	08/02/2020	Medellín	Antioquia	Cívico
50	Jaime Toscano Fernández	10/02/2020	San José de Ure	Córdoba	Campesino-Pnis
51	Jeovanny Alirio Oliveros	11/02/2020	Cunday	Tolima	Cívico
52	Wilson Mesa	11/02/2020	Toribio	Cauca	Indígena
53	Luis Alberto Parra Lozada	12/02/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino-Comunal
54	Jader Alberto Parra	12/02/2020	Puerto Guzmán	Putumayo	Campesino-Comunal
55	Pedro Yunda	12/02/2020	Belén de los Andaquíes	Caquetá	Indígena
56	Emilio Dauqui	15/02/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
57	Florentino Yosando Mestizo	16/02/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
58	Albeiro Silva Mosquera	17/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
59	Luis Hugo Silva Mosquera	17/02/2020	Miranda	Cauca	Indígena
60	Miguel Ángel Marín Arango	17/02/2020	Medellín	Antioquia	Cívico
61	Jorge Humberto Alpala	18/02/2020	Cumbal	Nariño	Indígena
62	Cristóbal Anaya Gonzales	20/02/2020	Lebrija	Santander	Cívico
63	Luis Mario Talaga Wallis	20/02/2020	Puerto Tejada	Cauca	Afrodescendiente
64	Yuri Alexandra Ortiz Moreno	21/02/2020	Segovia	Antioquia	Cívico
65	Marco Tulio Chocue	23/02/2020	Corinto	Cauca	Indígena
66	Didian Arley Agudelo	29/02/2020	Campamento	Antioquia	Campesino-Comunal
67	Amado Torres	29/02/2020	San José Apartado	Antioquia	Campesino-Comunal
68	Julio Gutierrez Aviles	02/03/2020	Campoalegre	Huila	Campesino-Comunal
69	Arley Hernán Chalá	04/03/2020	Cali	Valle del Cauca	Sindical
70	William Ramiro Montoya García	03/03/2020	Taraza	Antioquia	Campesino-Comunal
71	Jorge Macana	07/03/2020	El Tambo	Cauca	Campesino-Comunal
72	Darwin Andrey Vitonco Jembuel	07/03/2020	Toribio	Cauca	Indígena
73	Luz Eneida Ipia Chocue	08/03/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
74	Cristian Adrián Angulo	08/03/2020	Cali	Valle del Cauca	Cívico
75	Alexis Vergara	10/03/2020	Puerto Tejada	Cauca	Sindical
76	Humberto Guzmán Morales	11/03/2020	Algeciras	Huila	Cívico
77	Ilario Mecha Pedroza	15/03/2020	Bogotá DC	Bogotá DC	Indígena

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
78	Laureano Alberto Tróchez Menza	15/03/2020	Caloto	Cauca	Indígena
79	Yilber Andrés Yatacué Méndez	15/03/2020	Toribio	Cauca	Indígena
80	Luis Alberto Yule	16/03/2020	El Tambo	Cauca	Indígena
81	Ivo Humberto Bracamonte	19/03/2020	Puerto Santander	Santander	Cívico
82	Marco Leopoldo Rivadeneira	19/03/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino-Comunal
83	Ángel Ovidio Quintero González	19/03/2020	San Francisco	Antioquia	Minero
84	Omar Guasiruma Nacabera	23/03/2020	Bolívar	Valle del Cauca	Indígena
85	Ernesto Guasiruma Nacabera	23/03/2020	Bolívar	Valle del Cauca	Indígena
86	Carlota Isabel Salinas	24/03/2020	San Pablo	Bolívar	Campesino
87	Wilder García	26/03/2020	Barbacoas	Nariño	Indígena
88	Alejandro Carvajal	26/03/2020	Sardinata	Norte de Santander	Campesino
89	Luis Soto	27/03/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Cívico
90	Marlly Fernanda Quina Campo	27/03/2020	Totoro	Cauca	Indígena
91	Hamilton Gasca Ortega	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Campesino
92	Jairo Beltrán Becerra	15/04/2020	Bogotá DC	Bogotá DC	Cívico
93	Teodomiro Sotelo Anacona	17/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
94	Andrés Cansimance Burbano	18/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
95	Mario Chilhueso Cruz	19/04/2020	Buenos Aires	Cauca	Campesino
96	Gildardo Achicué	19/04/2020	Toribío	Cauca	Indígena
97	Jesús Albeiro Riascos	22/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
98	Sabino Angulo	22/04/2020	El Tambo	Cauca	Afrodescendiente
99	Ángel Nastacuas Villarreal	22/04/2020	Tumaco	Nariño	Indígena
100	Hugo De Jesús Giraldo López	22/04/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Campesino
101	Alejandro Llinás Suárez	24/04/2020	Santa Marta	Magdalena	Campesino
102	Floro Samboni Gómez	24/04/2020	Almaguer	Cauca	Campesino-Comunal
103	Jairo de Jesús Jiménez	28/04/2020	Abejorral	Antioquia	Sindical
104	Álvaro Narváez Daza	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Campesino-Comunal
105	Wencesalao Guerrero	30/04/2020	Mercaderes	Cauca	Campesino-Comunal
106	Johnis Elian Jiménez	30/04/2020	Cáceres	Antioquia	Indígena
107	Carlos Andrés Sánchez Villa	05/05/2020	Tibú	Norte de Santander	Comunal
108	Deiro Alexander Pérez Bisbicus	06/05/2020	Barbacoas	Nariño	Indígena
109	Eduardo Medina	07/05/2020	Buenos Aires	Cauca	Indígena
110	Taylor Cruz Gil	13/05/2020	Cáceres	Antioquia	Comunal
111	Julio Cesar Hernández	13/05/2020	Tarazá	Antioquia	Campesino
112	Henry Julián Blanco Orozco	14/05/2020	Barranquilla	Atlántico	Campesino
113	Javier García Guagarabe	15/05/2020	Cartago	Valle del Cauca	Indígena
114	Jorge Enrique Oramas	16/05/2020	Cali	Valle del Cauca	Campesino Ambientalista
115	Freddy Angarita Martínez	16/05/2020	Cúcuta	Norte de Santander	Comunal
116	Emérito Digno Buendía Martínez	18/05/2020	Cúcuta	Norte de Santander	Campesino Comunal
117	Alirio Gustavo García	18/05/2020	Ricaurte	Nariño	Indígena
118	Aramis Arenas Bayona	19/05/2020	Becerril	Cesar	Comunal
119	Oriolfo Sánchez	20/05/2020	Anorí	Antioquia	Campesino

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
120	Olga Lucía Hernández	21/05/2020	Cumaribo	Vichada	Comunal
121	Cristian Conda	23/05/2020	Caloto	Cauca	Indígena
122	Manuel Mariaga Martínez	23/05/2020	San José de Uré	Córdoba	Cívico
123	Édison Salazar Chico	23/05/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Indígena
124	Saul Rojas González	25/05/2020	Algeciras	Huila	Comunal
125	Edwin Costa Ochoa	26/05/2020	Tiquisio	Bolívar	Líder Social-Minero
126	Carlos Monroy	27/05/2020	Algeciras	Huila	Comunal
127	María Nelly Cuetia Dagua	29/05/2020	Corinto	Cauca	Indígena
128	Pedro Ángel María Trochez	29/05/2020	Corinto	Cauca	Indígena
129	Joel Villamizar	31/05/2020	Chitagá	Norte de Santander	Indígena
130	Hernando Enrique Terán Cabana	31/05/2020	El Retén	Magdalena	Cívico
131	Hermes Loaiza	01/06/2020	Florida	Valle	Comunal
132	Arcángel Pantoja	01/06/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
133	Omar Agudelo	01/06/2020	Puerto Libertador	Córdoba	Campesino
134	Julio Humberto Moreno Arce	03/06/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Campesino
135	Diego Alejandro Núñez	03/06/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino Comunal Pnis
136	Guillermo Jojoa Jamioy	04/06/2020	Valle del Guamuez	Putumayo	Indígena
137	Oscar Dicto Domicó Domicó	04/06/2020	Tierralta	Córdoba	Indígena
138	Édison León Pérez	08/06/2020	San Miguel	Putumayo	Campesino Comunal
139	Pirangelly Hugueth Enríquez	08/06/2020	Ciénaga	Magdalena	Cívico
140	Leider Bernabé Campo Camayo	12/06/2020	Morales	Cauca	Indígena
141	Jesús Antonio Rivera	13/06/2020	Toribío	Cauca	Indígena
142	Edier Lopera	15/06/2020	Tarazá	Antioquia	Campesino
141	Jorge Manuel Ortiz	16/06/2020	Barranco De Loba	Bolívar	Cívico
144	José Ernesto Córdoba	16/06/2020	Samaniego	Nariño	Cívico
145	Hernando Rodríguez	16/06/2020	Samaniego	Nariño	Sindical
146	Gracelio Micolta Mancilla	17/06/2020	Guapi	Cauca	Afrodescendiente
147	Carmen Ángel Angarita	23/06/2020	Convención	Norte de Santander	Comunal
148	Javier Uragama Chamorro	25/06/2020	Bajo Baudó	Chocó	Indígena
149	Duván Aldana	26/06/2020	Soacha	Cundinamarca	Cívico
150	Ovidio Baena	27/06/2020	Macayepo	Bolívar	Sindical
151	Salvador Jaime Durán	27/06/2020	Teorama	Norte de Santander	Campesino
152	Yoanny Yeffer Vanegas	27/06/2020	San José Guaviare	Guaviare	Campesino
153	Rosalbina Becoche Yandi	27/06/2020	Morales	Cauca	Campesina
154	Antonio Cuero	27/06/2020	Morales	Cauca	Campesino
155	Edgar Herney Guejía Dizu	27/06/2020	Florencia	Caquetá	Campesino
156	Luis Juvencio Gómez	29/06/2020	Pasto	Nariño	Sindical
157	Segundo Agustín Imbachí	29/06/2020	El Tambo	Cauca	Campesino
158	Eduardo Alemeza Papamija	03/07/2020	Puerto Asís	Putumayo	Campesino
159	Rubilio Papelito Limón	04/07/2020	Bajo Baudó	Chocó	Indígena
160	Mateo López Mejía	04/07/2020	Circasia	Quindío	LGBTI

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Calidad
161	Gentil Pasos Lizcano	05/07/2020	Algeciras	Huila	Comunal
162	Pola Del Carmen Mena	05/07/2020	El Tambo	Cauca	Afrodendiente
163	Armando Suarez Rodríguez	05/07/2020	El Tambo	Cauca	Afrodendiente
164	Rodrigo Salazar	09/07/2020	Tumaco	Nariño	Indígena
165	Florentino Toconás Mensa	09/07/2020	Santander de Quilichao	Cauca	Indígena
166	Wilson Baicue Quiguanas	11/07/2020	Puerto Caicedo	Putumayo	Indígena

Fuente: El índice fue elaborado por Leonardo González Perafán- Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. leonardo@indepaz.org.co <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>

Tabla 2. Familiares o relacionados con líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020*

N°	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento	Parentesco con el líder
1	Cristian David Caicedo	03/01/2020	Guapi	Cauca	Hijo
2	Kevin Johan Gasca Arroyo	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Hijo
3	Rober Gasca Arroyo	04/04/2020	Piamonte	Cauca	Hijo
4	María Delia Daza Rodríguez	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Esposa
5	Cristian Narváez Daza	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Hijo
6	Jenny Katherine López Narváez	29/04/2020	Mercaderes	Cauca	Nieta
7	Daniel Steven Medina	9/07/2020	Toribío	Cauca	Hijo

Fuente: El índice fue elaborado por Leonardo González Perafán- Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. leonardo@indepaz.org.co <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>

Tabla 3. Firmantes de acuerdo de paz. Excombatientes Farc asesinados/as en 2020

No.	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento
1	Benjamín Banguera González	1 de enero	Guapi	Cauca
2	Carlos Andrés Ricaurte	11 de enero	Finlandia	Quindío
3	Gerson Moisés Morales	11 de enero	Finlandia	Quindío
4	Crescencio Santos	12 de enero	Quibdó	Chocó
5	Hober Arias Giraldo	15 de enero	Dabeiba	Antioquia
6	Duver Esneider Solano	22 de enero	Mesetas	Meta
7	Jhon Freddy Vargas Rojas	25 de enero	Pitalito	Huila
8	Cesar Darío Herrera Gómez	24 de enero	Ituango	Antioquia
9	Rafael Zapata	14 de febrero	San Juan de Arama	Meta
10	Daniel Jiménez Ospina	16 de febrero	Puerto Guzmán	Putumayo
11	Winston Antonio Moreno	21 de febrero	Quibdó	Chocó
12	Esder Pineda Peña	21 de febrero	Algeciras	Huila
13	José Elías Peralta	21 de febrero	Puerto Asís	Putumayo
14	Holman Antonio Montes	27 de febrero	San Vicente del Caguán	Caquetá
15	Astrid Conde	5 de marzo	Bogotá D.C	Bogotá D.C
16	Edwin de Jesús Carrascal	10 de marzo	Coloso	Sucre
17	Bella Esther Carrillo	17 de marzo	La Macarena	Meta

No.	Nombre	Fecha	Municipio	Departamento
18	Alveiro Antonio Gallego	21 de marzo	La Macarena	Meta
19	José Isidro Cuesta Ricas	29 de marzo	Jiguamiandó	Chocó
20	Juan Carlos Castillo Certijama	30 de marzo	Puerto Asís	Putumayo
21	Carlos Alberto Castaño	3 de abril	Planadas	Tolima
22	Jhon Jairo Londoño Bedoya	15 de abril	La Uribe	Meta
23	Rigoberto García	17 de abril	Urrao	Antioquia
24	Wilder Daniel Marín Alarcón	7 de mayo	Bello	Antioquia
25	Robert Hurtado Victoria	19 de mayo	San Juan	Chocó
26	Manuel Olaya Arias	27 de mayo	Neiva	Huila
27	Herney Betancourt	31 de mayo	Campoalegre	Huila
28	Mario Téllez Restrepo	14 de junio	Tibú	Norte de Santander
29	Ángel Alberto Calderón	16 de junio	Puerto Asís	Putumayo
30	Yeffer Yoanny Venegas	27 de junio	San José del Guaviare	Guaviare
31	Raúl Liponce Perucho	28 de junio	Puerto Leguizamo	Putumayo
32	Jaime Rodrigo Díaz	29 de junio	Pasto	Nariño
33	Dorman Clever Canticus Díaz	2 de julio	Cumbal	Nariño
34	James Andrés Montaña	2 de julio	San Miguel	Putumayo
35	Fredy Fajardo Ávila	11 de julio	La Uribe	Meta
36	José Antonio Rivera	13 de julio	Pitalito	Huila

Fuente: El índice fue elaborado por Leonardo González Perafán- Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. leonardo@indepaz.org.co <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>

Estos casos parecieran poner en tela de juicio la eficacia de los procesos de Paz, sobre todo por el escalamiento de la violencia hacia los líderes sociales; pues los datos estadísticos muestran un incremento, en 53% la muerte de líderes sociales respecto del 2019: “El informe lo presentó la Fundación Ideas para la Paz (FIP). Titulado ‘Dinámicas de la confrontación armada y su impacto humanitario y ambiental’, hace un conteo preocupante: 16 líderes fueron asesinados en enero, 11 en febrero, 13 en marzo y nueve en abril, para un total de 49, mientras que en los primeros cuatro meses de 2019 fueron 32. De ahí sale ese 53 %. Más aún, dice la Fundación, ‘los departamentos más críticos durante el primer cuatrimestre de 2020 fueron Cauca (con 14 homicidios), Putumayo (6) y Antioquia (5) (...) Las malas noticias no terminan ahí. Las muertes violentas vienen creciendo especialmente en Tumaco y Buenaventura, territorios en disputa y esenciales para la construcción de un país en paz. Además, la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) alertó que en los primeros cuatro meses de 2020 crecieron un 5 % los desplazamientos forzados, de los cuales más de la mitad (57 %) fueron masivos. En la Colombia de 2020 todavía hay cientos de personas que tienen que abandonar sus hogares, sus trabajos y sus tierras escapando del riesgo de ser asesinadas. Es una tragedia.”²⁹ Una vez más se ratifica que si no desmontamos la vieja pedagogía social inspirada en la ley mosaica y la mentalidad de la violencia, no será posible la consolidación de una Paz duradera y estable.

La pedagogía de la Modernidad se convirtió históricamente en la aporía, pues no pudo resolver las contradicciones más importantes: a. no pudo conciliar la cantidad con la calidad; b. no pudo superar el saber enciclopédico que no da respuesta directa a la vida; y c. el saber dejó de ser un proyecto académico para pasar a ser un proyecto de la cultura maassmediática y telemática. La generación Y se refugia en la cultura de redes sociales y la siliconización; ya los sueños a alcanzar no son los pensados por sus padres. La generación de la fauna posmoderna (Mora-García, 1996)³⁰ genera cualquier cantidad de variantes, como los hijos de la siliconización,³¹ en alusión al Silicón Valley (Mora García, 2021); cuya vida es contralada por los algoritmos, el destino es consagrarse como Influencer. Son grupos a los que el tema de la Paz y el tema del Apartheid

no les interesa. Más allá de un modelo económico lo que se pretende es una nueva racionalidad o modelo civilizatorio determinado por la organización algorítmica de la sociedad, y por supuesto, la eliminación de la autonomía de pensamiento, y por consiguiente, conculcar el poder de decisión

La pedagogía de la Modernidad está en crisis, hace rato, pero la pandemia COVID19 obligó a repesar sus linderos. En ese sentido, el tema de la Paz no fue precisamente su teleología, pues los conceptos de competencia, desarrollismo y la indolencia formaron más para la guerra que para la paz. Hay que decir que no enseñó a la construcción de la Paz, mucho menos al desarrollo del ser interior, y si aparecían los llamados “babas cool” o pensadores de la Nueva Era, solo tenían un lugar accesorio.

Al mismo tiempo, que socavaba las bases de las culturas regionales, aplicando la dialéctica de negación, para poder ejercer el criterio de subalternidad. Se apostó a una moral guerrerista, la “moral de señores”, que explicara Federico Nietzsche en **La genealogía de la moral**, tipificada por la moral que reproduce la dominación, pues es la moral noble la que es buena, es todo cuanto eleva el individuo, todo cuanto lleva a afirmar la vida; bueno es igual a noble, poderoso, bello, feliz, grato a la divinidad. Empero, para Hernández et al (2017), la educación en y para el posconflicto se entiende desde la perspectiva como instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a construir relaciones; formando personas y ciudadanos dentro de un clima de respeto y dignidad para lograr la paz. Por consiguiente, la educación ha de ser protagonista en la construcción de la cultura de paz desde la formación en valores en escenarios de desarrollo sostenible. La construcción de cultura de paz es desde la educación con sentido humano transversalizado por el desarrollo de pensamiento crítico, en busca de justicia social.

La pedagogía de la Modernidad formó al ser humano en esa pedagogía de la violencia, en el destino vengador; retomó de la tradición eurocéntrica arete heroica, la arete homérica; antes que al diálogo socrático de la Eumenais Elenchoi, que recomendaba Platón en el Gorgias, se le apostó a la guerra como principio de solución de las diferencias.

La Pedagogía de la Modernidad si bien recuperó la vocación docente al desarrollar la profesionalización del maestro, siguió siendo discriminatoria, pues negó el llamado pensamiento débil en el altar de la Paidea. Los llamados pensadores alternativos, los “babas- cool”, también tienen derecho de estar en el Olimpo de la Paidea.³² Aspecto que nos ratifica lo que Alex Fergusson,³³ al señalar que es muy importante el dar un espacio al pensamiento mítico, al pensamiento mágico, porque la sabiduría ancestral también tiene mucho que enseñarnos; el “factor místico que nos invita a considerar la espiritualidad humana, que la mayoría elude, como elemento en la búsqueda de un futuro que valga la pena vivir.”³⁴ Esto dicho por un biólogo de oficio, es más que interesante en la revisión que se nos viene encima.

Lo más grave de la pandemia del COVID19 es que se ha silenciado el daño mayor. En términos de daños a la comprensión de los Estados, el primer perjudicado no ha sido precisamente la economía sino la democracia misma. El desmoronamiento de la libertad como ejercicio de la democracia, en las llamadas “corona-democracias” y “corona-dictaduras,”³⁵ en una especie de nazificación de las democracias en América Latina que pareciera ser el efecto cascada que se impone.

En fin, la pandemia del COVID19 develó los vacíos históricos de la comprensión del mundo de la Modernidad, una revisión profunda de la Historia del Tiempo Presente nos hace pensar en los engramas cognitivos. En el caso de la formación de maestros se declara un imperativo categórico que genere una repedagogización para frenar revisar la ETICA DE LA INDOLENCIA y la ETICA ECODEPREDADORA. En ambos casos, está en juego la destrucción del planeta y el tempo postrero de la humanidad.

La Pedagogía Apofática nos invita a reconocernos no sólo entre los iguales, sino entre los desiguales, los excluidos, los rechazados socialmente por ser diferentes. Y en el caso que nos ocupa, a generar una repedagogización social que haga respetar la vida de los líderes/lideresas sociales, entre los que destacamos a Francia Márquez Mina, actual vicepresidente electa de Colombia.

II Parte. En Nariño, la pandemia por el Covid-2019 incrementó los asesinatos de líderes sociales

El asesinato de líderes sociales en Colombia no cesa, pese a que el mundo obligó a una cuarentena obligatoria. Por ejemplo, las víctimas de los líderes sociales del departamento de Nariño, en el suroccidente de Colombia, limítrofe con la república del Ecuador fueron notables. De acuerdo con el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -Indepaz (2020) el número de asesinados fue de 166 líderes sociales y defensores de derechos humanos en el país. Informes que se basan en noticias, comunicados o denuncias públicas de asesinato, según esas fuentes por su condición de defensores de los derechos de las comunidades. Se define como líder social “aquella persona que defiende los derechos de la colectividad y desarrolla una acción por el bien común reconocida en su comunidad, organización o territorio. Todo líder social se considera un defensor de derechos humanos” (p. 4). Indipaz acoge para sus registros, la definición de defensora de los derechos humanos que tiene la CIDH, consignada en la Declaraciones de Naciones Unidas; igualmente, las personas gestoras y promotoras de la construcción de la paz y la implementación del acuerdo de paz. Expresa Medina (27 de julio de 2020) que los líderes sociales ordenan la conciencia colectiva hacia la movilización, siendo necesarios para defender a los más vulnerables, personas que encuentran obstáculos para exigir individualmente la protección de sus derechos.

Teniendo en cuenta estas precisiones conceptuales y siguiendo el Informe 2020 de Indipaz, en el período 2016-2017 se han asesinado 971 líderes sociales en el país, de los cuales, 84 son de Nariño, ocupando el tercer lugar en el país, con un 8.65 %, después de Cauca y Antioquia, una cifra considerable y aterradora. Hasta el 15 de julio del 2020 se asesinaron 166 líderes sociales en el país, a pesar de la cuarentena obligatoria que vive el mundo, 10 líderes sociales son de esta zona, correspondiendo al 6 % del total nacional, conservando el penoso tercer lugar. Los líderes cívicos asesinados pertenecen en su orden a organizaciones campesinas, indígenas, afrodescendientes, ambientalistas y comunales. Dice Roa (2020), una pandemia histórica, que sumada al exterminio de líderes sociales se profundiza, ya que nuevos actores se han sumado a esas prácticas genocidas.

La pandemia causada por el virus Covid-19 en Colombia, a decir de Medina (27 de julio de 2020) despertó o hizo visible el genocidio, que paralelo al Covid-19 se fortalece, el asesinato de líderes sociales, hecho del cual, el gobierno nacional ha sido cómplice; los asesinatos y masacres se extiende por todo el país, ensangrentando unas zonas más que otras, el departamento de Nariño ha sido muy golpeado por esta violencia sistemática, ya existe criterio selectivo, se asesina a quienes organizan y dan sentido a las comunidades, es decir, contra líderes sociales, defensores de derechos humanos, reclamantes de tierras, comunidades étnicas, campesinos, colonos, cocaleros y líderes políticos locales; personajes que surgen en el contexto local y nacional, como producto de largas luchas sociales; ellos, se consideran el patrimonio más preciado de las comunidades. El asesinato de un líder social cumple doble finalidad, la ejecución del individuo, pero ante todo, el sometimiento la comunidad, mediante el temor. Teniendo en cuenta lo expresado por el autor, en Nariño, el asesinato de sus líderes sociales ha ocasionado desplazamiento forzado y mutismo colectivo; hechos que lesionan los derechos de las comunidades.

En Nariño, la intención del asesinato de líderes sociales se plantea cardinalmente desde el vértice de detener la sustitución de cultivos ilícito. Estos asesinatos se dan en territorios donde la población se movilizando y se gestan procesos económicos, políticos, organizativos y de resistencia social. Dice Medina que, el asesinato de los líderes sociales radicaliza la movilización, exige responsabilidad institucional y hace un llamado solidario a la comunidad internacional.

Según Valoyes (30 de abril de 2020) la Oficina de Naciones Unidas para los Derechos Humanos calificó de –profundamente preocupante– la violencia en Colombia, donde la arremetida de grupos armados ilegales en el suroccidente de Colombia se ha sentido con más fuerza en los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo, los dos últimos fronterizos con Ecuador; para adelantar sus economías ilegales, hostigan a la población civil y asesinan a sus líderes. Argumenta Muñoz (2020) activista de Organización Somos Defensores que, el aumento de los crímenes contra líderes sociales en el 2020 se explica por amenazas de muerte que recibieron en 2019. En el 2020 los líderes están en sus casas por la cuarentena, siendo más fácil que las bandas criminales

identifiquen dónde viven; ellos están en riesgo, porque están donde operan los grupos armados. “La teoría afirma que, cuando en un periodo se amenaza a los líderes, en el periodo siguiente comienzan a aumentar los asesinatos”.

Al respecto afirma Guzmán (24 de mayo de 2020) que, esto demuestra el difícil escenario en que se mueven quienes defienden los derechos de las comunidades en el suroccidente colombiano; por ejemplo, en zonas rurales de Nariño y Putumayo, el control para impedir la propagación del Covid-2019 es ejercido por grupos ilegales, quienes hostigan e intimidan a la población civil. Estos grupos armados disidentes de la narcoguerrilla y narcotraficantes se han convertido en una especie de Gobierno, ya que obligan al uso de tapabocas y determinan toque de queda, bajo la consigna de, quien no cumple este mandato lo matan. Frente a esta situación, el Estado no reacciona, frente a este atentado contra la paz de los territorios; la pandemia le ha servido para camuflar su pasividad, propiciando el acorralamiento de los líderes sociales.

Según la Oficina de la alta comisionada de la ONU para los Derechos Humanos (24-abril de 2020), las medidas de confinamiento en busca de evitar la propagación del COVID-19 se han convertido en oportunidad para matar y amenazar a indígenas, líderes sociales y agricultores, para apoderarse de sus territorios; además de asesinatos selectivos de líderes sociales, existen informes de amenazas de muerte y hostigamientos contra la población local que buscan mantenerlos encerrados por la pandemia. Afirma que, en Cauca, Nariño y Putumayo, los enfrentamientos entre las fuerzas de seguridad y los grupos armados ilegales y criminales se han intensificado durante este año y que los civiles han quedado atrapados en la violencia.

Durante la cuarentena, los asesinatos a líderes sociales ocurridos en Nariño son campesinos e indígenas. El primer registro de este periodo fue del indígena Wilder García, ocurrido el segundo día de la cuarentena, el 26 de marzo de 2020, en el municipio de Barbacoas. Según Angarita (30 de marzo de 2020) un grupo armado asesinó al joven de 18 años, delante de su esposa y sus dos hijos, en inmediaciones del río Pipalta; García se caracterizaba por su labor en la comunidad. Angarita comenta que, el consejero de la comunidad indígena dice que, es complicada la situación del pueblo indígena awá, a pesar del aislamiento preventivo, existen personas que rodean el territorio y han puesto en riesgo la vida de esta comunidad. En el corregimiento de Buenavista, vía hacia el municipio de Barbacoas, se reporta la presencia de grupos armados ilegales que apostados en el centro educativo atemorizan a la población preguntando por otros líderes sociales. Estos hechos se presentaron en una zona militarizada, la situación se torna crítica para este pueblo, porque aumentaron las amenazas contra los gobernadores indígenas. La pandemia ha captado toda la atención del gobierno, quien no presta atención a la vulneración de los derechos humanos de la comunidad Awá (Los awá, cuaiquer (o kwaiker) son un pueblo o comunidad indígena a ambos lados de la frontera entre Colombia y Ecuador, geográficamente se ubican entre el río Telembí, en Nariño, hasta Carchi, Imbabura, Sucumbíos y Esmeraldas).

Ortega (22 de abril de 2020) llama la atención sobre la denuncia de campesinos de la vereda el Cedro, en el resguardo Inda Sabaleta, sobre la muerte de un hombre identificado como Ángel Nastacuaz, esto luego que se presentará un choque entre escuadrones de erradicación de coca y cultivadores que salieron masivamente para oponerse a esa labor, los campesinos son obligados por los insurgentes a oponerse a la sustitución de cultivos ilícitos.

En medio de la pandemia Covid-2019, ByEditora Cauca (08 de mayo de 2020) registra el asesinato de líderes sociales, en los últimos días del mes de abril, en San Juan de la Costa, municipio de Tumaco, Nariño se hallaron 5 cuerpos enterrados, 4 de ellos de Tumaco y otro de nacionalidad ecuatoriana. La excavación de los cuerpos se llevó a cabo el 25 de abril. En esta zona delinquen el Ejército de Liberación Nacional (ELN), Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), grupos paramilitares y narcotraficantes. Igualmente, informa la muerte de Ángel Artemio Nastacuas Villareal, indígena Awá, asesinado por la Policía, en medio de la erradicación forzada de cultivos de coca, a la cual la comunidad indígena y campesina se opone.

La Comisión Colombiana de Juristas (20 de mayo de 2020) condenan el asesinato el 18 de mayo de 2020, de Alirio Gustavo García, comunero del Resguardo Palmar Imbí, en el municipio de Ricaurte, Nariño. La protección jurídica del Resguardo no es menor. Desde el año 2011 cuenta con medidas cautelares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y con la protección de la sentencia T-025 de 2004, el auto 218

de 2006 y el auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional. No obstante, la voluntad política para su cumplimiento es nula. Las advertencias de la Comisión Colombiana de Juristas –CCJ- y del Resguardo Palmar Imbí se han quedado en el papel, sin obtener una respuesta ágil de las entidades. A estas denuncias públicas se suman los comunicados emitidos por el Resguardo Palmar Imbí que parecieran ser gritos al aire y no son asumidos por parte de las instituciones responsables. También, Ortega (17 de junio de 2020) da a conocer el asesinato de quienes se registran como líderes sociales, José Ernesto Córdoba Rodríguez de 45 años y Hernando Rodríguez de 65 años, de profesión docente, a manos de hombres armados en la vereda El Placer, zona rural del municipio de Samaniego, Nariño.

En el mes de julio, acontece el asesinato de dos firmantes del Acuerdo de Paz. Radio Cadena Nacional -RCN Radio (3 de julio de 2020) da a conocer en Nariño, el asesinato de excombatiente de las Farc, quien se registra como firmante del Acuerdo de Paz, Clever Caticuz, dedicado a la piscicultura y actividades agropecuarias en la vereda de Tallambí, resguardo indígena de Mayasquer, menipeo de Cumbal, sur de Nariño; estaba acreditado como persona en proceso de reincorporación. En el departamento de Nariño todavía se mantienen activos varios procesos de reincorporación, en la zona de Cordillera, municipios de Leyva y El Rosario, en Tumaco y en el sur del departamento en municipios como Cumbal. Igualmente, en este mes, Turbaco Noticias (8 de julio de 2020) informa que en Pasto murió Jaime Rodrigo Díaz y el conductor del taxi en el que se movilizaba, Díaz se encuentra dentro del registro de los firmantes del Acuerdo de Paz entre las Farc y el Gobierno; la hipótesis que se maneja es ajuste de cuentas.

Pero, iniciando el mes de julio de este año, continúan los asesinatos contra los líderes de las comunidades indígenas, principalmente de la comunidad Awá. Vivanco (9 de julio de 2020) informa el asesinato de Rodrigo Salazar, líder indígena de Nariño, defensor de los derechos humanos, en el corregimiento de Llorente, municipio de Tumaco. El líder, fue gobernador suplente del resguardo Piguambí Palangala, además de consejero de la guardia indígena de la Unipa.

A mediados del mes de agosto, el aislamiento por la pandemia es escenario del aumento exponencial de la violencia. Contagio Radio (16 de agosto de 2020) informa la masacre de 9 jóvenes en el municipio de Samaniego, Nariño; la noche del 15 de agosto, en medio de una incursión armada, en la vereda Catalina, a la fecha se desconocen los autores de los hechos. No es posible que en nuestro país se naturalice la barbarie. El ELN podría estar involucrado en este hecho, ya que existe un audio conocido por Contagio Radio, en el que advierte a la población de Nariño, que de no atender el llamado por las buenas *-ellos se encargarán de hacer cumplimiento a las malas-*; al igual que panfletos, audios y mensajes en redes sociales, donde un grupo armado amenaza que, si no se cumplen las medidas de aseguramiento -no se hacen responsables de lo que suceda-. En este municipio operan grupos al margen de la ley, como el ELN, FOS y las AGC. Los habitantes de Samaniego están convencidos que, con inversión, oportunidades y cumplimiento del Acuerdo de Paz, con sustitución de cultivos de uso ilícito e intervención social, es posible lograr la paz.

El departamento de Nariño, enfrentar altos índices de violencia, por disputa de tierras, hecho por el cual han sido asesinados líderes sociales, masacres y enfrentamientos que dejan en medio a la comunidad campesina olvidada por completo por el Estado. Según informa Contagio Radio (10 de agosto de 2020) Nariño resiste ante el olvido estatal; este departamento se identifica en el puesto tercero, como uno de los más violentos y peligroso, concentrándose en esta zona, el mayor número de asesinatos desde la firma del Acuerdo de Paz. Según el Instituto Indipias (2020) Nariño es una de las regiones del país donde más se atenta contra la vida de los líderes sociales, siendo un departamento donde se hace erradicación constante y forzada de cultivos ilegales, sufre los mecanismos de represión por parte de la fuerza pública; pero principalmente, el olvido del gobierno, hecho que permite la violación de los derechos humanos, siendo su caldo de cultivo. La comunidad indígena Awá es la más afectada en este panorama de violencia, entre abril y agosto del 2020, nueve de sus integrantes han sido asesinados, por lo que tienen que abandonar involuntariamente sus territorios para salvar su vida.

Los pueblos indígenas son conscientes de los riesgos que representa ser un líder y cómo pese a ellos se siguen liderando y defendiendo los derechos de las comunidades. Forero (20 agosto de 2020) da a

conocer la masacre en la comunidad indígena Awá en el sector El Aguacate, del resguardo indígena Pialapí Pueblo Viejo, en el municipio de Ricaurte, Nariño; tres indígenas Awá asesinados en una nueva masacre. Ante este hecho el pueblo Awá guarda hermetismo por temor. El llamado a la Fuerza Pública es a atender las alertas tempranas emitidas por la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, para evitar hechos de violencia en la zona. Recordando la necesidad de inversión social en las comunidades indígenas de Nariño.

El diario El tiempo (5 de octubre de 2020) señala que Nariño vivió un agosto amargo, por las masacres de jóvenes y el asesinato de sus líderes sociales. Comunica que, la señora Ana Lucia Bisbicus, de 50 años, fue asesinada el 3 de octubre, en Barbacoas Nariño, líder social indígena Awa del resguardo Pipalta Palvi Yaguapí, por un grupo armado ilegal, que la sacó de un velorio para matarla. Su familia venía siendo objeto de múltiples amenazas; el 6 de mayo de este año, su hijo Dairo Alexander Pérez Bisbicus, también fue asesinado. Para estas comunidades indígenas, las mujeres son la vida misma de las familias awá, por tanto, es un asesinato a su comunidad en general. Avanza el mes de octubre y El Diario El tiempo (13 de octubre de 2020) informa sobre asesinatos y confinamiento que acosan a población indígena Awá. En Nariño, no para la muerte y los desplazamientos masivos en sus territorios; se hace un angustioso S.O.S. para atender la grave crisis humanitaria que enfrentan. Según Unipa el 7 de octubre fue asesinado por grupos armados ilegales, en el Cedro del resguardo indígena La Brava, en el municipio de Tumaco, Euliquio Pascal Rodríguez, de 42 años. En esta zona rural de Nariño, operan grupos armados como Los Contadores, el Frente Oliver Sinisterra y las Guerrillas Unidad del Pacífico, quienes se disputan la posesión de tierras para la siembra de cultivos ilícitos.

Romero (2020) confirma que en Colombia el Gobierno no tiene voluntad de avanzar en el Acuerdo de Paz, pero, además, es preocupante el reclutamiento de menores de edad, por parte de grupos armados ilegales y organizaciones criminales, especialmente durante la época de la pandemia; la cual aumentó por el control en las zonas rurales de los grupos armados ilegales y el cierre de las escuelas. Según el Partido Comunista Colombiano PCC (10 de septiembre de 2020) varias organizaciones y personas naturales firmaron el Pacto por la Vida y la Paz, desde el pacífico y suroccidente para toda Colombia. Donde se encuentran representantes del departamento de Nariño, reafirmando voluntades y acogida a estas iniciativas, para articular agendas territoriales y sociales, frente a la continuidad del conflicto armado y el incremento de las economías ilegales con sus afectaciones comunitarias y territoriales, el débil cumplimiento de los Acuerdos de paz, el fortalecimiento de grupos armados ilegales, la inexistencia de procesos de diálogo, incremento de la pobreza y la violencia ensañada contra liderazgos sociales.

A manera de conclusión, la pandemia del COVID19 develó los vacíos históricos de la comprensión del mundo de la Modernidad. Una revisión profunda de la Historia del Tiempo Presente nos hace pensar en una revisión de los engramas cognitivos del lebenswelt (mundo de la vida) en el que estábamos acostumbrados a vivir. En el caso de la REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL se declara un imperativo categórico fundado en la EUMENEIS ELENCHOI de la hermenéutica crítica gadameriana, para que genere una repedagogización dialógica que logre frenar el Apartheid geográfico y educativo que afecta a los líderes y lideresas sociales, a fin de construir una mentalidad PAZOLÓGICA en el marco del Acuerdo de Paz. La Comisión de la Verdad (2022), nos reporta los resultados y recomendaciones en materia pedagógica, “que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde acciones pedagógicas en miras de construir un futuro en clave de la No Repetición.”³⁶ La Pedagogía Apofática podría ser una estrategia metodológica para esa REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL que nos invita a reconocernos no sólo entre los iguales, sino entre los desiguales, los excluidos, los rechazados socialmente por ser diferentes. Eso implicaría eliminar la dialéctica de negación por ser diferente, porque “los NADIES” también tienen derechos. ©

José Pascual Mora García. Posdoctorado Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2020). Filósofo, Universidad Central de Venezuela, 1986. Magister en Educación, UNET-1994. Doctor en Historia (Universidad Santa María- Caracas, 2002), Doctor en Innovación y Sistema Educativo (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, 2009). Grupo de Investigación SUMAPAZ, Universidad de Cundinamarca. Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador escalafonado Asociado por el Ministerio de Ciencia de Colombia, ratificado 2022. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. Está adscrito a los Grupos de Investigación: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Grupo SUMAPAZ (Universidad de Cundinamarca), y Grupo Historia de la Educación y Representaciones (Universidad de Los Andes, HEDURE).

Isabel Hernández Arteaga. Doctora en Ciencias de la Educación, Posdoctora en Investigación Cualitativa, Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Administración y Gerencia Institucional. Investigadora categoría Senior de Colciencias. Docente de Posgrados de la Facultad de Educación, Investigadora del Centro de Investigaciones en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente y Asesora de Programas de Doctorado y Posdoctorado a nivel nacional e internacional.

Notas

1. Michel Foucault, *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 2005
2. José Pascual Mora García. “La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia.” *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N° 22, 2019, págs. 42-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550019>
3. G. H. Gadamer. (1996). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
4. Andrés F. Contreras. “El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer”. *Eidos* no.28 Barranquilla Jan./June 2018. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572018000100128&lng=en&nrm=iso
5. José Pascual Mora García, “Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo.” *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 39-66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>
6. Santiago Castro-Gómez y Daniel Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007
7. Reinaldo Rojas. “Etienne Bloch, biógrafo de Marc Bloch.”: *Historia y Memoria*, ISSN-e 2027-5137, N° 16, 2018
8. José Pascual Mora García. *La escuela del día de después*. Mérida: Universidad de Los Andes.
9. François Hartog. *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana. 2007
10. Reinhart Koselleck. *Futuros pasados. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona – México: Paidós. 1993
11. Ana Alonso. 2020. “La democracia amputada, la distopía que emerge con el coronavirus.” <https://www.elindependiente.com/politica/2020/04/05/la-democracia-amputada-distopia-que-emerge-con-el-coronavirus/>
12. Entrevista de Fei Fei Li a Harari. “Yuval Noah Harari: ‘La inteligencia artificial puede ser una tecnología de dominación’.” <https://collateralbits.net/yuval-noah-harari-la-inteligencia-artificial-puede-ser-una-tecnologia-de-dominacion/>
13. Achile Mbembe. *Necropolítica*. España: Melusina. 2011.
14. Diario El Nacional. 17/07/2020. “Las declaraciones del sacerdote Numa Molina sobre los “trocheros” que generaron rechazo en las redes” <https://www.elnacional.com/venezuela/las-declaraciones-de-numa-molina-sobre-los-trocheros-que-generaron-rechazo-en-las-redes/>
15. Ibidem

16. José Pascual Mora García, "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del posacuerdo", tesis postdoctorado Cade UPTC, Tunja, mayo 2020.
17. Froilán Ramos Rodríguez, "Ejército, Desarrollo y Alianza para el Progreso en Chile (1961-1970)", Historia Caribe - Volumen XV N° 36 - enero-junio 2020 pp 279-309
18. Jacques Le Goff. Pensar la Historia. Barcelona: Paidós. 2005
19. Bernd Marquardt: "Los peligros del virus de la nazificación anti-constitucional". Director del grupo de investigación CC – Constitucionalismo Comparado. Universidad Nacional. Bogotá. (Recuperado 21 mayo 2020) https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1119165598424969&id=247336748941196Recuperado
20. Boaventura de Sousa Santos, Capítulo III. Para una democracia de alta intensidad. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987- 1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20III.pdf>
21. Boaventura de Sousa Santos, Reinventar la democracia. Reinventar el Estado. Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid: sequitur
22. Idem, p. 15
23. Dolores Limón-Domínguez (dir.) Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible. Barcelona: Octaedro, 2019.
24. Fenómeno que se repite en Brasil contra las comunidades afrodescendientes. Theo van der Loo, "O Brasil vive um apartheid velado, diz presidente da Bayer." 19/11/2017. <https://www.geledes.org.br/o-brasil-vive-um-apartheid-velado-diz-presidente-da-bayer/>
25. Ariel Ávila. Detrás de la Guerra en Colombia. Bogotá: Planeta.
26. Ariel Ávila. Por qué los Matan. Bogotá: Editorial Planeta. 2020
27. Zenaida Espinoza. "Colombia y su apartheid geográfico: genocidio de líderes sociales", <https://www.pressenza.com/es/2020/09/colombia-y-su-apartheid-geografico/>
28. El índice fue elaborado por Leonardo González Perafán- Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. leonardo@indepaz.org.co <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>
29. Editorial (El Espectador, 28 de mayo de 2020), "Los siguen matando, cuando son más necesarios". (Recuperado, 30/05/2020) <http://elespectador.com/opinion/editorial/los-siguen-matando-cuando-son-mas-necesarios-articulo-921437>
30. José Pascual Mora García. 1996. Del fin de la historia a la postmodernidad. San Cristóbal: ULA Táchira.
31. Eric Sadin. La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital. Caja Negra Editores. 2020.
32. José Pascual Mora García, Del fin de la historia a la postmodernidad. San Cristóbal: Universidad de Los Andes Táchira. 1996.
33. Alex Fergusson Laguna. La humanidad posible: hacia la plenitud del ser y el fin de la barbarie. Caracas: UCV, 2020. 1
34. Alex Fergusson Laguna. La humanidad posible: hacia la plenitud del ser y el fin de la barbarie. Caracas: UCV, 2020. 1
35. Bernd Marquardt: "Los peligros del virus de la nazificación anti-constitucional: versión ampliada", (Recuperado 21 marzo de 2020) <https://sites.google.com/site/constitucionalismocomparadocc/noticias/berndmarquardtlospeligrosdelvirusdelanazificacionanti-constitucional>
36. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Teodoro. (1992). Dialéctica negativa. Madrid, Taurus.
- Amador, Judith. (28 septiembre, 2016). La ilusión del internet crea nuevas soledades: Marc Augé. Videoconferencia. <https://bit.ly/36nbU0J>
- Augé, Marc. (2018). El porvenir de los terrícolas. El fin de la prehistoria de la humanidad como sociedad planetaria. Barcelona: Gedisa.
- Barría, Cecilia. (31 de mayo 2020). "Muerte de George Floyd: qué es la "paradoja de Minnesota" y qué dice de la discriminación racial en Estados Unidos." BBC News Mundo. <https://bbc.in/3jgegCa>
- Clarac de Briceño, Jaqueline. (2005). El "lenguaje al revés": aproximación antropológica y etnopsiquiátrica al tema. 1. ed. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, Grupo de Investigaciones Arquelógicas y Lingüísticas (GRIAL), Centro de Investigaciones Etnológicas (CIET). <https://bit.ly/3jpYZ1K>
- De Sousa Santos, Boaventura. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: TNI, CIACSO. <https://bit.ly/2SgpJ8V>

- Fergusson, Alex. (2020). La humanidad posible: hacia la plenitud del ser y el fin de la barbarie. Independently Published.
- Ferri, Pablo. 5 de junio. La muerte a golpes de un hombre desata de nuevo la indignación en México por la brutalidad de la policía. México: El país. <https://bit.ly/2SgwA2e>
- Fanon, Frantz. (1963). Los condenados de la tierra. Colección Popular Tiempo Presente, No. 47. Primera Edición. México: Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/2HDzv2P>
- García, Mauricio & Quiroz, Laura (2011) "Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en BOGOTÁ." Revista de Economía Institucional, vol. 13, n.º 25, segundo semestre/2011, pp. 137-162
- Harari, Yuval Noah. (25 mayo 2020). Se acerca la era de la vigilancia subcutánea. Entrevista Infoimágenes: <https://bit.ly/3l4thro>
- Harari, Yuval Noah. (2017). De animales y dioses. Una breve historia de la humanidad. Primera Ed. México: Penguin Random House, 2017.
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. Revista Historia de la Educación Latinoamericana SHELA. 19(28), 149-172. Doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández, I., Unriza, M., Llanez, H., Simanca, F. y Angarita, L. (2018). Compromisos de los universitarios para crear cultura de paz. En 301-326. Bolaños, T. (Ed.), Intersecciones. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587601145>
- Hernández, I., Unriza, M., Llanez, H., Simanca, F. y Angarita, L. (2019). Cultura de paz: concepciones, percepciones y compromisos. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/9789587601961>
- Issberner, Liz-Rejane & Léna, Philippe. (2018). Antropoceno: la problemática vital de un debate científico. Correo de la UNESCO. Un solo mundo, voces múltiples. 2018-2. <https://bit.ly/36mlfFZ>
- Korthals, Fiona. (2018). Nussbaum's capabilities approach and animal rights. How animal capabilities would be the best foundation of rights. Thesis. Leiden University. <https://bit.ly/36n9Wxj>
- Jay, M. (1989). La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950), Taurus: Madrid.
- Maritain, Jacques. (1977). La educación en este momento crucial. Buenos Aires: Club de Lectores Desclée de Brouwer.
- Marx, Carlos. (1845). Tesis XI sobre Feuerbach. Obras Completas. Pool Reading. <https://bit.ly/34kmDX0>
- Meza, Piero. (31-05-2020). Organizaciones de derechos humanos del mundo rechazan el asesinato del líder indígena U'wa Joel Aguablanca Villamizar y la militarización del territorio ancestral U'wa. EarthRights International. <https://bit.ly/33kJBOI>
- Mora García, José Pascual. (2012). La cultura de paz y la racionalidad dialógica gadameriana: una mirada sobre la filosofía de la paz en rotary. Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación, 15. <https://bit.ly/3n9K3Hm>
- Mora García, José Pascual. (1996). Del fin de la historia a la postmodernidad. San Cristóbal: Universidad de Los Andes Táchira.
- Mora García, José Pascual. "Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. Revista Historia De La Educación Colombiana, 22(22), 39-66. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51>
- Mora García, José Pascual. (1997). La escuela del día de después. San Cristóbal: Universidad de Los Andes-Táchira, Grupo Historia de las Mentalidades.
- Mora García, José Pascual. (2005). Globalización y "glocalización" frente al debate postmoderno. Dikaisyo-ne, 14, 95-114. <https://bit.ly/3cWhI2E>

- Mora García, José Pascual. (2015). El Problema de Indexación de las Revistas Educación/Historia Bogotá – 30 abril de 2015 - 28ª Feria Internacional del Libro de Bogotá. *Rev.hist.educ.latinoam.* 17(25), 277-279. <https://bit.ly/3isNplm>
- Mora García, José Pascual. La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19. *Revista Educere*, 25(80), 235-250. <https://bit.ly/3l3eixM>
- Mora García, José Pascual. (2002). Bolívar, imaginario social. *Cifra Nueva*, 15, 101-113. <https://bit.ly/34leEce>
- Martínez, Darío. (2004). Wittgenstein y el apofatismo. *Theológica Xaveriana* 151, 519-542. <https://bit.ly/36oqxAV>
- Marquardt, Berndt. (s. f.). Los peligros del virus de la nazificación anti-constitucional: versión ampliada. Universidad Nacional de Colombia: Constitucionalismo Comparado. <https://bit.ly/3jmZJ7T>
- Monleón-Getino, A. (2015). El impacto del Big-data en la Sociedad de la Información. Significado y utilidad. *Historia y Comunicación Social.* 20(2), 427-445.
- Mbembe, Achille. (2011) *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto.* España: Melusina. <https://bit.ly/34qTxFF>
- Martínez-Sáez, Celia. (29 junio, 2016). Cuerpos globales: necropolítica y transformaciones corporales en *María llena eres de gracia* (2004) y *Sin tetas no hay paraíso* (2005). *Artelogie.* DOI: [10.4000/artelogie.310](https://doi.org/10.4000/artelogie.310)
- Naranjo, Diego. (1º junio, 2020). El asesinato del líder U'wa, Joel Aguablanca. <https://bit.ly/2HWJctt>
- Oppenheimer, Andrés. (2020). *¡Sálvese quien pueda! el futuro del trabajo en la era de la automatización.* New York: Penguin Random House Grupo Editorial México.
- Romero, Yolette. (junio 29, 2020). Uptc sede del III Foro Situación Ambiental de Boyacá “Incidencia en la planeación y el ordenamiento ambiental de Boyacá”. Dirección de Comunicaciones UPTC. <https://bit.ly/33sR1zc>
- Rúa Serna, Juan Camilo (2016). Liberar un ruisenior: una teoría de los derechos para los animales desde el enfoque abolicionista. *Revista Opinión Jurídica*, 15(30). 205-226. <https://bit.ly/3cXeLi3>
- Ruka Atuq, Diederik. (2020) “Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?”. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-el-desafio-es-solo-tecnologico/> Recuperado, 17 de mayo, 2020)
- Sadin, Eric. (2018). *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital.* Buenos Aires: Caja Negra.
- Santana, Juan Manuel. (2014). Subsaharianos en Canarias (Una Mirada Histórica al Problema de la Inclusión-Exclusión de la Comunidad Europea). *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, 17, 114-125. <https://bit.ly/3iuysz5>
- Sunstein, Cass. (2004). What are animal rights? In Cass Sunstein, Martha Nussbaum (Eds.) *Animal Rights. Current debates and new directions.* New York: Oxford University Press.
- Vidal, John. (2020). El ser humano es responsable de la pandemia. *Correo de la UNESCO Un solo mundo, voces múltiples. Suplemento 2020.* <https://bit.ly/2SpXYuF>
- Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* México: Orbis. <https://bit.ly/30wlSsW>

Hemerografía

- Comunicado Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche. 08 de junio de 2020. (Enviado para la red Shela por el Dr. Juan Mansilla, Universidad Católica de Temuco.)
- Diario El Tiempo. 17 de junio de 2020. “Días sin IVA en Colombia: consejos y tips para ahorrar al máximo.”
- Editorial (El Espectador, 28 de mayo de 2020), "Los siguen matando, cuando son más necesarios". (Recuperado, 30/05/2020) <http://elespectador.com/opinion/editorial/los-siguen-matando-cuando-son-mas-necesarios-articulo-921437>

Diario El Tiempo. 08 de mayo 2020. “Coronavirus-en-nueva-york-enfermera-relato-discriminacion-en-hospitales.” ‘Acá no importan vidas de negros e hispanos’: enfermera en Nueva York. <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/coronavirus-en-nueva-york-enfermera-relato-discriminacion-en-hospitales-493242>

Canal RCN, 4 de mayo 2020. “Estudiantes del país, sin educación por falta de internet”. <https://www.noticiasrcn.com/nacional/estudiantes-del-pais-sin-educacion-por-falta-de-internet-o-computador-356305>

Gestión de actividades formativas en los festivales de cine ambiental latinoamericanos



Management of training activities at Latin American environmental film festivals

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

mixzaidapz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: 58 412 8229562

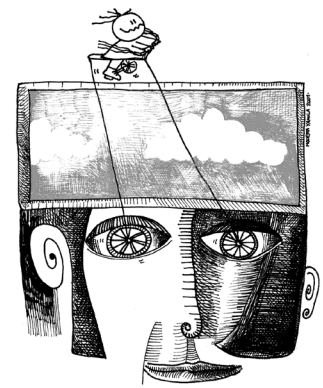
La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

Red Iberoamericana de Docentes

Red de Investigadores en Cine en América Latina

Caracas-República Bolivariana de Venezuela



Recepción/ Received: 30/03/2022
Arbitraje/Sent to peers: 02/04/2022
Aprobación/Approved: 29/04/2022
Publicado/Published: 15/10/2022

Resumen

El presente artículo busca comprender la gestión de las actividades formativas en los festivales de cine ambiental. Se enmarca en el Paradigma Cualitativo bajo el Enfoque Fenomenológico Interpretativo. Resultados que se perciben por medio de un conjunto de subcategorías: trabajo con las escuelas, trabajo con las universidades, divulgación (revistas, libros, portales y periódicos educativos) y otras actividades formativas como la siembra. Dentro de las competencias de un director o directora de un festival de cine ambiental está la importancia de formar. Y ¿qué es formar? Es acercar a la comunidad, la escuela y la universidad los conocimientos relacionados con el ambiente y sus problemáticas. Es así como surge la gestión de actividades formativas.

Palabras clave: festivales de cine ambiental, actividades formativas, gestión, Latinoamérica, gestión formativa

Abstract

This article seeks to understand the management of training activities in environmental film festivals. It is framed in the Qualitative Paradigm under the Interpretative Phenomenological Approach. Results that are perceived through a set of subcategories: work with schools, work with universities, dissemination (magazines, books, portals and educational newspapers) and other educational activities such as planting. Among the competencies of an environmental film festival director is the importance of training. And what is training? It is to bring knowledge related to the environment and its problems to the community, the school and the university. This is how the management of training activities arises.

Key words: environmental film festivals, training activities, management, Latin America, training management.

Author's translation.

Introducción

Los entes rectores de la cinematografía de cada país no solo fomentan la cultura cinematográfica, sino también son responsables de la formación audiovisual. No se trata de un deseo sino del cumplimiento de leyes, normas, providencias y otros instrumentos legales. Sin embargo, los festivales de cine ambiental cómo fenómenos no se quedan atrás.

A pesar de la importancia de este fenómeno son escasos los estudios en materia de gestión en el campo de los festivales de cine ambiental en Latinoamérica. Situación que ha motivado a la investigadora a desarrollar la tesis doctoral: *Cinema Planeta, Festiverd y Patagonia Eco Film Fest: Los Festivales de Cine Ambiental y su Gestión. Una Aproximación desde sus Directores*. Cuyos propósitos se resumen en develar y comprender desde las voces de los directores de Cinema Planeta, Festiverd y Patagonia Eco Film Fest, sus percepciones y significados atribuidos a la gestión en los festivales de cine ambiental. Por ello, el presente artículo presenta una de las principales categorías emergentes dentro de la investigación titulada *Gestión de actividades formativas en los festivales de cine ambiental*, desde una postura ontológica, epistemológica y axiológica.

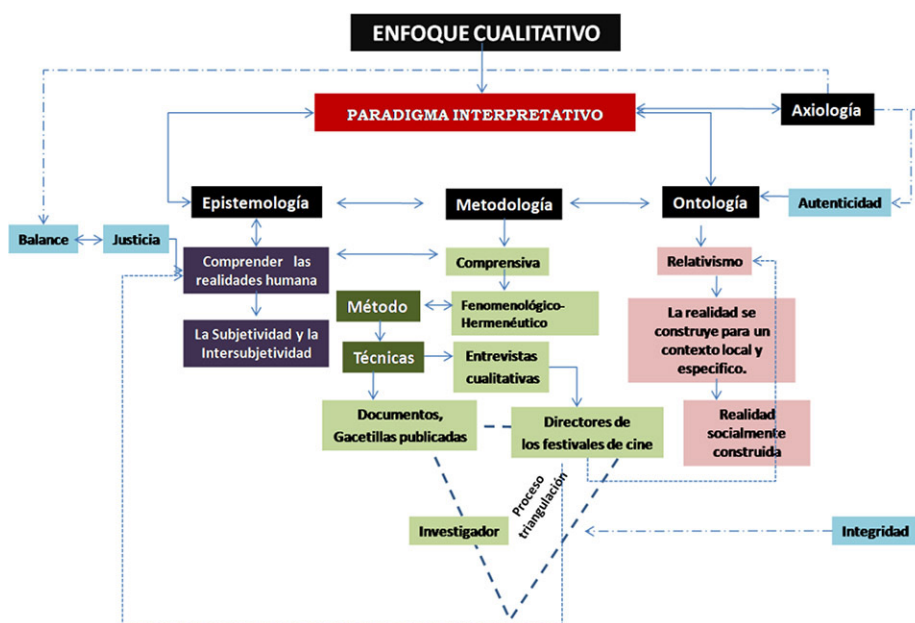
Metodología

De acuerdo a los intereses y objetivos de investigación se enmarca en el Paradigma Cualitativo bajo el Enfoque Fenomenológico Interpretativo. No es explicar sino comprender los significados asociados de las experiencias vividas. Es un poco lo que buscaba Dilthey influenciado por Schleiermacher durante el proceso de comprensión de sentido relacionado a dos contextos: el del autor del discurso y el que interpreta éste. Propósito que según Heidegger es logrado por medio del lenguaje en el encuentro con el verdadero sentido en la comprensión del sentido y la verdad, que según Vigo (2002) es la búsqueda del sentido, significado y verdad con significación más amplia vinculado a las experiencias vividas.

Desde la ontología, se construye un conocimiento o realidad de carácter emergente, dinámica, aproximativa y hasta provisional “transitorio” inmerso en un contexto sociohistórico cultural. Una ontología de carácter divergente vinculada al reconocimiento de múltiples realidades a través de los directores de festivales de cine ambiental. El mismo Ricoeur asume que “la realidad social puede ser entendida como un texto susceptible de múltiples lecturas” (Tójar, 2006, p. 123). Un resumen de los planos se presenta a continuación:

La realidad y el conocimiento están socialmente contruidos por medio de los actores que serán entrevistados en el proceso de investigación. Es darle voz a los menos visibles. La investigadora intentará entender el complejo mundo de los entrevistados por medio de las vivencias, percepciones, intenciones, acciones y valores explícitos que podrían influir en la investigación.

Sujetos de la investigación. En el grupo de actores involucrados se identifican más de veinte (20) directores (as) de festivales de cine ambiental latinoamericanos que ejercen funciones dentro de la gestión de festivales de cine ambiental. Sin embargo, son los directores de festivales de cine ambiental de tres países latinoamericanos: México (Festival Internacional de Cine y Medio Ambiente de México- Cinema Planeta), Venezuela (Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela- FESTIVERD) y Argentina (Patagonia Eco Film Fest), con diferentes ubicaciones espaciales (América del Norte, América del Sur) y origen en la línea del tiempo (2009, 2013 y 2016) respectivamente, quienes han direccionado los festivales de cine por más de tres ediciones consecutivas en el tiempo. Dispuestos a colaborar e interactuar de manera respetuosa con la investigadora en el establecimiento de relaciones de confianza (Mertens, 2015), “que mejor puedan contestar a las interrogantes planteadas y más información pueden generar sobre el tema de estudio” (Tójar, 2006, p. 187).



Graf. 1. Paradigma Interpretativo - Socioconstruccionismo.

Fuente: Elaborado por la investigadora Mixzaida Yelitza Peña Zerpa, 2019

Técnicas e instrumentos de recolección de información. En este estudio, se utiliza la entrevista a profundidad de tipo semiestructurada que permite recabar información más profunda y detallada del tema de interés, pero con un grado de mayor flexibilidad donde las preguntas planificadas se pueden ajustar a los participantes, es decir que no todas las preguntas están predeterminadas. El orden y la cantidad de preguntas pueden variar según el tipo de participante.

Interpretación de la información, categorización y triangulación. De acuerdo a la experiencia de la investigadora se propone un método de análisis que abarca varios pasos: (a) la simplificación de la información, (b) la categorización de la información, (c) la subcategorización, y (d) la comprensión e interpretación de la información previamente organizada.

En relación a este último punto, es la interpretación de las categorías y/o subcategorías desde la triangulación. Los fragmentos de las categorías y/o subcategorías son cruzados con los referentes teóricos. Una triangulación que permite darle sentido a la realidad que se investiga con la incorporación de la subjetividad, los supuestos teóricos y su contexto personal.

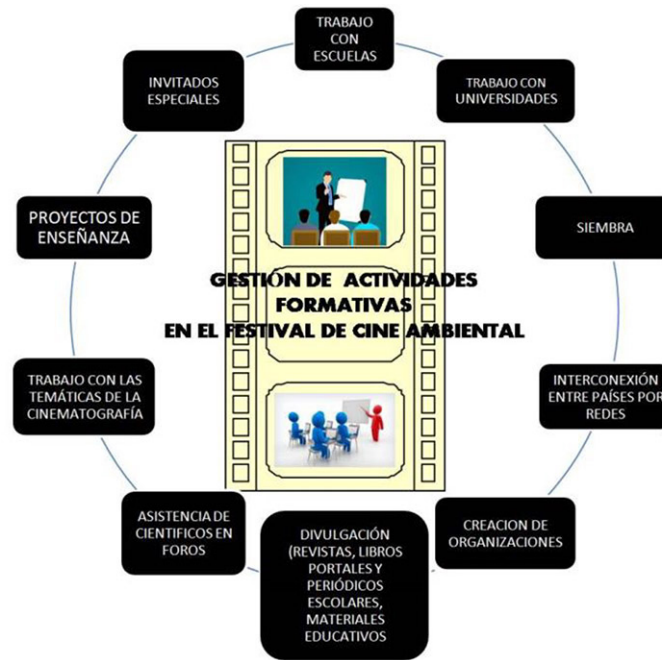
Resultados y análisis

Un resumen de las subcategorías que provienen de la categoría *Gestión de actividades formativas en los festivales de cine ambiental*, se muestra a continuación:

A continuación las primeras cuatro subcategorías: trabajo con escuelas, trabajo con universidades, siembra y divulgación (revistas, libros, portales y periódicos educativos)

Trabajo con escuelas

Una de las actividades formativas dentro de la gestión de un festival de cine ambiental es el trabajo con las escuelas. Esta gestión involucra diferentes variables a considerar en la organización del evento: Fecha y movilidad. Dos elementos que son incluidos dentro de la planificación y organización.



Graf. 2. Gestión de actividades formativas en el festival de cine ambiental y sus subcategorías.

Fuente: Elaborado por la investigadora Mixzaida Yelitza Peña Zerpa, 2021.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Gestión de actividades formativas en los festivales de cine ambiental latinoamericanos

La primera variable está relacionada con la indicación del tiempo como lo comenta uno de los entrevistados: “la fecha... que sirve para las escuelas porque no es fin de año ni vacaciones de invierno” (AS1.L:146-147, 2020). Es la misma variable que indica el *Manual para Organizar un Festival de Cine* en el cual se recomienda considerar la presencia de los estudiantes en las aulas en lugar de considerar los periodos vacacionales, es decir, sujetarse al calendario escolar (Cortesi y Antoniazzi, 2016). Un dato importante para planificar o programar los eventos especiales y más si buscamos optimizar el tiempo.

La segunda variable está relacionada con el tipo de movilidad dentro de los festivales de cine. Se puede identificar cuatro posibles escenarios. El primero corresponde al desplazamiento de los niños y las niñas (estudiantes) al lugar donde se desarrolla el festival de cine ambiental. Segundo, el festival de cine se dirige a las escuelas por medio de representantes para realizar las actividades. Tercero, los estudiantes y maestros participan en actividades en línea (webinars, conversatorios, foros, charlas, chats) desde sus casas. Finalmente, la concurrencia a lugares abiertos (parques, plazas, playas y jardines) establecidas para el encuentro y posterior avance de eventos especiales suele tener mayor impacto en los medios de comunicación.

Para el primer escenario la gestión puede contemplar varias fases como lo indica uno de los actores:

Primero es hacer la convocatoria e invitar a las escuelas para que participen. Luego recibirlas. Ellas van al festival. Hablamos de la temática al principio y luego hacemos una especie de conclusión al final. Que piensan ellos en referencia a lo que observaron. Es decir, educación ambiental, básicamente transmitir el mensaje (GAF/TE.AS1.L: 65-70, 2020).

Quizás exista una variante en la aplicación de las fases entre un país y otro, más específicamente entre un festival de cine ambiental y otro. Sin embargo, los tres eventos coinciden en comunicarse previamente con su audiencia: Los participantes. Sin ello, sería imposible la formación y/o educación no formal.

En el segundo escenario se involucran dos tipos de actividades formativas: (a) La realización de proyecciones de diferentes géneros (animación, ficción, y/o documental), y (b) La gestión de eventos especiales como charlas y/o cineforos en diferentes espacios dentro del centro educativo, llámese bibliotecas, salones de clase o auditorios. Estos últimos, son espacios físicos, seguros, saludables y accesibles dentro de una escuela. No solo entra en juego la capacidad que ofrece el lugar sino a quién va dirigida la información.

Es el caso más común en los tres festivales de cine ambiental. Específicamente, en FESTIVERD, los directores se dirigen a las escuelas para realizar las exhibiciones por grupos. En la organización se consideran los grados existentes, edades y la presencia de niños o niñas especiales. Son encuentros donde participan: organizadores, niños, niñas, maestras y personal técnico, como se muestra a continuación:



Foto 1. #FESTIVERD en #CEAPUCV

Fuente: Tomada de FESTIVERD (s.f.)

Se entiende que es un proceso donde niños, niñas y docentes están atentos a las exhibiciones. Su disposición dentro del espacio indica orden dentro del recinto escolar, específicamente dentro de una biblioteca. Una organización interna que brinda seguridad y el disfrute de las exhibiciones.

En el tercer escenario se abre el alcance a otras latitudes. No se dirigen las actividades en línea a una sola escuela o país. Al contrario, se estimula la participación. Tras una convocatoria se comparte por correo electrónico, WhatsApp y medios de comunicación digitales (redes sociales, web y/o blog).

Finalmente, las actividades dirigidas a niños y niñas de una escuela para espacios abiertos implica mayores riesgos, al tiempo que se convierte en un atractivo: Los paseos escolares en los cuales no solo podrán participar los estudiantes y docentes, sino también los padres, representantes y vecinos de una comunidad. Aun cuando no es un caso común, entre los festivales de cine ambiental estudiados, uno de los directores opta por esta estrategia: “para los más pequeños se organizó una exhibición de cortometrajes en una comunidad del estado Mérida. En general, fue una oportunidad para escuchar experiencias y percepciones de los más pequeños” (GAF/TE.AS2.L: 23-25, 2020).

Los tres festivales de cine involucran un proceso, denominado por dos de los directores (México y Argentina): Educación Ambiental. Un conjunto de acciones que implican el uso de recursos (humanos y materiales) que invitan a la concienciación y/o sensibilización de los estudiantes ante las problemáticas ambientales.

Más allá de pensar en la Educación Ambiental se trata de un proceso de formación ambiental, social y cultural que nos prepara para la acción social. En el caso venezolano, este proceso está contemplado en las mismas leyes y normativas, específicamente en las providencias.

Se busca la formación integral del espectador mediante la participación en los festivales según Providencia Administrativa No 003 (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía-CNAC, 2012). Sin embargo, el proceso de formación puede darse de dos formas. La primera forma es la más común entre los tres festivales de cine ambiental. Realizada puntualmente en el año, durante la semana del festival. La segunda se desarrolla durante todo el año. Según la experiencia compartida con una de las directoras de Festiverd, el festival se mueve dentro de la primera opción:

La mayoría de los festivales cuentan con una línea formativa. Es común observar en las webs la visita a colegios y actividades con los niños. Ahora bien. Hay festivales muy organizados. Durante el año llevan sus exhibiciones a muchos grupos. En cambio en FESTIVERD generalmente durante la semana del festival (GAF/TE.AS2.L: 168-172, 2020)

A diferencia de México y Argentina, los festivales de cine dan continuidad a las actividades formativas durante el transcurso del año de diversas maneras. De forma indirecta es usual en las escuelas mediante el apoyo y

colaboración de aliados y colaboradores. Esto coincide con lo indicado por el Instituto Multimedia DerHumALC (Cortesi y Antoniazzi, 2016), el cual señala que la continuidad dentro de las escuelas a lo largo del país durante el año es una de las experiencias que han tenido los festivales de cine ambiental. Es una oportunidad no solo para la formación de los más pequeños sino para el mismo docente quien busca formación por medio de nuevas experiencias. Una tarea nada fácil, más en un contexto regional que presenta ciertas debilidades (Rodríguez-Becerra y Espinoza, 2002):

La educación se torna en un elemento crítico para la protección ambiental. Como E. Wilson (1998) ha señalado: La gran mayoría de nuestros líderes políticos están exclusivamente entrenados en las ciencias sociales y las humanidades y tienen muy poco conocimiento de las ciencias naturales. Ello es también cierto para los intelectuales, los columnistas, los reporteros de la radio y la televisión, y los gurús de los centros de pensamiento. Sus mejores análisis son cuidadosos y responsables, pero la base sustantiva de su conocimiento está fragmentada. Una perspectiva balanceada no se puede adquirir mediante el estudio separado de las disciplinas, sino a través de una conciliación entre ellas (p.14)

Esta situación invita no solo a los educadores y representantes de los festivales de cine ambiental a seguir formándose en materia ambiental, sino a las demás personas que hacen vida dentro y fuera del festival. Una forma de motivar a su audiencia a seguir este proceso formativo, y en el caso de los directores de festivales a buscar los medios correspondientes.

Por ello, la imagen en el cine se convierte en una gran herramienta de poder para los directores de un festival de cine ambiental y su proceso de formación, tal como se señala:

Más allá de hablar simplemente consignas o relatar nuestras experiencias sobre algo. Los niños y jóvenes relatan sus experiencias: En mi comunidad mi mamá hacía esto o aquello. Queda todo como una remembranza como una memoria. Yo creo que más allá de eso la imagen es poderosa. Eso de la memoria es válido si lo complementamos con la imagen. Creo que la imagen es poderosa para poder conversar sobre lo que vemos que también es poderoso. Creo que no solo es escuchar sino ver. Veo en un audiovisual tengo más posibilidad de comprenderlo y de fijarlo entonces el porqué es un poco eso. Están en los años de formación incentivar también lo ambiental. La conciencia ambiental, la responsabilidad y el amor por el ambiente. Pero hacerlo de una manera bonita, entretenida y que de verdad motive. En realidad yo estoy segurísimo que si los maestros en las aulas dice: no hay que botar basura, no hay que contaminar el aire, entonces terminan siendo palabras que se las lleva el viento o simplemente escupir para arriba para que te caiga la saliva de nuevo (GAF/TE.AS4.L: 280-296, 2020)

De acuerdo a lo anterior, emergen las necesidades de la generación del futuro (niños, niñas y adolescentes) gracias a las generaciones adultas del presente. Los adultos (padres, docentes, familiares, directores y/o directoras de escuelas y directores y/o directoras de festivales de cine) pueden generar inquietudes en materia ambiental (cómo relacionarse con otros seres vivos).

En Venezuela las actividades formativas están dirigidas a “...niños de 8-12 años...corresponde a actividades en los colegios” (GAF/TE.AS2.L: 257-261, 2020). En comparación con Argentina y México, estos dos países latinos incluyen la participación de niños de la edad de preescolar por medio de una sección especial dentro del festival llamada Mini PEFF (PEFF, 2019) y Palomitas (Cinema Planeta, 2019) respectivamente. Estas acciones contribuyen a la conformación de una ciudadanía verde desde temprana edad. En el caso de las actividades en Argentina: “llevan mucho trabajo y tiempo. Año a año el evento se realiza de forma libre y gratuita para que puedan participar alrededor de 2.000 chicos de escuelas” (GAF/TE.AS1.L: 62-64, 2020).

Por consiguiente, la gratuidad es un elemento común en los tres festivales de cine ambiental. Algo contradictorio de lo que dicen los expertos y algunas personas que trabajan en la cultura, específicamente en el arte. Vivar (2016) en su tesis doctoral muestra la postura de rechazo por el pago a todo evento cultural. Sin embargo, la búsqueda de mayor participación e inclusión, dentro de la gestión formativa, involucra una diversidad de actores. Especialmente, están llamados (as) maestras (os) de las escuelas quienes entran en una relación más directa con sus estudiantes en los centros educativos. Uno de los entrevistados comenta:

La primera edición ofreció muchas posibilidades. Viajamos a Margarita y trabajamos con una escuela. La directora y maestros de esa institución estaban claros que nuestro trabajo era vital para los niños, así que ellos seleccionaron la cantidad de niños y los grados (GAF/TE.AS2.L: 31-34, 2020).

Las maestras seleccionan en orden al espacio y el tiempo de la actividad a los grupos participantes. Dadas estas limitaciones, no es posible incluir a todos los estudiantes de un centro educativo. Prevalece como criterio de selección la buena conducta. Esto debería desaparecer como premisa para apostar a la igualdad y la justicia.

Además, la gestión colaborativa de un festival de cine ambiental comprende la presencia de madres, padres y demás representantes, incluyendo familiares. Un entrevistado indica: “Hemos trabajado también con adultos. Un público particular. Maestras, madres y activistas forman parte del grueso” (GAF/TE.AS2.L: 182-184, 2020). Los padres o representantes no son solo espectadores. Se convierten en los nuevos colaboradores de las actividades dentro del festival, apoyan la gestión realizada por los directores de festivales de cine.

La gestión de los festivales de cine desde las escuelas brinda una nueva mirada a los directores. En palabras de uno de los actores sociales entrevistados: “Creo que esto influyó, el acercamiento a comunidades y la incursión a una escuela para entenderlo. Especialmente en los últimos años se ve una evolución de mis propuestas” (GAF/TE.AS2.L: 73-77, 2020).

Entonces, entender el contexto implica involucrarse, trabajar junto a las personas que hacen vida en comunidades y escuelas. La transformación involucra el cambio que viene de adentro hacia afuera. Sin este contacto o roce poco podemos avanzar.

El diálogo con los niños y niñas permite a los directores de festivales de cine descubrir nuevas oportunidades para la acción. Se trata de comprender, interpretar y traducir los intereses de los más pequeños en materia ambiental para luego ofrecer los mejores escenarios.

Debo confesar que el trabajo con niños me ha abierto posibilidades. Los niños están en constante creación. Para este año tenemos en mente y en conversaciones algunas actividades para nutrir escuelas. Iniciaremos con El Día de la Tierra y finalizamos con el festival (GAF/TE.AS2.L: 194-198, 2020)

Los más pequeños dan sentido a los programas de formación cuando les gustan sus ofertas de actividades. Comprenden y entienden mejor el ambiente, problemas ambientales y derechos ambientales, tal como lo expresa el Instituto Multimedia DerHumALC (Cortesi y Antoniazzi, 2016). Es un proceso de formación recíproco, no solo se da sino que también se recibe. Es una gestión de formación alineada con las tendencias globales, regionales y nacionales:

Siempre ha estado dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Estoy hablando en nivel ascendente en el sistema educativo: Primaria, secundaria y universidad. Eso tiene un porqué. Fusionar siempre la materia ambiental con las mallas curriculares de estos sistemas educativos. No quiere decir que yo o mi hermana hemos contactado a cada una de las maestras, hemos trazado una malla, un cruce. No!. Me refiero. Sí. Están los ODS de la ONU me refiero que está el Ministerio de Educación de Venezuela entonces ¿por qué no incluirlo a través de una forma más entretenida?. Que es viendo cortos que son claros, concretos y concisos bien cortos (GAF/TE.AS3.L: 270-279, 2020).

De acuerdo a esta última intervención, no se puede gestionar desde una burbuja. La gestión de actividades formativas viene expresada con el diseño de estrategias (acciones compartidas y colaborativas), entre los actores de interés en función de lo que acontece en una localidad, nación, región o en el mundo. Entonces si las metas de la Agenda 2030 involucran a la educación y el ambiente, lo lógico sería trabajar en función de los diecisiete (17) objetivos sostenibles dentro de las unidades curriculares. Esto coincide con lo expresado por el Cortesi y Antoniazzi (2016): “Ha funcionado muy bien es alinear las proyecciones con los programas escolares y áreas curriculares ya existentes a lo largo del año” (p.216). Es un trabajo integrado desde los actores de interés, no desligado de la sociedad, que busca alcanzar las metas no solo ambientales sino también sociales y económicas.

Trabajo con las universidades

El trabajo con las universidades implica una movilización en dos direcciones: "...Se les invita a participar o se va a proyectar en sus sedes. Por ejemplo el año pasado se proyectó en la Universidad de Chubut"... (GAF/TU.AS1.L: 72-83, 2020). En comparación con el trabajo realizado en las escuelas, donde se accionaba desde cuatro escenarios, en la comunidad universitaria se identifican dos: los organizadores van al campus universitario, y los estudiantes disfrutaban de las exhibiciones y de los eventos especiales (charlas y conferencias). A esto se sumaría un tercer escenario vinculado con la publicación en comunidades digitales (blog de redes iberoamericanas) en el cual se comparte el trabajo de los estudiantes en una cátedra específica.

Aun cuando los directores (mexicano y argentino) indican que su principal audiencia son los niños y las niñas de las escuelas, los jóvenes universitarios no se quedan atrás. También, participan en las exhibiciones y demás actividades dentro del festival. Esta realidad parece contradecir al *Manual Cómo Organizar un Evento* realizado por el Instituto Multimedia DerHumALC (Cortesi y Antoniazzi, 2016) ya que este organismo asume una postura totalmente contraria.

En el proceso formativo universitario intervienen no solo los estudiantes, docentes, y el director o directora de formación de un festival de cine ambiental, sino también los expertos que son invitados especiales dentro del festival. Son las personas que se desempeñan como jurados, padrinos y/o facilitadores de cursos, talleres y/o charlas dirigidas a los jóvenes donde el audiovisual y el ambiente son ejes transversales para todas las carreras universitarias. Uno de los entrevistados relata:

...La experiencia fue buena. Los chicos participaron. Llevamos una película que hablaba de arquitectura sustentable y el director de la película fue el padrino del festival. Así que pudimos intercambiar mucha información con ellos, dudas y consultas. Es interesante cuando se tiene al director de la película ahí... (GAF/TU.AS1.L: 72-83, 2020)

Los festivales de cine ambiental se convierten en espacios únicos donde los estudiantes pueden expresar sus pensamientos. Manifiestan sus puntos de vista respecto al ambiente y problemáticas en un contexto determinado. Un encuentro impulsado por los actores de interés, entre ellos los invitados especiales quienes representan a los famosos del mundo académico o de la farándula (nacional e internacional). De esta forma, el festival de cine ambiental incentiva la participación masiva de los estudiantes de diversas carreras universitarias. Uno de los actores indica: "Participaron de varias áreas. Hasta un área que uno puede decir que no tienen mucha incumbencia, que es el área de enfermería, sin embargo, al ser totalmente transversal esta temática siempre puede rescatar algo nuevo" (GAF/TU.AS1.L: 72-83, 2020).

La formación es integradora, no solo de actores sino de disciplinas. Un proceso impulsado por la diversidad de temas ambientales, transversales en las carreras universitarias, pero al mismo tiempo involucran a "...los jóvenes estudiantes universitarios de Servicio Comunitario de carreras cortas y largas..." (GAF/TU.AS2.L: 260-265, 2020). Aquellos estudiantes que buscan cumplir no solo un requisito universitario contemplado por la ley venezolana desde la responsabilidad social sino desde la misma responsabilidad ambiental que busca reforzar valores éticos, morales y ambientales desarrollados desde temprana edad. En este sentido, De Scorza (2006) explica: "...en primer lugar, la interacción estrecha de nuestra universidad con las instituciones del subsistema universitario regional (...) a fin de elaborar proyectos integrados en esas entidades, por municipios o, eventualmente, por mancomunidades municipales cobijados..." (p.6).

Es una participación que incluye a las universidades públicas y privadas de forma presencial y a distancia cuyo centro es la Educación Ambiental. No solo participan estudiantes jóvenes, también están los adultos. Así, se percibe en la siguiente cita: "...los adultos representan el grueso. Es el grupo más constante con los festivales en línea y la lectura de las investigaciones realizadas..." (GAF/TU.AS2.L: 260-265, 2020). Los estudiantes trabajadores por su madurez y responsabilidades asumidas tienden a disfrutar de los aportes de las actividades festivaleras y darles un sentido a su experiencia laboral. Especialmente, ven en las investigaciones lecturas complementarias. Uno de los cuatro entrevistados expone su experiencia:

Otra de las funciones es llevar a Festiverd a comunidades educativas a nivel universitario. Solo hemos tenido experiencia para el desarrollo del festival con jóvenes de servicio comunitario, exhibiciones en universidades públicas y privadas; pero se requiere de otras facetas. Esto es algo necesario y común. Sería interesante además de orientar trabajos de investigación, la presencia en comunidades caraqueñas y de Miranda a través de talleres en línea o presenciales. Para ello, posiblemente me apoye de la UCAB por formar parte de la comunidad de profesores (GAF/TU.AS2.L: 101-108, 2020)

Una de las estrategias usadas por los directores del festival de cine ambiental venezolano es el reclutamiento de estudiantes previo acuerdo con las universidades. Ahora bien, los nuevos actores se incluyen dentro de la organización del festival como pasantes, tesis y/o estudiantes de Servicio Comunitario. En relación a este último punto, uno de los entrevistados comenta: “En Venezuela existe la obligatoriedad del Servicio Comunitario. Por esta vía hemos recibido estudiantes de distintas profesiones: Publicidad, Turismo (IUNP) y Estudios internacionales (UCV), quienes han trabajado con nosotros durante la organización del festival” (GAF/TU.AS2.L: 173-177, 2020).

Se entiende que los estudiantes del Servicio Comunitario pasan a formar parte de los colaboradores y/o voluntariado del festival. En comparación con los tesis y pasantes, los jóvenes se integrarán a los procesos de formación e investigación desarrollados desde la organización como tal.

Pasantes, tesis y Servicio Comunitario requieren del acompañamiento de especialistas, tutores o mentores, más si se trata de la fase inicial del proceso de adaptación del estudiante dentro de la organización. Por consiguiente, los participantes reciben la inducción previa a su ingreso. Durante las siguientes fases, el estudiante desarrollará ciertas habilidades y conocimientos dentro de la organización que le permitirán integrarse al equipo de trabajo. Entre las funciones destacan: protocolo, acompañamiento a las conferencias, ambientación de espacios, visitas a los medios de comunicación y participación en las actividades de los niños. No es un proceso de copia o réplicas de ideas y acciones, sino al contrario un espacio para la creación, innovación y propuestas de nuevas ideas. Así fue descrita la siguiente experiencia:

Así que resultó fácil disponer de tiempo, aulas y jóvenes de servicio comunitario (con 60 horas ya cumplidas) para que fungieran como responsables del acompañamiento de especialistas, así como la propuesta de material para la campaña dentro y fuera de la institución de: FESTIVERD. En su mayoría eran estudiantes de Publicidad y Turismo. Una de las estudiantes de Publicidad se encargó del diseño del primer logo así como del eslogan, además de visitar radios de la capital y participar en un programa de TV. Por su parte las jóvenes de Turismo nos acompañaron en las charlas y recitales de poesía para la sede de la institución así como acompañar al equipo de Festiverd para el Museo Ecológico del Warairarepano (GAF/TU.AS2.L: 12-22, 2020)

Se piensa que el estudiante debería desarrollar habilidades y conocimientos de su carrera desde el trabajo realizado dentro del festival de cine. Por ello, se justifican el tipo de actividades relacionadas a los requisitos de su curriculum universitario. Más en un país con una cultura de voluntariado débil como Venezuela, el director o directora del festival de cine, deberá ser hábil en el proceso de reclutamiento de las personas por medio de alianzas con los centros educativos: escuelas y universidades. De esta forma, se busca la participación activa de los estudiantes mediante créditos extras en alguna materia. Es así como se hace desde Festiverd. Se certifican estudiantes mediante horas trabajadas junto al director o directora y demás miembros del equipo.

Siembra

Las acciones formativas van más allá de la exhibición de películas. Se recurre a una serie de actividades especiales vinculadas directamente con el proceso de formación, como es el caso de las plantaciones llamado por los directores (as) del festival de cine ambiental siembra. Una actividad donde participan niños, niñas, jóvenes y adultos de diferentes centros educativos tanto de escuelas públicas como privadas. Un trabajo enriquecedor, colaborativo e integrado desde los diferentes actores sociales interesados: familias, comunidades, escuelas,

universidades y organizadores del festival. No es el trabajo de una persona sino de un equipo de trabajo. En este caso coordinado por una aliada del festival quien bajo una planificación general coordina localmente en función de los mismos objetivos.

Cabe resaltar, que no todos los directores de festivales de cine ambiental optan por esta actividad formativa. En el caso de Festiverd, uno de los entrevistados venezolanos comenta: “La primera vez que sembramos árboles en una plaza fue en Millas-Estado Mérida, Festiverd contó con una familiar encargada de seleccionar niños y niñas de una comunidad así como de localizar transporte” (GAF/S.AS2.L: 26-28, 2020).

Se comprende que esta actividad fue delegada por el propio director o directora del festival de cine. Su éxito dependió directamente de las habilidades y conocimientos de la persona responsable quien conocía previamente la planificación y organizó en función de los recursos necesarios.

La siguiente foto muestra parte de la gestión colaborativa durante el proceso de formación de estudiantes de primaria desde el estado Mérida (Venezuela), específicamente en Plaza Milla (**Foto 2**). Uno de los lugares turísticos más antiguo y conocidos por lugareños.



Foto 2. Plantaciones en Plaza Milla, Estado Mérida, Venezuela

Fuente: Tomada de Memoria Fotográfica 2013 (FESTIVERD, s.f.)

Se percibe como un proceso guiado por un especialista que coincide con uno de los directores del festival de cine ambiental venezolano. Ahora, el contexto para el proceso formativo es abierto y natural. Ya no se trata del centro educativo, el espacio cerrado donde los participantes estudian, sino de la propia naturaleza que entra en contacto directo con los participantes. Contexto que ofrece nuevas oportunidades dentro del proceso enseñanza- aprendizaje.

El proceso incluyó recursos humanos (especialistas, estudiantes y colaboradores), recursos materiales (palas y picos) e insumos (agua, tierra y planta). Luego los actores interactuaron entre ellos gracias a los medios de trabajo involucrados. Se realizó el tratamiento del suelo para su posterior siembra y riego. Horas más tarde, la actividad fue reforzada con una exhibición y charla en una comunidad perteneciente a una de las escuelas.

Una actividad similar se desarrolló desde el trabajo organizado entre las escuelas, el Festival y el CISE (Centro de Interpretación Ambiental y Ludoteca Municipal) en Seia donde la siembra vuelve a ser protagonista junto a los talleres de reciclado (Cortesi y Antoniazzi, 2016).

Divulgación (revistas, libros, portales, periódicos escolares, otros materiales educativos)

Otra de las actividades dentro del proceso de formación es la divulgación con fines académicos. Se manifiestan los conocimientos, habilidades y/o experiencias adquiridas por medios impresos y digitales tales como:

revistas, libros, portales, periódicos escolares y otros materiales educativos. Es un proceso donde el director (o directora) de un festival de cine ambiental u otro miembro de la organización puede plasmar por escrito, divulgar y promocionar el conocimiento ambiental. Una oportunidad que le abre nuevos caminos dentro y fuera de la organización.

Sin embargo, no todos tienen la misma necesidad de forma explícita. Solo uno de los actores sociales entrevistados lo indica a continuación: “De esta exhibición me quedé con una idea: la necesidad de divulgar esta experiencia en una revista educativa” (GAF/D. S2.L: 35-36, 2020).

Posiblemente emerja como una necesidad colectiva donde el director o directora forma parte. De esta forma, contribuye con la alfabetización científica como práctica, social y cultural. En tal sentido, los participantes deben saber que algunos directores (directoras) de festivales de cine ambiental como miembros de una comunidad se comunican con su audiencia por medio de la escritura. Son las nuevas publicaciones con sus resultados investigativos y experiencias las que ayudan establecer otro tipo de relación, tal como se explica:

- **Revistas.** Cuando se habla de una revista educativa es una revista de acceso abierto y gratuito al público donde pueden participar diferentes comunidades (científicas y no científicas). En este punto, el abanico de opciones se abre para los directores de festivales de cine bajo ciertas condiciones vinculadas con las normativas de publicación (tiempo, estructura, tipo de contenido y comunicaciones), los espacios (conectividad, electricidad y telefonía) y personas que entran en contacto.

En vista de los obstáculos encontrados dentro la propia localidad o país, la mirada se dirige fuera de las fronteras: “Aun cuando esto no me correspondió directamente, este es uno de los registros que luego sentí la necesidad de compartir en una Revista Española El Recreo” (GAF/D. S2.L: 28-30, 2020).

Es una necesidad que traspasa fronteras fundamentada en los principios de Calderón (2020): “una comunidad global se encuentra ávida de participación y se mueve independientemente de los modelos tradicionales, crea sus propios contenidos y los lleva al terreno masivo” (p.24). Entonces, no resulta extraña esta estrategia globallocal cuando nos referimos a un país que sufre una profunda crisis donde las amenazas y debilidades son vistas como obstáculos en el proceso formativo. Sin embargo, son oportunidades que emergen de la gestión que va más allá de las fronteras del mismo festival.

- **Portales Educativos.** Los portales educativos son espacios donde se pueden generar, descargar y compartir recursos didácticos (herramientas) necesarias para el proceso de formación de la audiencia (estudiantes, maestras, padres y madres representantes). Es una opción más para un festival de cine ambiental. Todo dependerá de una serie de factores personales, sociales y culturales.

Más allá de estas ventajas, los portales educativos ofrecen nuevas oportunidades sociales (comunicativas) y culturales para el director o directora de un festival. Así lo expresa un actor entrevistado:

La publicación en portales educativos me ha permitido, como directora de formación, compartir con una cantidad importante de lectores de distintas nacionalidades. Además, no es lo mismo publicar para todo público que quedarse solamente en revistas académicas. Son dos visiones completamente distintas. Probablemente estamos sedientos de leer cosas nuevas, claras y originales. Así que el tránsito por los portales le añadió un aspecto que le faltaba, a mi modo de ver, a mi trabajo. Los mejores evaluadores de un impacto están fuera de una gerencia. El público seguidor del Festival (redes sociales virtuales) también está en los portales y cualquier espacio para enseñar lo necesario (GAF/D. S2.L: 59-68, 2020)

Se entiende que la audiencia crece ante nuevos espacios formativos. Es una audiencia más diversificada no sólo desde el punto de vista de territorialidad sino de conocimientos (científicos y no científicos). No dudarán del valor del trabajo que desempeña el director o directora de festival de cine y su equipo de trabajo. Por consiguiente, en función de los comentarios y juicios, los directores ajustarán o no sus estrategias formativas. Parte de esta situación es lo que señala Castells (2009): “cualquier cosa que se cuelgue en Internet, con independencia de la intención del autor, se convierte en una botella lanzada al océano de la comunicación global, un mensaje susceptible de ser recibido y reprocesado de formas imprevistas. Del ingenio de jóvenes

usuarios reconvertidos en productores han surgido formas revolucionarias de autocomunicación de masas” (p.109).

- **Periódico digital.** Entre otros medios menos comunes se encuentra el periódico digital educativo. Busca informar y compartir nuevos conocimientos, resultados de investigaciones por medio de la divulgación. Uno de los actores expresa:

Pero, adicional a esto se compartió en un periódico escolar a partir de los textos elaborados por niños de Cuarto Grado. Ello forma parte de un programa de formación en fase de desarrollo. La primera ya cumplida: la sensibilización. Actualmente estamos en la fase de producción de materiales educativos para niños y maestros. Ese es una de las prioridades (GAF/D. S2.L: 77-82. 2020)

A pesar que ningún festival de cine ambiental cuenta con un periódico digital, uno de los directores entrevistados utiliza el periódico de sus estudiantes de primaria, el cual fue creado con la finalidad de compartir las producciones escritas de niñas y niños de un centro educativo. Posteriormente, han producido noticias y ediciones ambientales.

El periódico escolar permite llegar fácilmente a los estudiantes, maestros (as), padres, madres y representantes. La interconexión entre actores sociales es la clave. Los actores internos y externos proporcionan el espacio para compartir experiencias, materiales audiovisuales y no audiovisuales a partir de las producciones de los estudiantes y especialistas.

Los materiales audiovisuales resultan ser atractivos para niños, adolescentes y jóvenes. Suelen ser mencionados en los periódicos escolares como experiencias o proyectos. En ocasiones, resulta una propuesta de taller para los directores de festivales de cine ambiental. Entonces, como alternativa de divulgación de los festivales coincide con la siguiente práctica según Cortesi y Antoniazzi (2016):

Motivar la reflexión permanente (...) y proporcionar plataformas de divulgación del material audiovisual desarrollados por los niños y jóvenes, algo especialmente importante ya que este material tiene poca o ninguna difusión fuera de los circuitos internos en las escuelas u organizaciones sociales (p.223)

Se comprende que los periódicos digitales tienen mayor alcance y abaratamiento de costos. La difusión sale de los circuitos internos del propio centro educativo. En algunos casos, llega a otros países gracias a las redes sociales virtuales como nuevas experiencias docentes.

- **Libros digitales.** Dentro de la divulgación de conocimientos se utilizan los libros en dos versiones: Impresa y digital. En el primer caso, figuran los directores de los festivales de cine ambiental de Venezuela y México. La diferencia entre ambos países está en la edición y contenido. Los libros editados en Venezuela forman parte de algunas alianzas del festival con grupos de investigadores (UCV y de la Red Inav). Solo un libro ha sido editado por uno de los directores del festival. En comparación, el libro mexicano es una coproducción y reedición del libro argentino publicado por el Instituto Multimedia DerHum ALC en el año 2016. Se percibe como una oportunidad del codirector de Cinema Planeta. Sin embargo, el libro no fue generado ni producido por el festival de cine ambiental azteca. Esta producción figura entre la escasa literatura dedicada a los festivales de cine latinoamericanos. En él no solo se encuentran experiencias sino también fragmentos de algunas entrevistas.

Los libros digitales representan una opción sustentable para compartir estudios y contenidos dedicados a la comunidad académica, activistas y al público infantil. Uno de los informantes comenta:

Con Festiverd aparecimos en un libro digital de una editorial española. Allí presentamos la percepción fílmica del público de FESTIVERD. Más recientemente, hemos aparecido en libros de actas de dos Congresos Iberoamericanos de Educación: 2018 y 2019. Además, inicié en el 2018 el diseño de materiales educativos para niños (GAF/D. S2.L: 89-93, 2020)

Los directores del festival de cine ambiental venezolano generan nuevos contenidos desde la organización: recepción fílmica, narrativas de cine verde, programas de formación ambiental y creaciones de historias a partir de storyline. Tal como lo expresa una de las directoras: “Quiero ver como directora de formación más

propuestas de materiales educativos. Ese es un norte difícil de evadir. Mientras Festiverd conquiste estas opciones educativas habrá cumplido con la responsabilidad formativa necesaria” (GAF/D. S2.L: 109-112, 2020).

Es un objetivo ambicioso que está contemplado en el único festival de cine ambiental venezolano, pero no se observa en los otros eventos. Dependerá de la inversión en proyectos, nuevas alianzas y patrocinadores.

Más allá del contacto con escuelas nuestro plus está en la investigación. Al año producimos artículos académicos, participamos en congresos internacionales y nos incorporamos a algún proyecto editorial. En lo escrito quedará gran parte de nuestros trabajos y estudios. Pensando a futuro, probablemente algunos se acerquen por curiosidad o por un aporte. Ojalá sea lo segundo. He visto materiales bien interesantes diseñados para niños. Probablemente desde otra óptica es uno de los planes inmediatos. Quizá resulta extraño vincular a un director de formación y su rol de maestra (GAF/D. S2.L: 185-194, 2020).

De esta forma, las producciones generadas representan un acervo educativo, el cual podrá pasar por distintas generaciones gracias a la circulación de los productos en el tiempo. Una oportunidad para los directores dentro de la gestión de un festival de cine ambiental.

Reflexiones Finales

Dentro de las competencias de un director o directora de un festival de cine ambiental está la importancia de formar. Y ¿qué es formar? Es acercar a la comunidad, la escuela y la universidad los conocimientos relacionados con el ambiente y sus problemáticas. Es así como surge la gestión de actividades formativas.

Aunque la mayoría de las veces, el director o directora no es el responsable directo de la formación, éste facilita las vías para su concreción. No es un trabajo solitario por parte de esta persona. Al contrario, involucra un acompañamiento de expertos en cinematografía y/o ambiente.

Las escuelas apoyan la gestión de los festivales de cine ambiental, están claras que el currículo no es suficiente para formar a un ciudadano. Los festivales de cine ambiental ni siquiera aparecen mencionados en los contenidos de algunos países latinoamericanos, tal como ocurre en Venezuela.

La gestión de un festival de cine ambiental se alinea a la dinámica de una universidad a través de ofertas de cursos presenciales (o en línea) y horas de servicio comunitario (caso Venezuela), además de eventos especiales (exhibiciones, foros, jornadas) comunes en los tres países. Particularmente México valora la comunidad científica cuando la integra a los foros y las charlas (posteriores a las exhibiciones). Más allá de dar otra significación a las películas, permite divulgar la cultura científica a propósito de las obras cinematográficas. ©

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. De Caracas, Venezuela. Doctora en Gerencia (UNY, 2021). Magíster Scientiarum en Ingeniería Sanitaria (UCV, 2008), Especialista Universitario en Dirección y Producción de Cine, Vídeo y Televisión (Universidad Europea Miguel de Cervantes, 2015) e Ingeniero Industrial (UCAB, 1998). Profesora de la UNEXCA. Directora Artística de la FUNDACIÓN FAMICINE. Presidenta de FESTIVERD. Miembro de la Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (RedInav), Red de Investigadores sobre Cine Latinoamericano (RICILA) y la Red Iberoamericana de Docentes.

Referencias bibliográficas

Calderón Acero, Camilo Andrés (2020). *Festivales de cine en Bogotá: Análisis de una oferta audiovisual alternativa* (Tesis de maestría publicada). Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Argentina. Recuperado el 12 de febrero de 2021 en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2016>

- Calderón Acero, Camilo Andrés (2020). Gestión de festivales de cine en Bogotá: Más allá de la formación de públicos. *Comunicación y Medios*, 42. Recuperado el 12 de febrero de 2021 en <http://www.dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2020.57177>
- Castells, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial
- Centro Nacional Autónomo de Cinematografía (CNAC) (República Bolivariana de Venezuela). (2012, Febrero 12). Reglamento Interno de Estímulo y Fomento a la Creación y la Producción Cinematográfica. Providencia Administrativa No 0002 (201°y 152°). Recuperado el 5 de marzo de 2019 en <http://www.cnac.gob.ve/wp-content/documentos/RIEFCPC.pdf>
- Cinema Planeta (2019). Festival Internacional de Cine y Medio Ambiente, *Cinema Planeta, 11 años. Del 21 al 26 de mayo de 2019*. Recuperado el 10 de febrero de 2020 en https://cinemaplaneta.org/wp-content/uploads/2019/05/CP_2019_color_media.pdf
- Cortesi, Natalia y Antoniazzi, Sandra (Edit.). (2016). *Cómo organizar un festival de cine con compromiso social. Un manual para organizadores de eventos cinematográficos de derechos humanos y medio ambiente*. Buenos Aires: Instituto Multimedia DerHumALC
- De Scorza, Cecilia (2006). Sobre la ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior. *Educere*. Recuperado el 26 de febrero de 2021 en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000300016&lng=es&tlng=es
- FESTIVERD (2019, Noviembre 29). 28 de noviembre nutrida exhibición del #FESTIVERD en #CEA-PUCV. [Mensaje en línea]. Recuperado el 10 de febrero de 2020 en https://www.instagram.com/p/B5d2_6HHqQF/
- FESTIVERD (s.f). Memoria fotográfica 2013. Recuperado el 10 febrero de 2020 en <https://festiverd.com/memoria-fotografica-2013/>
- Mertens, Donna (2015). Mixed Methods as Tools for Social Change. *Journal of Mixed Methods Research*. Recuperado el 7 de abril de 2019 en https://www.researchgate.net/publication/275475911_Mixed_Methods_as_Tools_for_Social_Change
- Mertens, Donna (2015). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. United States of America: Thousand Oaks, CA/SAGE Publications, Inc. Recuperado el 7 de abril de 2019 en <https://books.google.co.ve/books?id=VEkX-BAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Donna+M.+Mertens%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiIn82Nr7zhAhWCjFkKHUPGawcQ6AEIYjAI#v=onepage&q&f=true>
- Peña, M. (2021). *Cinema Planeta, Festiverd y Patagonia Eco Film Fest: Los Festivales de Cine Ambiental y su Gestión. Una Aproximación desde sus Directores* (Tesis Doctoral no publicada). UNY, Venezuela.
- Rodríguez-Becerra, Manuel y Espinoza, Guillermo (2002). *Gestión ambiental en América Latina y el Caribe. Evolución, tendencias y principales prácticas*. Wilk, D. (Editores). Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Medio Ambiente.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Vigo, Alejandro (2002). Hans- Georg Gadamer y la Filosofía Hermenéutica: La Comprensión como ideal y tarea. *Estudios Públicos*. Recuperado el 13 de junio de 2019 en <https://www.uma.es/gadamer/resources/Vigo.pdf>
- Vivar Navas, Rosana (2016). *Los festivales de cine en la era de los New Media. Una perspectiva lúdica sobre las fiestas del cine y sus públicos* (Tesis doctoral publicada). Universidad de Granada, España. Recuperado el 11 de marzo de 2019 en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45941/26504947.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Índice cronológico de contenidos de Educere.

Año 2022 - Vol XXVI - Nos.: 83 - 84 - 85

Año 26 / No. 83 / Enero - Abril / 2022

EDUCERE: 25 AÑOS HACIENDO UNIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN Y EL COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO

Educere: 25 years doing university from education and ethical-political commitment.

Pedro José Rivas

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

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. TRES SIGLOS

Central University of Venezuela. Three centuries

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

1721-2021. TRES SIGLOS DE LA CREACIÓN DE LA UCV. UNA FORTALEZA DE LA AUTONOMÍA Y DEL CONOCIMIENTO

1721- 2021. Three centuries since UCV Foundation. A fortress of the University Autonomy and the Knowledge

Roberto Rondón Morales

Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes Mérida edo. Mérida. Venezuela

TOMA DE LA ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA Y RENOVACIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (1968-1972)

Taking of the School of Sociology and Anthropology and University Renovation at the Central University of Venezuela (1968-1972)

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

CARLOS EDUARDO FEBRES FAJARDO Y SU ENTREGA AL COMPROMISO SOCIAL

Carlos Eduardo Febres Fajardo and his dedication to social commitment

Roberto Rondón Morales

Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes Mérida edo. Mérida. Venezuela

CARLOS EDUARDO. UNA HISTORIA, UN LEGADO, MIL RECUERDOS: TODA UNA VIDA

Carlos Eduardo. A history, a legacy, a thousand memories: a lifetime

Dilcia Balliache¹, Gonzalo Febres², Absalón Méndez³, Pilar Quintero⁴, Luís Quintana⁵

¹Asesora en proyectos de investigación social. Caracas- Venezuela. ²Consultor Ambiental. Ciudad Guayana estado Bolívar-Venezuela. ³Postgrado en Seguridad Social. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela. ⁴Asesora de empresas, proyectos de investigación social y desarrollo comunitario. Caracas-Venezuela. ⁵Gerencia de Proyectos Sociales y Productivos. PDV-Caribe S.A. 2020-2021. Caracas-Venezuela

CARLOS EDUARDO FEBRES. APOLOGÉTICA DESPEDIDA DE UN ACADÉMICO INTEGRAL Y EJEMPLAR DE LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Carlos Eduardo Febres. Notas apologéticas and farewell notes on a comprehensives and exemplary academic from the venezuelan university

Carlos Guillermo Cárdenas¹, Pedro José Rivas², David Padrón³

¹Facultad de Medicina. ²Facultad de Humanidades y Educación. ³Facultad de Economía y Ciencias Sociales Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

HILANDERAS DE PÁRAMOS

Spinners of páramos

Jairo Portillo Parody

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

INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE IN CARRYING OUT END-OF-DEGREE PROJECTS AND END OF MASTER'S DEGREE AT THE UNIVERSITY

Experiencia interdisciplinaria en la realización de Trabajos Fin de Grado (TFG) y Fin de Máster en la Universidad

Francisco Javier Pericacho Gómez

Departamento de Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid-España

THE SCOPE OF ORAL SKILLS IN CERTIFIED ENGLISH LEARNERS. CASE STUDY: ECUADORIAN STUDENTS WITH CERTIFICATIONS OF A1, A2 AND B1

Alcance de las habilidades orales en estudiantes de inglés certificados. Caso de estudio: estudiantes ecuatorianos con certificaciones de A1, A2 y B1

Chess Emmanuel Briceño Núñez

Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi. Departamento de Idiomas Modernos. Guayaquil, Guayas. Ecuador

NEOLIBERALISMO Y EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS EN MÉXICO

Neoliberalism and evaluation of teachers in México

Samuel Rosas González

Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla. Ciudad de Puebla estado de Puebla. República de México

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD. APEGOS A LA MODERNIDAD Y DESAPEGOS A NUEVAS REALIDADES Y CONOCIMIENTOS QUE EMERGEN

The role of the university. Attachments to modernity and detachment to new realities and emerging knowledge

Lilian Nayive Angulo

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

EL PENSAMIENTO MARXISTA DE LA EDUCACIÓN

The marxist thought of education

Eliseo Cruz Aguilar

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Oaxaca de Juárez estado de Oaxaca. México

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y TRAYECTO FORMATIVO. UNA MIRADA DESDE EL PERFIL VALORAL CONSTRUIDO

University students and formative journey. A look from the built-in valoral profile

María Isabel Ocampo Tallavas, Magaly Hernández Aragón

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca de Juárez estado de Oaxaca. México

PROYECTOS DE ETNOBOTÁNICA Y ECOTURISMO CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTUDIOS DE CASOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, ARGENTINA

Ethnobotany and Ecotourism Projects with an Environmental Education approach: cases studies in the Province of Córdoba, Argentina

Gustavo Martínez, María Claudia, Luján, María Carolina, Audisio, Claudia del Huerto, Romero

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba Provincia de Córdoba. República Argentina

DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MERCADO DE TRABAJO EN EL CONTEXTO DE LA DISRUPCIÓN TECNOLÓGICA

Dilemmas of higher education and the labour market in the context of technological disruption

Sergio González, J. Loreto Salvador-Benítez

Estudios sobre la Universidad (IESU) Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMÉX). Toluca estado de México. México

USO DE REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN POR LOS PROFESORES EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Use of social networks in education by professors at the Universidad de Los Andes, School of Dentistry

Br. Yairin del Valle González Dugarte, Darío Ernesto Sosa Marquina

Grupo de Estudios Odontológicos, Discursivos y Educativos. Facultad de Odontología. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. Venezuela

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL JUEGO COMO PROMOTOR DE LA EXPRESIÓN ORAL INGLESA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Teacher perception of gambling as a promoter of English speaking in students with autistic spectrum disorders (ASD)

Chess Emmanuel Briceño Núñez¹, Ana María Perdomo Briceño²

¹Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi. Departamento de Idiomas Modernos. Guayaquil, Guayas-Ecuador. ²Unidad Educativa Matilde Hidalgo de Procel. Departamento de Idiomas. Guayaquil, Guayas - Ecuador.

GÉNERO Y VEJEZ: ANÁLISIS DEL PROYECTO DE VIDA EN PERSONAS ADULTAS MAYORES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Gender and old age: analysis of the life project of older adults in Mexico City

Jorge García Villanueva¹, Claudia Ivonne Hernández Ramírez¹, Elizabeth Manríquez Almaraz²

¹Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México ²Colegio de Bachilleres Plantel 19. Área de Filosofía

CRITERIOS PARA LA IMPLANTACIÓN DEL TELETRABAJO EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS ECUATORIANAS POR VÍA DE EXCEPCIÓN

Criteria for the implementation of Telework in Ecuadorian university institutions by way of exception

Julio Mauricio Vizuete Muñoz

Facultad de Ciencias Administrativas. Universidad Técnica de Ambato. Ambato Provincia de Tungurahua. República de Ecuador

DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS DE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA EN SU PRIMER AÑO DE GESTIÓN: CUATRO ESTUDIOS DE CASO

Challenges and strategies of elementary school principals in their first year of management: four case studies

Edith Juliana Cisneros-Cohernour¹, Iván Justino Tinah Avilés²

¹Unidad de Posgrado e Investigación. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida estado de Yucatán. México. ²Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán, Tizimin, Yucatán, México

EL COMPUTADOR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR UNA ACTITUD POSITIVA HACIA LA LECTURA

Computers as a pedagogical tool for promoting a positive attitude towards reading

Massiel del Valle Lobo Manrique

Programa de Profesionalización Docente. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, estado Mérida. Venezuela

Año 26 / No. 84 / Mayo - Agosto / 2022

EDUCERE (1997-JUNIO-2022): 25 AÑOS EDITORIALES HACIENDO UNIVERSIDAD CON TINTA MAGISTERIAL VENEZOLANA E HISPANOAMERICANA

Educere (1997-June-2022): 25 publishing years making university with Venezuelan and Hispano-American magisterial ink

Pedro José Rivas

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

EN ALERTA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS VENEZOLANAS

On alert university education. Venezuelan autonomous universities

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

EL FRACASO DE UNA NUEVA LEGISLACIÓN PARA EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIO 2022

The failure of a new legislation for the University Education Subsystem 2022

Roberto Rondón Morales¹, David Padrón Rivas², Pedro José Rivas³, Roberto Chacón Chacón³

Facultad de Medicina¹, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales², Facultad de Humanidades y Educación³. Universidad de Los Andes, Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

¿EN QUÉ CONTEXTOS SE DEBE ANALIZAR LA LEY DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA O LEY DE UNIVERSIDADES?

In what context should university problems be analyzed for the Law on University Education or Law on Universities?

Amado Moreno Pérez

Departamento de Sociología y Antropología. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela

UN PROYECTO DE REFORMA DE LA LEY DE UNIVERSIDADES DE 1958 O UN PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

A 1958 Universities Reform Bill or University Education Bill

Roberto Rondón Morales¹, Amado Moreno², Pedro José Rivas², Nelson Pineda Prado³, David Padrón Rivas³, Roberto Chacón Chacón², Humberto Ruiz², Giovanna Suárez²

¹Facultad de Medicina. ²Facultad de Humanidades y Educación. ³Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ⁴Gerente Hotel "Los Lirios". Mérida

ETICIDAD FORMATIVA. EXTRAVÍOS DE LA IN-FORMALIDAD Y EL RIGORISMO

Formative ethics. Losses of informality and rigorism

Carlos Luis Briceño Torres, María Fernanda Calzadilla Muñoz

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Núcleo de Investigación Nueva Esparta. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La Asunción, Isla de Margarita. Venezuela

LA TAREA DEL CURRÍCULO PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL MUNDO GLOBALIZADO

The task of the curriculum to guide the Teaching of Geography in the globalized world

José Armando Santiago Rivera

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Universidad de Los Andes. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela

UNA CONCEPTUALIZACIÓN APROXIMADA DE LA EDUCACIÓN

An approximate conceptualization of education

José Matías Albarrán Peña

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Coordinación de Educación Primaria. Dirección de Educación del Estado Mérida. Gobernación del estado Mérida. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

POSITIVISMO, INDUSTRIALISMO Y CATÁSTROFE AMBIENTAL

Positivism, industrialism and environmental catastrophe

Carlos Eduardo Massé Narváez¹, Victorino Barrios Dávalos²

¹Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca estado de México-México. ²Facultad de Economía. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca estado de México-México

LA CONSTRUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

The construction, reconstruction and deconstruction of educational public policies

Lilian Nayive Angulo

ESCUELA DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA - REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PROTOEDUCATIVO DESDE LA MIRADA TRINITA FILOSÓFICA

Formation of the proto-educational thought from a 3-way philosophy viewpoint

Mary Sol Grisolia Dávila

Doctorado en Educación. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y educación. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL. HACIA UN MODELO TEÓRICO ORIENTADOR

Sex education in early childhood education. Towards a guiding theoretical model

Cruz Rafael Mungarrieta Viguez

Universidad Católica Sedes Sapientiae-UCSS. Facultad de Educación. Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti. Universidad Federico Villarreal. Facultad de Educación. Lima. República del Perú

EL DIÁLOGO CON LA REALIDAD COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

The dialogue with reality as a fundamental element in the construction of the qualitative research problem

Yannet Paz Calderón¹, Mónica Teresa Espinosa Espíndola¹, Julián Paz Calderón²

¹Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM). Huajuapán de León estado de Oaxaca, México. ²Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) Heroica Puebla de Zaragoza, estado de Puebla, México. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Oaxaca de Juárez estado de Oaxaca. México

UN ACERCAMIENTO AL CONSTRUCTO “IDENTIDAD RESILIENTE DOCENTE”

An approach to the resilient teacher identity construct

Ruth Noemi Puente Varela

Escuela de Geografía. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD DOCENTE RESILIENTE

A methodology for the study of resilient teacher identity

Ruth Noemi Puente Varela

Escuela de Geografía. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

PROPUESTA EDUCATIVA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN CARRERAS PROFESIONALES DE INGENIERÍA

Problem-Based Learning Educational Proposal in engineering careers

Elizabeth Catheline Mejía Narro

Universidad Nacional “Jorge Basadre Grohmann”. Tacna Departamento de Tacna. República del Perú.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ALTERNATIVA PARA EL DOCENTE DE LENGUA Y LITERATURA DE HOY

Research - action as an alternative for today's Language and literature teachers

José Alejandro Castillo Sivira

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto estado Lara. República Bolivariana de Venezuela

HEDONISMO EN LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MERIDEÑOS DE VENEZUELA

Hedonism in the speeches and practices of Merideños teachers from Venezuela

Wilberth Suescum Guerrero

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

LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES DESARROLLADAS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL ECUATORIANA

Pre-professional practices in experimental sciences developed in Ecuadorian virtual education

Elizeth Mayrene Flores Hinostrero¹, Wilmer Orlando López González¹, Derling Jose Mendoza Velazco²

¹Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Chuquipata, Cantón Azogues Provincia del Cañar. República de Ecuador. ²Escuela de Altos Estudio de Perú Cámara Minera del Perú CAMIPER Lima-República del Perú

LA SEÑORITA MAESTRA EN EL COJO ILUSTRADO (1892-1901)

The Miss Teacher in El Cojo Ilustrado (1892-1901)

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, José Alirio Peña Zerpa²

¹Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela. ²Becario OIM Profesorado Universitario. Nivel Secundario y Superior. Universidad Austral. Buenos Aires. República de Argentina

CONDICIONES Y DESIGUALDADES EN LOS CARGOS ASOCIADOS A LA INSTRUCCIÓN, ASUMIDOS POR SEÑORITAS Y SEÑORAS EN VENEZUELA (1870-1891)

Conditions and inequalities in the positions associated with the instruction, assumed by young ladies and ladies in Venezuela (1870-1891)

Claritza Arlenet Peña Zepa

Escuela de Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas-Venezuela

SORPRESA Y APRENDIZAJE: APOORTE DE LA NEUROCIENCIA A LA EDUCACIÓN

Surprise and learning: the contribution of neuroscience to education

Rubén Darío Belandria Rondón, Alix Madrid de Forero

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

APUESTA POR UNA RESTAURACIÓN SANADORA: UN APOORTE DESDE LA EDUCACIÓN

Commitment for a healing restoration: A contribution from education

Viviana Garcés López¹, Dora Inés Arroyave Giraldo²

¹Colegio Integrado Lucas Caballero. Educación Básica Secundaria y Media. Suaita-Departamento de Santander. República de Colombia. ²Facultad de Educación. Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín. Medellín. Departamento de Antioquia. República de Colombia Formas de pensar la Evaluación en estudiantes de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) del Ecuador

FORMAS DE PENSAR LA EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE) DEL ECUADOR

Forms of thinking about evaluation in students of Experimental Science Education at the National University of Education (UNAE) of Ecuador

Wilmer Orlando López González, Melvis Lissety González Acosta, Flores Hinostriza Elizeth Mayrene, José Enrique Martínez Serra

Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación (UNAE) Sector Chuquipata, Cantón Azogues. Provincia del Cañar. Republica de Ecuador

LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA “EMILIO RIVAS”, HUERTA, ECUADOR

Eating habits and their impact on the cognitive development of children from the “Emilio Rivas Huerta” School, Ecuador

Verónica Rocío Ceme Mendoza¹, Tatiana Gisela de la Torre²

¹Escuela de Educación Básica “Camilo Destruge”. Valencia. Provincia de Los Ríos. República de Ecuador. ²Escuela de Educación Básica “Corazón Quevedo”. Valencia, Provincia de Los Ríos. República de Ecuador

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Social representations of Basic Education teachers on teacher evaluation in Mexico

Samuel Rosas González¹, Antonio Fernández Crispín²

¹Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP) Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México. ²Facultad de Ciencia Biológicas / Facultad de Filosofía y Letras. Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ciudad de Puebla, estado de Puebla. República de México

COMPLEXUS TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. POR UNA ESCUELA DE BRAZOS ABIERTOS

Theoretical complexus of inclusive education. By a school of open arms

Mayluc Kerine Martínez López

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

RELACIÓN ENTRE EL PROCESO DE ESCRITURA Y FUNCIONAMIENTO TRICEREBRAL

The relationship between the writing process and triune brain functioning

Arioly Omaira Contreras Linares¹, Alix Madrid²

¹Escuela Técnica Superior Forestal. Facultad de Ciencias Forestales. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR: LEYES MENDELIANAS

Didactic programming unit for homeshooling: mendelian laws

Raquel Sarai, Salas Rangel

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

Año 26 / No. 85 / Septiembre - Diciembre / 2022

VEINTICINCO AÑOS DE EDUCERE, CINCO LUSTROS PARA MANTENER UN LUSTROSO ESFUERZO EDITORIAL

Educere. Twenty five years old. Five lustrums to keep a shining editing effort

Wilberth Suescum Guerrero

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

PRESENTACIÓN

Presentation

Wilberth Suescum Guerrero

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

UNA REVISTA HACIENDO-SE UNIVERSIDAD

Prof. Fabiola Guerrero De Navia

Directora de la Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA PALABRA PUBLICACIÓN

The word publication

Mery López de Cordero

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

EDUCERE VEINTICINCO AÑOS HACIENDO-NOS UNIVERSIDAD

EDUCERE: twenty-five years making us university

Pedro José Rivas

Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EDUCERE (1997-2022): UNA REVISTA PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA Y DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Educere (1997-2022): a review for the venezuelan education and the University of The Andes history

Alí Enrique López Bohórquez

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

LA CONCEPCIÓN DE PENSADORES CREATIVOS PARA AMÉRICA LATINA: NUESTROS IMPRESCINDIBLES SIMONES

Creative thinkers for Latin America : Our essential Simons

Myriam Anzola

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

LA MÚSICA, HABILIDADES COGNITIVAS Y NEUROCIENCIA

Music, cognitive skills and neuroscience

Carlos Alberto Torres Astuvilca

Universidad Nacional de Educación. "Enrique Guzmán y Valle". Lima-Perú. Programa de Bachillerato Internacional. del Colegio Mayor Secundario "Presidente del Perú". Lima-Perú

REPOSITORIO DIGITAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA TECNOLÓGICA DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL BACHILLER EN CUBA

Digital repository as a methodological proposal to develop technological awareness during the high school training process in Cuba

Guillermo Machado Martínez¹, Yadira de la Caridad Avila Aguilera², Andrés Jesús Rojas López³

¹Departamento de Ciencias Exactas. Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas "Luis Urquiza Jorge". Las Tunas. Provincia Las Tunas. Cuba. ²Departamento de Productos Educativos. Universidad de Las Tunas. Provincia Las Tunas. ³Dirección Municipal de Educación. Municipio Puerto Padre. Las Tunas. Provincia de Las Tunas. Cuba

EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD COMO EJE DINAMIZADOR DEL PENSAMIENTO Y LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE

Epistemology of complexity as a dynamic axis of thought and education of the present

Bárbara Inés Rondón Mejías¹, Ruth Mary Morales Robles², Orlando Cáceres Torres³

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad de Talca. Campus Lircay, Talca-Chile. ²Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad. Universidad de Valparaíso-Chile. Doctoranda por cotutela en Educación, Sociedad y Calidad de Vida Universidad de Lleida. Barcelona-España. ³Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Naganagua edo. Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

LA DOCENTE EN EL CINE VENEZOLANO

The teacher in venezuelan cinema

Claritza Arlenet Peña Zepa¹, Claritza Arlenet Peña Zepa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. ²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas / Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red de Investigadores en cine en América Latina. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

UN VISTAZO A LA PÁGINA DESDE UNA LECTURA DETECTIVESCA: CONVERSACIÓN LITERARIA DESDE EL LIBRO-ÁLBUM

A look at the page from a detective reading: literary conversation from the picture book

Israel Acosta Gómez¹, Fabio Jurado Valencia²

¹Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez", UNISS. Sancti Spiritus, Provincia de Sancti Spiritus. Cuba, ²Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá- República de Colombia

EL CONSENSO Y EL DESCONOCIMIENTO DE LA HISTORIA DE LA MATEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA

Consensus and ignorance of the history of Mathematics in teaching

Carlos Díaz Serruche

Instituto de Ciencias y Humanidades (ICH) Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima - República del Perú

ESPACIO “EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR”: UN AMBIENTE PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA EN PREESCOLAR

Space “experiment and discover”: an environment to promote the teaching of science in preschool

Araujo - Ortiz, María Elena

Departamento de Ciencias Pedagógicas. Núcleo Universitario “Rafael Rangel”. Universidad de Los Andes. Trujillo, estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ESTUDIANTES DE UN BACHILLERATO PÚBLICO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Learning strategies employed by students from a public high school during the COVID-19 pandemic

Carolina Pérez Morales, Antonio Fernández Crispín

Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Heroica Puebla de Zaragoza estado de Puebla. México

CONOCIMIENTOS DE GESTIÓN EN LOS FESTIVALES DE CINE AMBIENTAL LATINOAMERICANOS

Management Expertise in Latin American Environmental Film Festivals

Mixzaida Yelitza Peña Zepa

La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Fundación Famicine. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales-REDINAV. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigadores en Cine en América Latina-RICILA. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LA CONDUCTA AGRESIVA Y VIOLENTA DE LOS ESTUDIANTES

Social skills program in aggressive and violent behavior of students

Heydi Tananta Vásquez¹, Viviana Rondón Villacorta¹, Doris Berazzir Silva Angulo²

Departamento de Educación y Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad César Vallejo. ¹Tarapoto, Provincia de San Martín. Perú. ²Trujillo, Provincia de Trujillo, República del Perú

LA TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL A PRIMARIA: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES, PADRES Y DOCENTES

Transition from Preschool to Elementary School: children, parents, and teachers’ perspectives

Emelinda Padilla Faneytt

Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo - República Dominicana

EL USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA ECONÓMICA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

The Pedagogical use of TIC in the Teaching of Economic Geography in Medium Technical Education

Héctor José Beltrán¹, Yury Georgina Albornoz Vega²

¹Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez”. Ejido estado Mérida. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”. Rubio estado Táchira - República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela Técnica Comercial “Profesor José Ricardo Guillén Suárez”. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Ejido estado Mérida - República Bolivariana de Venezuela

EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR DEL SERVICIO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMINIO VALDIZÁ DE HUÁNUCO-PERÚ

Consumer behavior of the educational service consumer at the universidad nacional

Luis Alberto Bambaren Mata¹, Aurelio Simón Rosas², Juvenal Auberto Oliveros Dávila³

¹Facultad de Educación. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Universidad de Huánuco. República del Perú. ²Departamento de Administración. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. ³Facultad de Administración Educativa. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Departamento de Administración. Huánuco Departamento de Huánuco. Republica de Perú

REPEDAGOGIZACIÓN SOCIAL DEL APARTHEID CONTRA LOS LIDERES/LIDERESAS SOCIALES EN COLOMBIA (2020)

Social repedagogization of apartheid against social leaders in Colombia (2020)

José Pascual Mora García¹, Isabel Hernández Arteaga²

¹Doctorado y Postdoctorado UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Departamento de Boyacá. Universidad de Cundinamarca - Sede Fusagasugá. República de Colombia. ²Centro de Investigaciones en Docencia Universitaria. Facultad de Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá - República de Colombia

GESTIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LOS FESTIVALES DE CINE AMBIENTAL LATINOAMERICANOS

Management of training activities at Latin American environmental film festivals

Mixzaida Yelitza Peña Zepa

La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigadores en Cine en América Latina. Caracas-República Bolivariana de Venezuela

Secciones

editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes de la educación latinoamericana y Universal



Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

Historias de VIDA



Conjunto de relatos que reviven momentos, sucesos y anécdotas relevantes de personajes representativos o comunes dentro de una sociedad. El objetivo es reseñar e interpretar, a través de la voz de los protagonistas, realidades históricas que expliquen las prácticas socio-culturales del pasado y del presente.

Sección interdisciplinaria encargada de agrupar diferentes manuscritos sobre un tema, problema, acontecimiento o personajes. vinculados a la educación e integrados a partir de su complejidad y múltiples contextos. Las colaboraciones pueden ser solicitadas con antelación.



La Conferencia



Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje



Nº 85/ Septiembre - Diciembre de 2022 / Septiembre, 2022

Preliminares

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor o editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión al arbitraje de rigor y se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones, entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores, empero algunas son de reciente aprobación y otras, responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de algunas pautas que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos, hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos e impedir la incorporación de artículos a un determinado fascículo con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros dado que no están en sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional innecesario para el director y el Consejo editorial que puede evitarse o minimizarse.

Estas consideraciones son de orden formal y administrativo y en modo alguno se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

Solicitud formal

1. El artículo se envía a nombre del director y consejo editorial de la revista al correo revista.venezolana.educere@gmail.com y copia a editor.educere@gmail.com
2. El oficio debe señalar que el artículo es original, inédito y no está siendo arbitrado en otra publicación y, además, que acepta la normativa que rige la vida institucional de Educere.

Título del artículo

3. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y no usar más de 15 palabras.

Resumen y palabras clave

4. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
5. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica.

Traducción al inglés

6. Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor. En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

Reseña autoral

7. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
8. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos. Identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

El código Orcid

9. El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

10. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

11. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente al título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.
Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:
Fuente: elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)
Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.
Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

Las Notas

12. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

La bibliografía

13. La bibliografía debe indicar los nombres y apellidos completos de los autores referenciados si los tienen. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009). No se admiten siglas, excepto en el caso de no encontrar la data del autor o autores.
14. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias hayan. Sea el ejemplo:
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

Artículo debidamente foliado

15. El artículo debe estar debidamente paginado, tanto en la versión identificada con el autor/es, como la versión anónima (pdf) que se le enviará al árbitro.

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

16. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo a ser enviado haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo para que revise el texto.
17. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

Leer las Normas para los colaboradores de Educere

18. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere, las cuales rigen la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Atte.

Dr. Pedro Rivas
Director-editor

Teléfono de contacto: **+58 414 74 66055**

@ Correo personal: rivaspj12@gmail.com

La colección completa de Educere hasta diciembre-2022 la integran: 1782 manuscritos, organizados en 85 facsímiles y 26 volúmenes. Puede ser consultada y descargada gratuitamente en la dirección

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/issue/arcive>
revista.venezolana.educere@gmail.com y
editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y educación
Escuela de Educación
Programa de perfeccionamiento y actualización docente
Mérida - Venezuela



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 85/ Septiembre - Diciembre de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere* Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdra@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema. A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendiente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operativamente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:

- Margen superior: 2,5 centímetros.
- Margen inferior: 2,5 centímetros.
- Margen derecho: 2,5 centímetros.
- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse

Universidad de Los Andes (ULA).

Universidad Central de Venezuela (UCV).

Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar

donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo, y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.

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

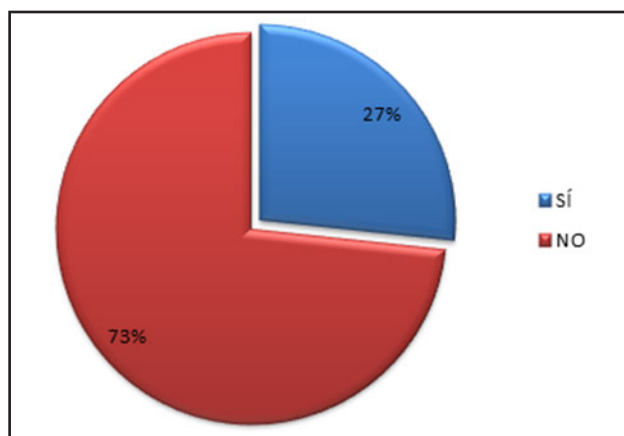
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.



5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas,

abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.

6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

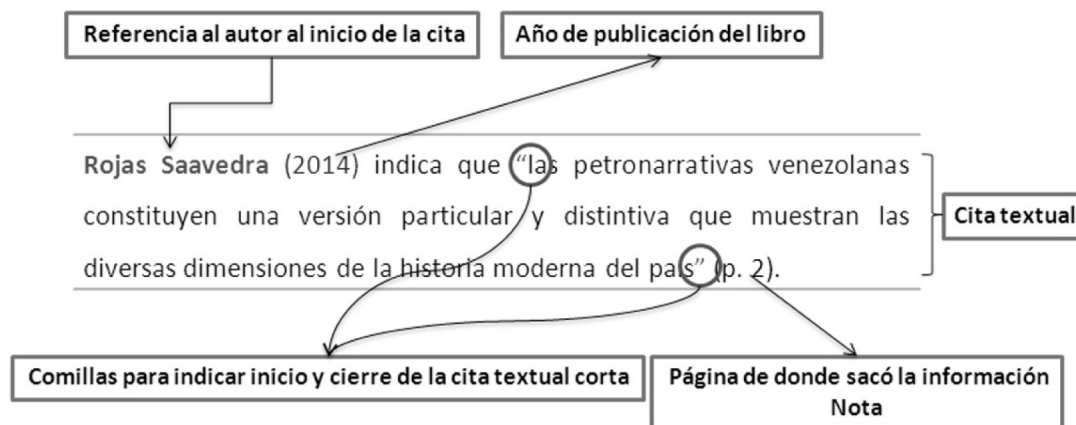
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



la American Psychological Association (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraiza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el

autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.

Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.
---	---

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpresso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).
- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidad de Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

Nº 85/ Septiembre - Diciembre de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four

Publication in the Trásvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trásvase section of previously released articles.

Paragraph five

Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal

Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdra@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.

- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.
- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called *fundamental idea*. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the *subordinate or secondary ideas*). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in *third-person* or, even better, in *infinitive* using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (*I, you, us, my, our* or *your*) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression *the author* or *the authors* can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word "*note*" in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. Distribución de frecuencias y porcentajes.

N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

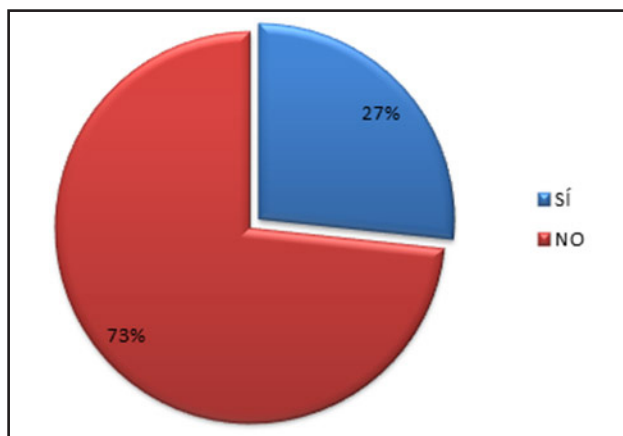


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

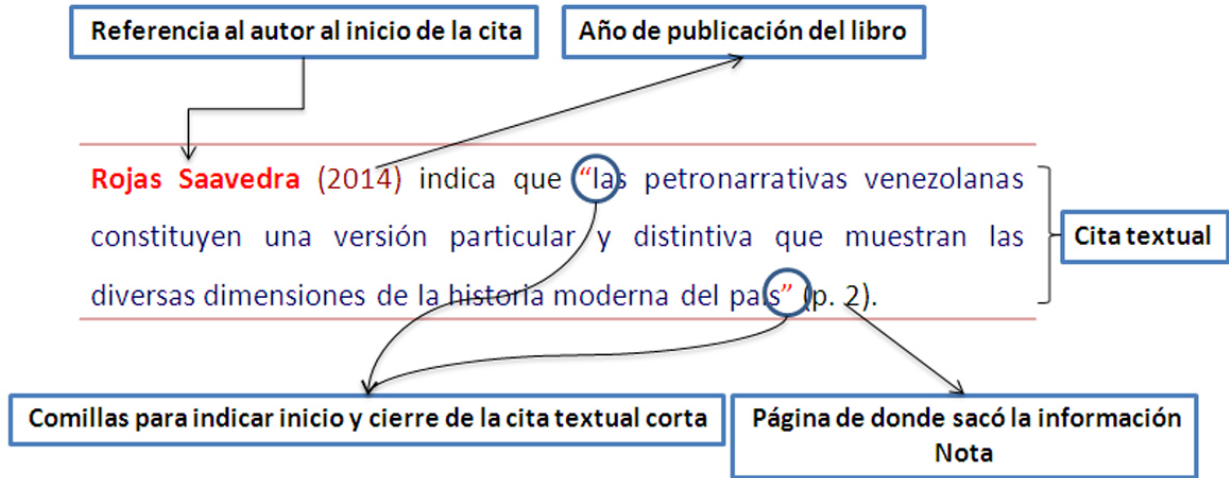
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

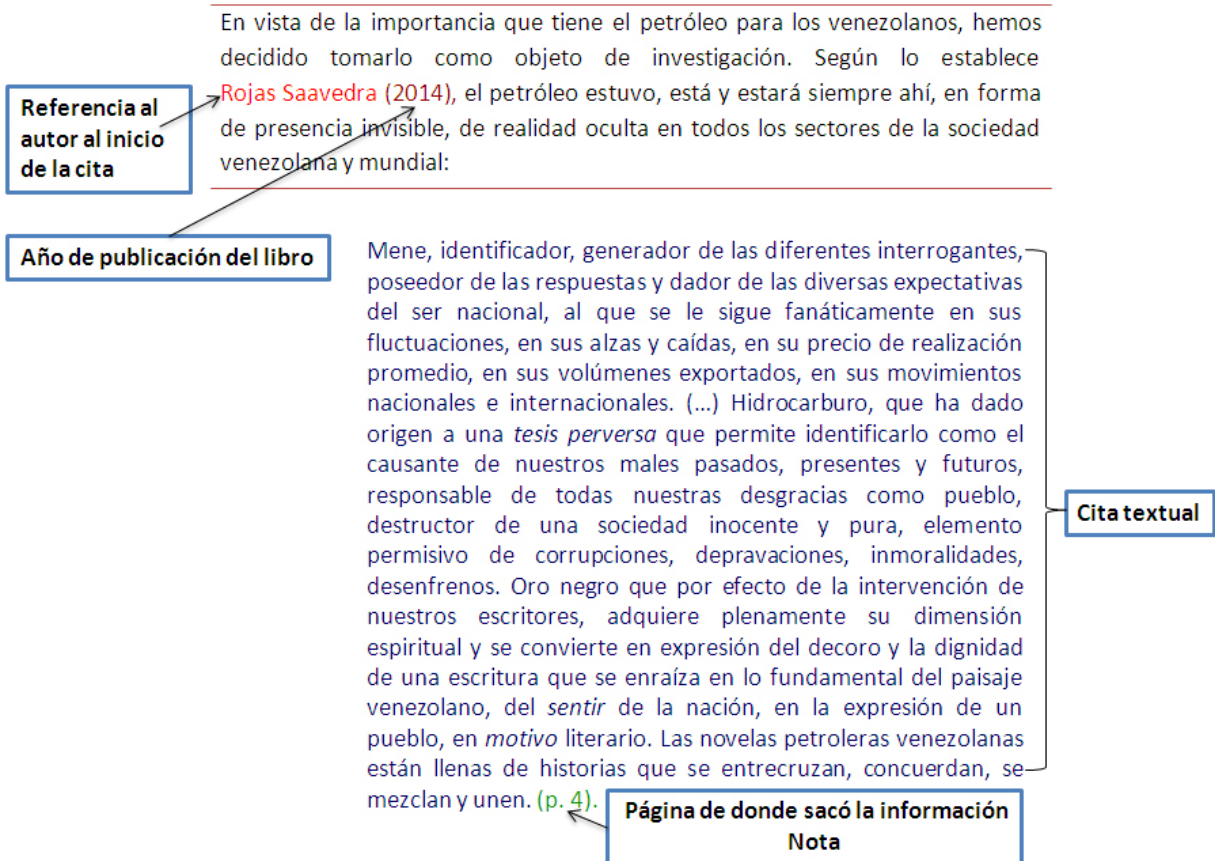
A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

- Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the



article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<p>Brief restatement of the problem or topic</p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p>Brief description of the methodology used to obtain the results</p>	<p>In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.</p>
<p>Synthesis of the different parts of the argument and its results</p>	<p>Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research</p>
<p>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</p>	<p>In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “**al**”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de [http:// http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html](http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html)

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Normas para Los Árbitros

Educere

Nº 85/ Septiembre - Diciembre de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.

2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema

3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales

4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 85/ Septiembre - Diciembre de 2022 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção Tránsito de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterà um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituíam os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.

15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.

16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:

- Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
- Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
- Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

- Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública o privada, nacional o internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.

17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com

18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem e o autor não realizará os ajustes pertinentes.

Año 26
Nro. 85
Septiembre
Diciembre
2022

educere **La Revista Venezolana de Educación**

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

C O N T E N I D O

1. Foro Universitario: XXV Aniversario de Educere, la revista venezolana de educación. La palabra PUBLICACIÓN. Profa. Mery López.
2. Veinticinco años haciendo-nos universidad con Educere, la revista venezolana de educación. Prof. Pedro José Rivas (f), director y editor
3. Educere (1997-2022): una revista para la historia de la educación venezolana y de la Universidad de Los Andes. Conferencia del Prof. Ali Enrique López Bohórquez,
4. La concepción de pensadores creativos para América Latina: nuestros imprescindibles Simones. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas - Venezuela
5. La música, habilidades cognitivas y neurociencia. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle." Lima - Perú.
6. Repositorio digital como propuesta metodológica para desarrollar la conciencia tecnológica durante el proceso de formación del bachiller en Cuba. Universidad de Las Tunas. Cuba.
7. La docente en el cine venezolano. Universidad Católica Andrés Bello. Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. Venezuela
8. Un vistazo a la página desde una lectura detectivesca: conversación literaria desde el libro-álbum. Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez". Cuba. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá.
9. El consenso y el desconocimiento de la historia de la Matemática en la enseñanza. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima - Perú
10. Espacio experimentar y descubrir. Un ambiente para promover la enseñanza de la ciencia en preescolar. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Universidad de Los Andes.
11. Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de un bachillerato público durante la pandemia por COVID-19. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
12. Conocimientos de Gestión en los Festivales de Cine Ambiental Latinoamericanos. La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. Caracas. Venezuela
13. Programa de habilidades sociales en la conducta agresiva y violenta de los estudiantes. Universidad César Vallejo. Tarapoto y Trujillo. Perú.
14. La transición de Educación Inicial a Primaria: perspectivas de estudiantes, padres y docentes. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana.
15. El Uso Pedagógico de Las TIC en la Enseñanza de la Geografía Económica en Educación Media Técnica. Universidad Politécnica Territorial "Kléber Ramírez". Escuela Técnica Comercial "Profesor José Ricardo Guillén Suárez". Ejido. Venezuela.
16. El comportamiento del consumidor del servicio educativo en la Universidad Nacional "Herminio Valdiza" de Huánuco. Universidad de Huánuco. Perú
17. Repedagogización social del apartheid contra los líderes/lideresas sociales en Colombia (2020). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Universidad de Cundinamarca. Universidad Cooperativa de Colombia. República de Colombia
18. Gestión de actividades formativas en los festivales de cine ambiental latinoamericanos. La Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. República Bolivariana de Venezuela



educere.revistaeducacion

[@EducereRevista](https://www.instagram.com/EducereRevista)

[@revista.educere](https://twitter.com/revista.educere)

Este número 85 de la Revista EDUCERE
de terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 28 de Septiembre de 2022

