



Premios Nacionales  
del Libro.  
CENAL-Caracas  
2006 y 2007

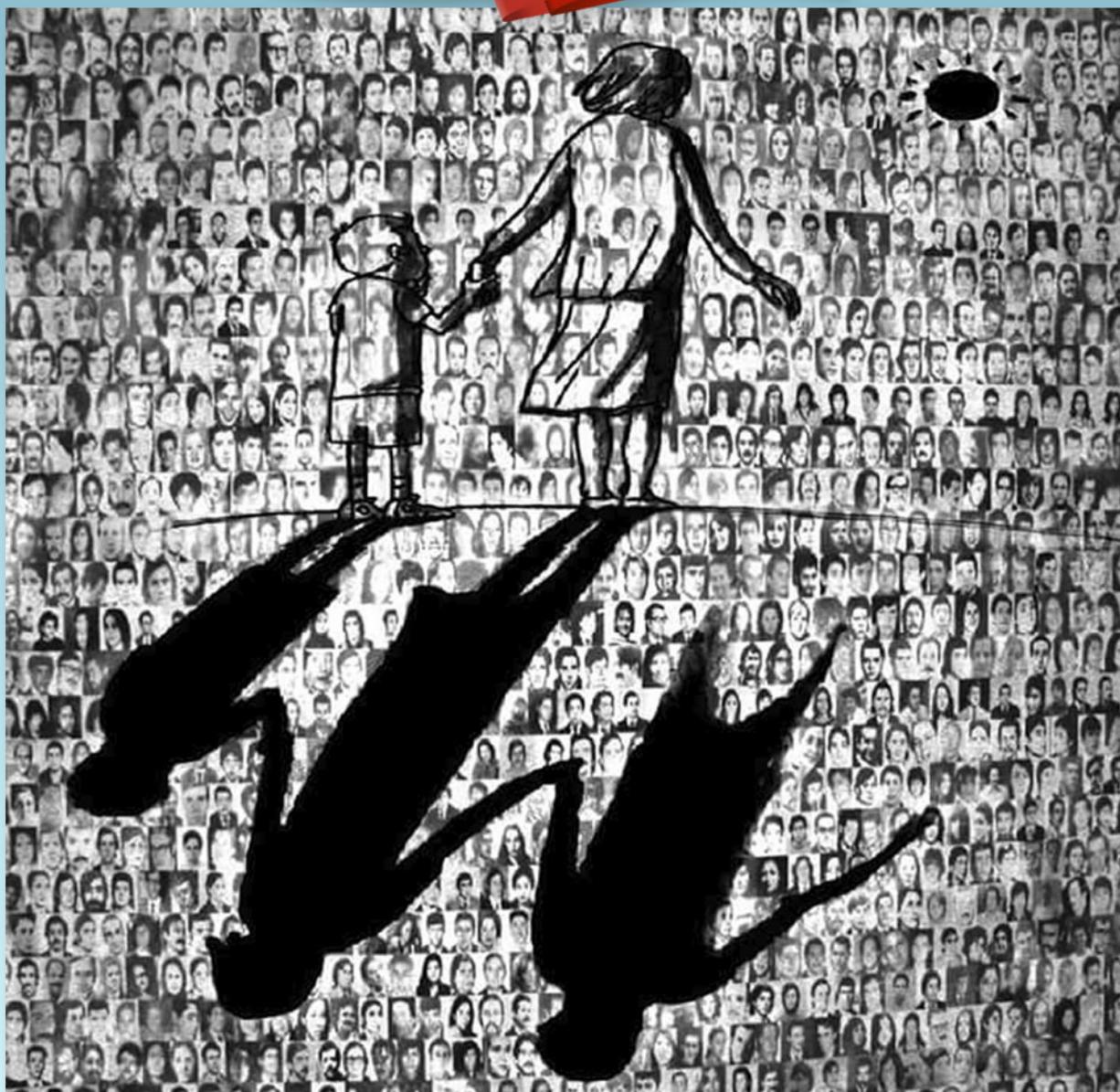
<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

# educere

## La Revista Venezolana de Educación

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

Año 27  
Número 88  
Sept-Dic., 2023  
Mérida - Venezuela  
Depósito Legal  
pp199702ME1027  
pp199702ME1927  
ISSN: 1316-4910



mfkarlos B blogzine Le dicen poesía

### *Basta de Silencio*

*Basta de los cobardes porque jamás fueron los valientes soldados que te enseñaron que eran.*

VERDAD Y JUSTICIA A LOS FAMILIARES



# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre - Diciembre 2023

Año 27 / Número 88

Mérida - Venezuela

## Premios y distinciones

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

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

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

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

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

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004 - Agosto 2023

Una de las revistas de educación más consultadas de Redalyc - México. 2007-2021

Conferimiento de la Orden Dr. Rafael Chuecos Poggioli en su primera clase por el Vicerrectorado Académico. ULA. 2021

## Fundación

Enero - Junio, 1997.

## Editorial

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

## Director y Editor responsable

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

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145> • +58 414 746 6055

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

## Consejo editorial

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

## Consejo científico honorario

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

## Consejo editorial internacional

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

## Consejo de redacción

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

## Instancia académica editora ejecutiva

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

©EDUCERE, 2015

**Depósito legal**

pp199702ME1027

**Depósito legal versión electrónica**

pp199702ME1927

**ISSN**

1316-4910

**Versión digitalizada en la Web**

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

**Periodicidad**

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

**Idioma**

Español.

**Contacto principal**

Rivas, Pedro José

Director y Editor: [editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com)

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

**Dirección Web**

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

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

**Correo Electrónico**

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

con copia a:

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



@revista.educere



@EducereRevista



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

*Se recompense mal a un docente si se permanece siempre discípulo*  
Nietzsche. Prólogo de su libro: "Ecce homo"

*A master is poorly rewarded if he always remains a disciple.*  
Nietzsche. Prólogo de su libro: "Ecce homo"



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

# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre - Diciembre 2023

Año 27 / Número 88

Mérida - Venezuela

## Comisión de arbitraje

### Nacionales

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

### Internacionales

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

### Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes. Facultad de Odontología

### Relaciones internacionales

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

### Montaje electrónico

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

### Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

### Imagen Portada

mffkarlos - B blogzine - *Le dicen poesía*

### Diseño de portada

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

### Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

### Traducciones del Inglés de los autores

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

### Traducciones del Portugués

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

## Índices, registros y directorios

- *Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2022*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2022*
- *Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004 - 2013*
- *Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005 - 2022*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2022*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2022*
- *Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2020*
- *Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2020*
- *Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2020*
- *Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010*
- *Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2020*
- *Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2022*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. [www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca](http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca). 2007 - 2022*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social [www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve). 2008 - 2022*

### Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

### Consejo financiero de salvataje internacional

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

### Depósito legal

pp199702ME1027

ISSN 1316-4910.

## Educere, la revista venezolana de educación

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa

# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

## Educere, the venezuelan journal of education

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

## Contenido

### editorial

#### UN PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y UNA REVISTA ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN: DOS APORTES UNIVERSITARIOS AL DESARROLLO DEL MAGISTERIO VENEZOLANO

*A teacher updating program and a journal specialized in education: two university contributions to the development of the Venezuelan teaching profession*

**Pedro José Rivas**

Director y editor

587-591



#### LA CREATIVIDAD DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y APRECIACIÓN DE LAS ARTES

*The creativity of the teacher in the teaching-learning process of history and Appreciation of the Arts*

**Madelka Corrales<sup>1</sup>, Leyva, Manuel Sánchez Rojas<sup>2</sup>, Ernesto Trigueros Tamayo<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Arte, <sup>2</sup>Departamento Historia, <sup>3</sup>Departamento Gestión Sociocultural. Provincia de Las Tunas-Cuba



593 - 606

#### LA DIMENSIÓN FÍSICA-EDUCATIVA DE LA SALUD DE LOS ESCOLARES CARDIÓPATAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*The physical-educational dimension of the health of school children with heart disease in physical education in primary school*

**Erelice Morales Osorio, Bernardo Jeffers Duarte**

Universidad de las Tunas. Facultad de Cultura Física. Departamento de Educación Física. Las Tunas provincia de Las Tunas. República de Cuba



607 - 616

#### EL PROFESOR INVESTIGADOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

*The professor researcher: a systematic literature review*

**Verónica Lezama de Jesús**

Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Lenguas. Tlaxcala de Xicoténcatl, Tlaxcala. República de México



617-625

#### ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR LA CONTINUIDAD ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS DEL CONURBANO BONAERENSE

*Context, trends and academic retention policies: actions to guarantee the academic continuity of the students of the universities in the conurbano bonaerense*

**Antonella Schifrin**

Universidad Nacional de La Matanza. Departamento de Ciencias Económicas. San Justo, Argentina



627-643

#### POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ESTUDIO COMPARATIVO CARRERA DE TÉCNICO SUPERIOR FORESTAL

*Educational policies in teaching and learning. A comparative study of the Técnico Superior Forestal degree*

**Arioly Omaira Contreras Linares, María Belkis Duran Ramírez**

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela Técnica Superior Forestal. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela



645-652

#### HABÍA UNA VEZ LA ESCUELA: RECORDANDO LA ESCUELA DE UN TIEMPO IDO

*Once upon a time there was the school: remembering the school of a time gone*

**Roberto Donoso**

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



653-666

#### NECESIDADES FORMATIVAS EN EL SECTOR INDUSTRIAL

*Training needs in the industrial sector*

**Mixzaida Yelitza Peña Zerpa**

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



667-680

## EL DICCIONARIO GEOGRÁFICO PROVINCIAL: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*The provincial geographical dictionary: a didactic tool for university docents and students. Their theoretical fundamentals*

**Maikel Víctor Lluch Rodríguez<sup>1</sup>, Hernán Feria Avila<sup>2</sup>, Yoenia Olivia Infante Cabrera<sup>2</sup>**

Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias de la Educación. <sup>1</sup>Oficina Provincial de Hidrografía y Geodesia. <sup>2</sup>Centro de Estudios Pedagógicos. Las Tunas provincia Las Tunas. Cuba



681-695

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA LEY DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

*Some Thoughts on the Law of Student Participation in the Basic Education Subsystem*

**Mery López de Cordero, Javier Domingo Spacca Chacín, Jesús Egberto Espinoza V., José Gregorio Fonseca Ruíz**

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela



697-709

## LA CATATONIA NO ES UNA OPCIÓN

*Catatonia is not an option*

**Myriam Anzola**

Universidad Simón Rodríguez. Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables. Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios. Caracas - República Bolivariana de Venezuela



711-717

## TRIADIZACIÓN DEL TEMA “ENERGÍA” PARA ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA: “UNA APROXIMACIÓN NEURODIDÁCTICA”

*Triadization of the Theme “Energy” for Students in the Fourth Year of High School: “A Neurodidactic Approach”*

**Gisaida Gardenia Dávila Fernández**

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela



719-733

## O ENSINO JESUÍTICO EM ANÁLISE NAS PESQUISAS NACIONAIS: MAPEAMENTO DO QUE SE PESQUISOU ENTRE 1996-2022

*La enseñanza jesuita bajo análisis en encuestas nacionales: mapeando lo investigado entre 1996-2022 / Jesuit teaching under analysis in national surveys: mapping what was researched between 1996-2022*

**Alexandre Shigunov Neto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Campus Itapetinga. Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Brasil



735-749

## APORTES PRÁCTICOS PARA FORMARSE COMO INVESTIGADOR CUALITATIVO

*Practical contributions to train as a qualitative researcher*

**Eva Hortensia Cházaro Arellano**

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla. Puebla estado de Puebla. República de México



751-760

## GUÍAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS COMO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR PROYECTOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

*Interdisciplinary teaching guides as project-based teaching strategies during the COVID-19 pandemic*

**Myriam Leticia Franco Alfonso**

Institución Educativa Distrital León de Greiff. Bogotá - República de Colombia. Doctorante de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Hermosillo estado de Sonora - México



761-778

## COMPORTAMIENTO COMUNICACIONAL DOCENTE EN LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO “MONSEÑOR CHACÓN”

*Teaching communicational behavior at the educational unit Colegio “Monseñor Chacón”*

**Jorge Rafael Fajardo Gutiérrez**

Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón. Coordinación Pedagógica. La Azulita, Municipio Andrés Bello. Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela



779-791

## ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

*Pedagogical strategy with a socio-formative approach*

**Yaima de las Mercedes Mariño Camejo<sup>1</sup>, Dagneris Batista de los Ríos<sup>2</sup>, Yoenia Virgen Barbán Sarduy<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Departamento de Arte y Departamento de Extensión Universitaria. <sup>2</sup>Facultad de Ciencias Técnicas. Departamento de Extensión Universitaria. <sup>3</sup>Facultad de Ciencias de la Educación. Provincia de Las Tunas- Cuba



793-802

## PROCESOS EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN NIVEL SECUNDARIO EN PERÚ, PERÍODO 2007-2021: META-ANÁLISIS

*Processes in mathematical problem solving at the secondary level in Perú, period 2007-2021: meta-analysis*

**María Soledad, Trujillo Quezada**

Universidad César Vallejo. Distrito Puente Piedra. Lima República de Perú



803-816

**ESTRATEGIA DE MEJORA CONTINUA DE UN PROGRAMA DE POSGRADO BASADA EN UN ESTUDIO CORRELACIONAL DE FACTORES PERSONALES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO EN LA UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA SEDE QUITO-ECUADOR**

*Continuous improvement strategy of a postgraduate program based on a correlational study of personal factors associated with performance at Universidad Indoamérica sede Quito-Ecuador*

**Fernando Segundo Vásquez Baque<sup>1</sup>, Diana Elizabeth Cevallos Benavides<sup>2</sup>, Orlando David Rojas Londoño<sup>3</sup>, López González Wilmer Orlando<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Escuela Politécnica Nacional. <sup>2</sup>Universidad Indoamérica. Sedes: Quito, Machala y Sabanilla. <sup>3</sup>Universidad Nacional de Educación.

<sup>4</sup>Facultad de Ciencias Experimentales. Azogues Provincia de Cañar. República de Ecuador

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: ¿UNA POLISEMIA POR COMPRENDER?**

*In-service teacher training: a polysemy to be understood?*

**Claritza Arlenet Peña Zerpa**

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

**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN LABORAL DEL INSTRUCTOR DE ARTE PARA LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL**

*Historical evolution of the job training of the art instructor for the preservation of intangible cultural heritage*

**Yosvany González Murillo<sup>1</sup>, Orlando Martínez Cuba<sup>2</sup>, Prudencio Alberto Leyva-Figueroa<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Sistema Municipal de Casas de Cultura Báguanos, Holguín. Universidad de Holguín. <sup>2</sup>Centro de Estudio para la Formación Laboral Holguín. Provincia de Holguín de República de Cuba

**Secciones**

**SECCIONES**

*Sections*

**Normas**  
**Educere**

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

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

**GUIDELINES FOR COLLABORATORS**

**NORMAS PARA LOS ÁRBITROS**

**NORMAS PARA OS COLABORADORES**



# Un programa de actualización docente y una revista especializada en la educación: dos aportes universitarios al desarrollo del magisterio venezolano

---

editorial  
educere

**Pedro José Rivas**

Director y editor

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

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



*Ser odiado por multitudes de ignorantes,  
es el precio de no ser uno de ellos*

Olavo Carvalho

## I

El presente fascículo representa la terminación de un complejo proceso de trabajo editorial desarrollado por esta publicación académica universitaria a lo largo de 2023, cuyo objetivo es visibilizar el pensamiento autoral de profesores, investigadores y estudiantes de postgrado que laboran en el medio educativo de Venezuela y de América Latina y el Caribe que enviaron sus manuscritos para ser considerados y publicados.

Una revista trabaja con la escritura de los colaboradores que envían sus artículos y con los lectores invisibles que se hacen presentes al momento de visitar o descargar un artículo para su lectura. En este proceso se configura la vida real y el tiempo de su vigencia, son los momentos que dan sentido a la transferencia del saber y al impacto de la escritura-lectura.

La escritura siempre será una tarea difícil y complicada si el acto lo determina la obligación y el no compromiso, igual sería caminar con unos zapatos cuya talla no corresponda a la medida del pie. En ambos casos el fórceps no generaría ningún resultado positivo.

Un artículo académico es el resultado de un conjunto de ideas que fueron debidamente organizadas para clarificar el nudo de una situación incomprensible que ahora se hace perceptible a la razón. Tal emprendimiento racional implicó para un investigador armar un conjunto de pasos metodológicos para identificar un problema y definirlo debidamente o en su defecto clarificar una hipótesis y demostrarla o responder a una interrogante que inicialmente no tenía respuestas aparentes ni plausibles.

En efecto, un manuscrito enviado para su consideración y evaluación supone del autor un dominio conceptual del contenido que fue objeto de un proceso indagador cuyo desarrollo se hizo con pericia metodológica. Es decir, que tanto el objeto de estudio, como el modelo de indagación prediseñado y ajustado a lo largo del trabajo, son de potestad y conocimiento del investigador. La ecuación se completa y hace realidad cuando la comprensión se traduce en escritura clara, diáfana y transmitible. Luego vendrá la lectura con propósitos definidoras para cerrar el ciclo con un lector en particular y abrirse a otros.

No es suficiente tener dominio del tema y manejar un modelo de investigación, es necesario saber comunicar bien las ideas, por ello la escritura se convierte en el medio de comunicación más importante para divulgar su pensamiento y obra. Por ello, el autor una vez realizado el texto se obliga a revisar su narración a través de los ojos de un tercero que conozca el proceso de la escritura académica para garantizar la fidelidad del acto comunicacional del emisor.

Normalmente las revisitas tienen “revisores de forma” cuyas tareas son muy diferentes a las realizadas por los correctores de estilo. Disponer de un profesional que corrija y enmiende artículos implica asumir costos muy elevados que una revista de acceso abierto y de descarga gratuita –que además no recibe ingresos– como Educere no puede asumir por falta de presupuesto y financiamiento institucional y gubernamental.

Por ello se exige a los autores que sus artículos antes de enviarlos hayan seguido un proceso de revisión profundo de ortografía, sintaxis y sintáxis. Ello redundará en la calidad de su producción intelectual y contribuye a darle credibilidad a la revista académica que divulga su obra escrita.

Escribir para una exigencia administrativa de un postgrado es hacerlo por obligación y no por deber ni convicción, tal hecho no ayuda a la formación escritural del profesor, del maestrante o doctorando. Empero escribir con claridad de propósitos y voluntad tiene un valor que trasciende la inmediatez y el requisito. La escritura nos hace seres históricos si se compara con la palabra hablada que se hace frágil por estar lindante con el testimonio oral, la exigua difusión y el olvido.

## II

Esta tercera edición del año 2012 de Educere, la revista venezolana, cierra el Volumen No 27 con un corpus contenido de cincuenta y ocho (58) documentos que incluyen tres editoriales y cincuenta y cinco (55) manuscritos provenientes del país, de América Latina y el Caribe; y África, todo escrito en 900 páginas.

La edición No 88 de Educere corresponde al período sept.-dic. 2023 y aparece en cumplimiento a su periodicidad cuatrimestral. El índice señala que los veinte artículos que dan contenido al fascículo fueron escritos en el presente año dando así frescura a su producción editorial. De ellos, ocho (8) artículos fueron escritos por autores venezolanos y doce (12) se elaboraron por colegas de universidades del exterior. Agrega al contenido anterior el editorial suscrito por el director y editor de la revista

Asimismo, se observa que doce artículos son producto del trabajo investigativo (60%) y ocho (8) se elaboraron con base en reflexiones grupales, monografías, ensayos y experticias documentales (40%). De igual manera, de veinte manuscritos que contiene el fascículo, trece (13) son de un solo autor, mientras siete (7) son trabajos colaborativos.

### La procedencia

Ocho (8) artículos escritos por autores venezolanos observan la siguiente procedencia:

La Universidad de Los Andes proporciona cuatro (4) manuscritos. El primero, de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales se titula: **Políticas educativas en la enseñanza y aprendizaje. Estudio comparativo carrera de Técnico Superior Forestal** y es de autoría colaborativa de las investigadoras, Arioly Omaira Contreras Linares y María Belkis Duran Ramírez.

Los tres restantes arriban de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. El primer artículo es un estudio jurídico intitulado: **Algunas consideraciones sobre la Ley de Participación Estu-**

**diantil en el Subsistema de Educación Básica**, escrito por los profesores: Mery López de Cordero, Javier Spacca, Jesús E Espinoza V y Fonseca R, José Gregorio. El Segundo: **Había una vez la escuela: recordando la escuela de un tiempo ido**, es una indagación histórica que expone los resultados de una investigación de naturaleza testimonial fue realizada por el catedrático, Roberto Donoso. El tercero es una investigación de los estudios de pregrado enunciada como la **Triadización del Tema “Energía” para Estudiantes de Cuarto Año de Educación Media: Una Aproximación Neurodidáctica**, fue desarrollada por la bachiller Gisaida Gardenia Dávila Fernández.

Cuatro artículos provenientes de igual número de instituciones universitarias de Venezuela dan contenido a este fascículo. El primero es del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica “Andrés Bello” de Caracas y lo suscribe la catedrática: Claritza Arlenet Peña Zerpa. El manuscrito se intitula: **Formación permanente del profesorado: ¿una polisemia por comprender?** El segundo trabajo intitulado: **La catatonia no es una opción**, lo firma la profesora Myriam Anzola adscrita al Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables de la Universidad Simón Rodríguez. El tercer manuscrito: **Necesidades formativas en el sector industrial** fue escrito por la profesora Mixzaida Yelitza Peña Zerpa, quien está adscrita a la Universidad Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA). El cuarto es una indagación realizada por el profesor Jorge Rafael Fajardo Gutiérrez intitulada: **Comportamiento comunicacional docente en la Unidad Educativa Colegio “Monseñor Chacón”**. El investigador Fajardo es un docente adscrito a la Coordinación Pedagógica de la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Municipio Andrés Bello del estado Mérida, y es un doctorando de la UPEL-Mérida.

Doce (12) artículos venidos de América Latina dan amplitud a la mirada pedagógica y educativa de este fascículo.

El Caribe antillano representado por la República de Cuba presenta cinco (5) artículos.

El primer artículo es un trabajo de carácter mancomunado realizado en la ciudad de Holguín por las instituciones: Municipal de Casas de Cultura Báguanos en Holguín, la Universidad de Holguín y el Centro de Estudio para la Formación Laboral Holguín. En este proyecto trabajaron los profesores: Yosvanys González Murillo, Orlando Martínez Cuba y Prudencio Alberto Leyva-Figueroa y su manuscrito: **Evolución histórica de la formación laboral del instructor de arte para la preservación del patrimonio cultural inmaterial**

Los cuatro siguientes manuscritos proceden de la Universidad de Las Tunas de la República de Cuba, ellos son: **La creatividad del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de Las Artes** escrito por los investigadores: Madielka Corrales Leyva, Manuel Sánchez Rojas y Ernesto Trigueros Tamayo, adscritos a la Facultad Ciencias de Sociales y Humanísticas (Departamentos de Arte, Historia y Gestión Sociocultural). El segundo refiere a **La dimensión física-educativa de la salud de los escolares cardiopatas en la Educación Física de la Educación Primaria** escrito por los investigadores Erelice Morales Osorio y Bernardo Jeffers Duarte adscritos al Departamento de Educación Física de la Facultad de Cultura Física. El tercero se titula: **El diccionario geográfico provincial: una herramienta didáctica para docentes y estudiantes universitarios. Sus fundamentos teóricos**, es un trabajo indagatorio realizado por los profesores Maikel Víctor Lluch Rodríguez<sup>1</sup>, Hernán Fera Avila y Yoenia Olivia Infante Cabrera<sup>2</sup>, todos adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación. El cuarto manuscrito se intitula: **Estrategia pedagógica con enfoque socioformativo**, escrito por las investigadoras Yaima de las Mercedes Mariño Camejo, Dagneris Batista de los Ríos y Yoenia Virgen Barbán Sarduy adscritas a las Facultades de Ciencias Técnicas y Ciencias Sociales y Humanísticas.

Por el otro lado se encuentran siete (7) artículos de América continental. El primero proviene del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza, Republica de Argentina. El manuscrito se intitula: **Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense** y fue escrito por la profesora e investigadora Antonella Schiffrin. El segundo manuscrito procede del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo de la Republica de Brasil. La pesquisa se denomina: **O ensino jesuítico em análise nas pesquisas nacionais: mapeamento do que se pesquisou entre 1996-2022** (La enseñanza jesuita bajo análisis en encuestas nacionales:

mapeando lo investigado entre 1996-2022) y fue escrito por el profesor e investigador: Alexandre Shigunov Neto.

Por otra parte, encontramos dos artículos procedentes del estado de Puebla de México. Uno de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Puebla intitulado: **El profesor investigador: una revisión sistemática de literatura** escrito por la docente e investigadora: Verónica Lezama de Jesús. El otro: **Aportes prácticos para formarse como investigador cualitativo**, fue escrito por la investigadora Eva Hortensia Cházaro Arellano de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.

Asimismo, de la Universidad César Vallejo de Lima, Perú, la profesora e investigadora María Soledad, Trujillo Quezada escribió el artículo: **Procesos en la resolución de problemas matemáticos en nivel secundario en Perú, período 2007-2021: meta-análisis**.

Cierra el corpus de este fascículo el artículo: **Estrategia de mejora continua de un programa de posgrado basada en un estudio correlacional de factores personales asociados al desempeño en la Universidad Indoamérica sede Quito-Ecuador**, escrito por los docentes e investigadores: Fernando Segundo Vásquez Baque, Diana Elizabeth Cevallos Benavides, Orlando David Rojas Londoño y López González Wilmer, quienes están adscritos a la Politécnica Nacional, Universidad Indoamérica (sedes: Quito, Machala y Sabanilla) y la Universidad Nacional de Educación en Azogues, Provincia de Cañar de la República de Ecuador.

### III

Esta publicación universitaria ha querido hacer un paréntesis en este editorial para recordar la fatalidad de aquel fatídico 11 de septiembre de 1973 que condujo al brutal golpe de Estado contra la democracia mas longeva de América hispana. Ese aciago día el médico socialista, Dr. Salvador Allende, caía vilmente asesinado, a la par, se liquidaba la opción del pueblo chileno de darse un gobierno socialista mediante el uso las urnas electorales y descartando la lucha armada. Ese proyecto trató de experimentar por vía pacífica la unción de modelo democrático sin romper las estructuras civiles.

El golpe militar con apoyo estadounidense y de la gran prensa dio paso a un gobierno de facto dirigido por la ignominia de la bota militar aliada a las fuerzas reaccionarias de la clase social conservadora y adinerada y dueña de la riqueza nacional.

La intervención de la Casa Blanca y el Pentágono en la conspiración internacional fue por demás evidente, aun cuando el gobierno norteamericano siempre negó la participación en los hechos. Mas adelante la historia y los documentos no clasificados de EE.UU. demostraría la felonía conjugada contra la democracia y la credibilidad de los pueblos.

Frescas están las imágenes del bombardeo aéreo contra el palacio presidencial de la Moneda y los tanques rodeando la casa de Gobierno y la Plaza de Armas y la operación siguiente para liquidar rápidamente cualquier fuerza insurgente de apoyo al régimen democrático fallido.

En medio de la humarasca militar las fuerzas represivas de la dictadura encabezadas por el General Pinochet iniciaron una brutal persecución contra los líderes de la democracia y todo sujeto afecto al presidente constitucional. En tal sentido, el Estadio Nacional de Santiago se convirtió en la cárcel a cielo abierto mas grande del mundo y uno de los centros de tortura con mayor número de asesinados y desaparecidos que una democracia haya tenido en nuestro continente. El golpe de Estado era parte del Plan Condor desarrollado en el Cono Sur con el fin de liquidar cualquier intento político de gobernabilidad que no contaran con el visto bueno del gran hermano del norte, la bendición de la iglesia y el beneficio de la duda de los auto-defensores del mundo libre encargados de garantizar los valores de la familia, la propiedad y la democracia liberal.

El 50 aniversario del fatídico Golpe de Estado que rompió la continuidad democrática de Chile y el vil asesinato del Dr. Salvador Allende, es una fecha para no olvidar el dolor y el compromiso de los miles de chilenos asesinados y desaparecidos que hoy reclaman justicia y castigo contra los responsables del genocidio chileno que instauró el dictador Pinochet.

Es importante mantener fresca la memoria de un proyecto político de socialismo democrático por vía pacífica que lucía innovador, pero adolecía de una gran debilidad: la inocencia política que conjugaba ingenuidad y torpeza frente al fantasma revitalizado de un *macartismo* encargado de vagar como una maldición desde el río Grande hasta Tierra del Fuego y estar presente de urna en urna y de elección en elección con el fin de sabotear todo acto que no responda a la democracia impuesta y a su verdad única.

Despedimos este editorial de Educere con la voz del Dr. Allende y al fondo los aviones lanzando su carga de pólvora y odio contra el Palacio de la Moneda aquel siniestro 11 de septiembre de 1973.

Mantener viva la memoria de nuestros pueblos para que atentados contra la democracia no sucedan más.

*Colocado en un tránsito histórico, pagaré  
con mi vida la lealtad al pueblo. (...) La historia los juzgará.*

Salvador Allende, 1973)

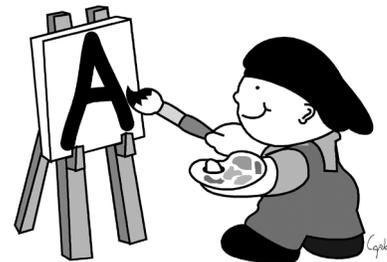
Esperamos que este fascículo que despide el año haya sido del agrado de los lectores del planeta y de satisfacción de sus escritores de Venezuela y de América hispana y el Caribe.

Enhorabuena ©



# La creatividad del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia y Apreciación de Las Artes

*The creativity of the teacher in the teaching-learning process of history and Appreciation of the Arts*



**Madielka Corrales Leyva<sup>1</sup>**

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

<https://org0000-0003-4305-0094>

Teléfono: + 53 51158178

**Manuel Sánchez Rojas<sup>2</sup>**

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

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

Teléfono: +53 56254946

**Ernesto Trigueros Tamayo<sup>3</sup>**

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

<http://orcid.org/0000-0002-2736-5400>

Teléfono: +53 58248545

Universidad de Las Tunas

Facultad Ciencias de Sociales y Humanísticas

<sup>1</sup>Departamento de Arte

<sup>2</sup>Departamento Historia

<sup>3</sup>Departamento Gestión Sociocultural

Provincia de Las Tunas-Cuba

Recepción/Received: 06/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 06/01/2023  
Aprobación/Approved: 30/02/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

La creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de Las Artes ha sido motivo de investigación doctoral por la importancia de revelar desde lo teórico y práctico las cualidades que distinguen a los profesores. El presente trabajo tiene como objetivo exponer las principales ideas que tipifican la creatividad del profesor en el ejercicio de sus funciones. La metodología se sustenta en el análisis y crítica de fuentes, así como el enfoque de sistema y la modelación. Se concluye con la generalización teórica de los principales aspectos. La teoría que se presenta va direccionada a la función docente del profesor, integrada a la investigativa y de orientación, desde la unidad de la teoría y su explicación en los procesos prácticos que dirige el profesor.

**Palabras clave:** creatividad, profesor, proceso de enseñanza aprendizaje.

## Summary

The creativity of the actors in the teaching-learning process of History and Appreciation of the Arts has been the subject of doctoral research due to the importance of revealing from the theoretical and practical the qualities that distinguish teachers. The present work has as objective to expose the main ideas that typify the creativity of the teacher in the exercise of its functions. The methodology is based on the study and criticism of sources, as well as the system approach and modeling. It concludes with the theoretical generalization of the main aspects. The theory that is presented is addressed to the teaching function of the teacher, integrated into the research and orientation, from the unity of the theory and its explanation in the practical processes that the teacher directs.

**Key words:** creativity, teacher, teaching-learning process.

Author's translation.

## Introducción

---

La Educación Superior en Cuba se encuentra en perfeccionamiento por lo que se precisa desarrollar la creatividad del profesor como factor esencial para formar un estudiante creativo. Este proceso requiere de la apropiación de la cultura como expresión creativa de los seres humanos. En este sentido, la enseñanza de la Historia y Apreciación de las Artes demanda de actores creativos para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.

Sobre esta dirección el profesional de la carrera de Licenciatura en Educación Artística requiere de una constante preparación en los tiene que solucionar los problemas más generales y frecuentes los conocimientos, habilidades y valores frente al discurso estético y artístico como plataforma epistemológica desde lo conceptual.

Sobre la base de estas exigencias, el proceso de enseñanza aprendizaje de Historia y Apreciación de las Artes en la carrera Educación Artística requiere de la utilización de diversas fuentes que permitan la apropiación del contenido artístico-histórico. La experiencia en la docencia y la observación de actividades permiten identificar ciertas manifestaciones en los profesores que limitan su desempeño creativo. Tal es el caso de la selección y secuenciación fragmentada del contenido histórico-artístico, las limitaciones para la utilización de una metodología productiva a partir de las diferentes tipologías de clase, debido a la insuficiente preparación y formación didáctica de los profesores.

La búsqueda científica condujo a la sistematización teórica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes, aunque el presente trabajo enfatiza en la creatividad del profesor desde su papel directivo y facilitador del aprendizaje desarrollador que favorece lo creativo. Para llegar a la propuesta teórica y metodológica que se presenta se expone una síntesis de los fundamentos. Se parte de una fundamentación filosófica, sociológica, antropológica, pedagógica y didáctica para comprender que ha sido la Didáctica de la Educación Artística quien se ha ocupado de investigar contenidos relacionados con la Historia y Apreciación de las Artes, al ser esta última en Cuba una ciencia en elaboración teórica.

Desde los fundamentos filosóficos se asume la concepción dialéctico materialista, sus leyes principios y categorías, la actividad y comunicación, donde el profesor necesita ser educado. También se asume la relación hombre-naturaleza-sociedad en toda su dimensión dialéctica (Engels, 2015, 1971; Marx, 2005; Pupo, 2006). Enseñar y aprender la Historia y apreciación de las Artes demanda entonces de la plasticidad del cerebro como órgano material que en relación con los sentidos posibilita la sensibilidad como cualidad creativa de los seres humanos (Engels, 2015; Lenin, 1985).

Los fundamentos sociológicos reconocen que la creatividad del profesor se desarrolla en el proceso de socialización e individualización. El acto educativo se torna novedoso en la socialización de la sapiencia del profesor al interrelacionar los contenidos históricos-artísticos desde las metodologías que ofrecen las diferentes ciencias sociales. Esto influye directamente en los modos en que los estudiantes se apropian del conocimiento e internalizan cualidades como la flexibilidad para aprender a aprender de manera consciente y dialógica (Arteaga 2020, Blanco 2014, Fernández 2020).

En esta teoría desarrollada desde la antropología se encuentran las pautas que permiten el acercamiento a los saberes compartidos, tradiciones, creencias, mitos y realidades que se encuentran ligadas a la estructura social, las relaciones, funciones y significados de las prácticas culturales de profesores y estudiantes en el contexto educativo (Anchundía, 2021. García y Flores, 2021, Sánchez 2021, Bayas 2021, Suárez, 2021, Carrillo ,2021. Zapata, 2021).

En los fundamentos psicológicos, se asume la teoría histórico-cultural desarrollada por Vigotsky y sus seguidores. De esta teoría constituyen elementos esenciales, la ley genética del desarrollo social (de doble forma-

ción), la zona de desarrollo próximo y actual, como elementos que posibilita la realización de un diagnóstico integral, así como el papel de las vivencias y experiencias que se dan en el contexto formativo. En tanto, se trata de promover la creatividad desde la diversidad de estudiantes y profesores a partir de la interrelación de lo cognitivo, lo afectivo y lo motivacional en el desarrollo integral de la personalidad (Vigotsky, 1987, Rubinstein, 1967; Leontiev, 1978).

Los psicólogos cubanos que profundizan en el papel de la motivación intrínseca para el desarrollo de la personalidad, así como en los aspectos esenciales de la Zona de Desarrollo Próximo y el papel del grupo y su incidencia en el desarrollo creativo (Domínguez, 2003, 2014; Rico, 2009). También González (1987, 1999), González y Martínez (1989) hacen énfasis en la subjetividad, temática que sigue en la década posterior y que constituye un elemento esencial para el desarrollo creativo (Mitjás, 2006, 2008, 2016, 2020 a, 2021a).

De manera específica, se asume de Mitjás (1995) un enfoque integral y personalológico para el estudio de la creatividad donde se integra el proceso, la persona, el ambiente y resultado. También otorga un papel esencial a la innovación para lograr la transformación de los sujetos. Además, Mitjás (2006, 2013, 2017, 2020b, 2021b) precisa el papel de la subjetividad en el desarrollo creativo de la personalidad desde la concepción histórico-cultural. En este sentido, refiere que el profesor debe promover espacios dialógicos para que el estudiante pueda desarrollar la motivación intrínseca, así como la sensibilidad para conocer a sus estudiantes. De manera particular, las cualidades que tipifican la creatividad de los sujetos han estado centradas en la argumentación psicológica y necesitan mayor argumentación didáctica.

Los elementos esenciales en la relación neurociencias-educación, autores como Sousa (2019), Jiménez, López y Herrera (2019), Aronsson (2020), Arias y Batista (2021) insisten en la plasticidad del cerebro para promover la flexibilidad y la memoria relacional. Desde su perspectiva, se infiere que la creatividad posibilita relacionar y asociar aquellos elementos simbólicos en la comunicación de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación del Arte a tono con los roles sociales (Mead, 1982, 1991, 2008).

Desde la Didáctica de la Educación Artística se dirigen los estudios hacia la percepción del arte y la apropiación de comportamientos, actitudes valores y hábitos que permitan al profesor y el estudiante asumir una posición estética ante la vida. Por lo tanto se valora la formación de cualidades como la curiosidad, espontaneidad, imaginación, iniciativa, gusto estético, libertad de creación y cocreación, organización, interpretación crítica, capacidad de diálogo, aunque la creatividad queda implícita en sus planteamientos y se necesita de su argumentación en el plano didáctico (Seijas, 2021; Enebral, 2017; Castro, Ramírez, Bagué y Suárez, 2021). Las cualidades creativas de los estudiantes pueden ser formadas a partir del empleo de múltiples espacios educativos y otorgándole la posibilidad de pensar, imaginar, crear nuevas ideas, trabajando todos los elementos didácticos.

En la relación con la Historia del Arte como ciencia y asignatura, está presente la creatividad del profesor al realizar los arreglos didácticos a tono con la simbiosis del contenido de cada asignatura con el contenido de cada obra y la capacidad de expresión de los imaginarios como parte de cada pieza apreciada, la variedad de lenguajes expresivos utilizados por cada autor en su proceso de legitimación dentro de un estilo artístico o período determinado. No se trata de formar historiadores del arte, sino de aprovechar las fuentes del contexto de enseñanza donde existen potencialidades para el desarrollo creativo de los estudiantes desde los aportes realizados en el campo de la Didáctica de la Historia (Álvarez, 2006; Reyes y Palomo, 2014; Reyes, 2017; Reyes, Jevey, Infante, López y Rojas, 2017).

## Metodología

El artículo responde al proyecto de Investigación Historia para enseñar y aprender II como tarea de una tesis de doctorado en elaboración teórica que se desarrolla en Cuba y ha sido presentada en diferentes talleres y los especialistas ha considerado su validez teórica y metodológica. Se ubica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes en la carrera de Educación Artística que se estudia en la Universidad de Las Tunas.

La metodología desplegada parte de la dialéctica materialista con métodos específicos tales como el análisis y crítica de fuentes (comprende el análisis-síntesis, la inducción-deducción y lo histórico-lógico como procedimientos), el enfoque de sistema y la modelación. Estos métodos se utilizan para la crítica de fuentes en la evolución histórica de la ciencia, por lo que se apoyan en la triangulación de datos y teorías y posibilitaron desarrollar una teoría propia de la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes.

## **Concepción didáctica de la creatividad del profesor de Historia y Apreciación de las Artes**

La creatividad del profesor se argumenta desde una idea general a la cual están subordinadas ideas particulares que se interrelacionan a partir del enfoque de sistema y la modelación. Esta idea constituye un argumento necesario para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, así como para incorporar instructores de arte, artistas, especialistas y promotores culturales como facilitadores que deben ser creativos desde un proceso interactivo. En la idea que se modela se ofrecen argumentos que serán objeto de próximos trabajos como parte de una concepción didáctica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes desde una visión más holística que se modeló en la tesis doctoral en proceso de predefensa.

Las cualidades creativas del profesor se manifiestan cuando es capaz de integrar las funciones docente-metodológica, investigativa y de orientación al dirigir con calidad el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes. Para cumplir tales metas debe tenerse en cuenta la tipología de la clase en la Educación Superior desde el punto de vista docente- metodológico, la introducción de los resultados investigativos y la constante orientación a los estudiantes en su proceso de doble formación.

a) El primer argumento particular de la idea comprende la integración de las funciones del profesor dese la planificación. Así el profesor de Historia y Apreciación de las Artes debe ser creativo desde el análisis sistemático de los documentos de la carrera, pues debe dominar el modelo del profesional para elaborar, validar y actualizar los programas de la disciplina, cuestión que demanda del dominio del trabajo metodológico donde influye su experiencia como profesor y la preparación científica metodológica que adquiere de acuerdo a su categoría docente. Además, debe caracterizarse por ser innovador a partir de los resultados metodológicos e investigativos del colectivo y de los propios materiales que elabora.

El profesor debe ser flexible y original como parte de su preparación individual para desarrollar para la organización del expediente de la asignatura que imparte dentro de la disciplina. También demuestra su capacidad de proyección y elaboración de ideas para concebir un proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes en la carrera Educación Artística sistémico, organizado y con calidad. La flexibilidad se expresa cuando es capaz de retroalimentarse del modelo del profesional para tener en cuenta los principales problemas que deben tener solución como parte de lo que se enseña y aprende para proceder a la derivación, determinación y formulación de objetivos. La originalidad está dada en la derivación y determinación de los objetivos del modelo y del programa de la disciplina que se aprueba en la comisión de carrera.

En este proceso se aprecia la originalidad del profesor, no solo para cumplir con los objetivos y contenidos básicos que buscan la horizontalidad y unificación de la carrera en el país, sino para incluir en el programa de la asignatura, problemas específicos del contexto que posibiliten la formación integral de los estudiantes en su proceso de doble formación. Los rasgos creativos forman parte de un sistema, aunque la argumentación que se realiza se jerarquiza determinados aspectos, pues ambos condicionan el fomento pues no se puede ser original sin la flexibilidad, lo mismo ocurre si no se tiene en cuenta la autonomía para tomar las decisiones oportunas y desarrollar una acertada elaboración de ideas. A la vez, se necesita de la lógica, la intuición y la imaginación creadora y reconstructiva, aspectos que alcanzan significación al desplegar los diversos tipos de clases, como expresión creativa que debe integrar lo docente-metodológico, lo investigativo y la orientación.

De igual modo, la formación de los estudiantes como futuros profesores demanda de la perseverancia del profesor al validar y actualizar los programas de estudio como parte de su función docente metodológica, pero también para introducir los resultados científicos y de innovación, para dirigir mejor el proceso y propiciar una adecuada orientación. Solo un profesor perseverante es capaz de lograr cambios innovadores y propiciar de manera paulatina la transformación de sus estudiantes, cuando se distingue por su capacidad para la preparación del expediente de la asignatura que se distingue por su autopreparación individual, así como en el dominio histórico-artístico y su concreción en la planificación, ejecución y control de las diferentes clases que tipifican el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes en la carrera Educación Artística en el contexto de la Educación Superior.

Las cualidades antes argumentadas que tipifican la creatividad del profesor en la dirección de los procesos sustantivos. Además, constituyen condiciones necesarias para la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje de Historia y Apreciación de las Artes que responde a diversas tipologías de clases en correspondencia con las funciones didácticas y las formas organizativas. El profesor al ser un ente activo en la elaboración de programas, resultados investigativos y metodológico, debe lograr un estadio constante de flexibilidad para identificar los problemas específicos de la carrera, cuestión que le posibilita orientar las acciones concretas hacia los objetivos.

El profesor debe tener la capacidad para detectar los problemas profesionales, así como la flexibilidad para pensar en las posibles soluciones desde la originalidad que despliega al plantear las metas que se concretan el objetivo formativo. Por tanto, debe tener en cuenta el diagnóstico psicopedagógico y de necesidades culturales, la necesidad de la investigación a partir de las potencialidades del arte, los medios audiovisuales, la utilización de las tecnologías, así como la orientación educativa de los estudiantes en los diferentes contextos con énfasis en las instituciones educativas y la preservación y promoción del patrimonio.

El profesor revela la flexibilidad al derivar, determinar y formular los objetivos formativos que responden a problemas de la profesión, las particularidades de los estudiantes, el grupo y se ajustan al tipo de clase a desarrollar. También se aprecia la capacidad de elaboración y la originalidad al formular el objetivo de forma clara y precisa teniendo en cuenta la habilidad, el contenido, la metodología a utilizar y la intencionalidad formativa.

Tanto la flexibilidad como la originalidad están presentes en la selección y secuenciación del contenido histórico-artístico en profundización, así como la perseverancia del profesor que se manifiesta desde la autopreparación y la búsqueda de diversas fuentes según su complejidad. Unido a estas cualidades alcanzan mayor jerarquía la lógica y la intuición, pues para el pleno desarrollo de la función docente metodológica, el profesor debe distinguirse en la búsqueda actualizada de los conocimientos históricos-artísticos para propiciar el tránsito del saber sabio al saber enseñando. Dicho proceso implica promover desde lo disciplinar, el análisis interdisciplinar de los contenidos históricos-artísticos. Todo ello implica tener un dominio de la concepción filosófica que se defiende, las corrientes historiográficas, la mirada que ofrece la sociología, la pedagogía y la didáctica para poder enfrentar los problemas profesionales.

Las cualidades anteriores distinguen la creatividad del profesor para lograr una acertada selección y secuenciación del contenido que se imparte en la conferencia, las clases prácticas y los seminarios. De acuerdo a la tipología de las clases según las funciones didácticas. El contenido histórico-artístico ofrece potencialidades para promover la empatía, el gusto estético y la sensibilidad. Por lo tanto, el profesor debe promover la indagación de los contenidos menos investigados y buscar su relación con la historia del arte más cercana y vivencial para los estudiantes. Se trata de promover creativamente una historia investigada y enseñada, con dominio de lo que debe saber el futuro profesor como profesional y su interrelación como lo que se enseña en los diferentes niveles educativos para los que se prepara.

Desde la función investigativa, se aprecia la originalidad y la perseverancia del profesor en la preparación de materiales docentes y científicos, que desde la lógica y la intuición son seleccionados para lograr un contenido histórico-artístico en profundización. También el profesor debe tener claridad determinar aquellos contenidos fácticos y lógicos que diferencian la preparación del futuro profesor de Educación Artística y sus homo-

logación en los programas de la Educación Media, todo ello revela la lógica, pero también la intuición, pues como proceso dialéctico también se distingue la experiencia del profesor.

Solo un profesor flexible, original y perseverante es capaz de aplicar la imaginación lógica y la intuición para la selección y secuenciación del contenido en correspondencia con la tipología de clases que despliega en la Educación Superior. Todo ello comprende la interrelación dialéctica de la contextualización histórica para comprender la propia evolución de lo artístico, en el contexto universal, americano, nacional y local, así como de las representaciones simbólicas. Todavía la Didáctica de la Historia y Apreciación de las Artes por ser una ciencia en elaboración teórica, presenta limitaciones en el tratamiento del contenido histórico-artístico americano y local, pues se jerarquiza el arte latinoamericano y quedan aspectos que no son tratados.

Lo mismo sucede con los hechos, fenómenos y proceso locales, pero debe lograrse una historia total que posibilite la comprensión del arte como expresión creativa de los seres humanos desde un análisis multifactorial que tenga en cuenta también el arte en el contexto familiar y comunitario. Además, el profesor se distingue por la sensibilidad estética al aprovechar potencialidades del contenido histórico-artístico con el fin de que los estudiantes develen la significatividad personal y social de su aprendizaje. La propia lógica en el análisis de la ciencia y la disciplina, implica la imaginación creadora y reconstructiva para modelar los aspectos fácticos y lógicos. De este modo, se precisa de la integración de los aspectos históricos-artísticos, así como de la recreación del arte para el análisis de los personajes, obras y sujetos creadoras desde una visión integral de todas las manifestaciones y expresiones artísticas.

Este proceso también implica que el profesor desarrolle la criticidad artística, para distinguir desde un análisis lógico y objetivo los aspectos esenciales del arte, así como para discriminar informaciones que carecen de los fundamentos del arte y muchas veces son manipulaciones e interpretaciones condicionadas por factores políticos, estereotipos y prejuicios culturales. Todo ello comprende el dominio de las corrientes historiográficas, la filosofía del arte y las críticas de arte, las cuales requiere también que el profesor utilice en sus conferencias, clases prácticas, seminarios y talleres los materiales especializados, pero también la actuación de estos profesionales.

Si se pretende que el contenido histórico-artístico sea en profundización y resulte significativo para el estudiante, el profesor debe caracterizarse por la motivación intrínseca y la empatía para aprovechar todas las potencialidades de las bibliografías de básicas con las que se enfrenta el estudiante desde la práctica laboral, las básicas de la carrera y los materiales de consulta. En esencia debe realizar una gradación de los conocimientos según las fuentes y sus niveles de complejidad, para que el contenido seleccionado sea secuenciado y tome organización según el tipo de conferencia, así como la ampliación de aquellos aspectos que serán tratados en la clase práctica y los aspectos que deben ser consolidados en los seminarios, así como la aplicación de aquellos aspectos académicos, científicos y laborales que se tiene como expresión de vivencias y experiencias durante el taller.

También se revela la originalidad como desde la lógica seguida en el objetivo formativo, tener en cuenta habilidades del pensamiento lógico como análisis, síntesis, inducción, generalización que contribuyen la identificación, ejemplificación, descripción, explicación, argumentación, caracterización, valoración, apreciación artística y demostración. La propia flexibilidad que el profesor debe revelar desde el objetivo formativo contribuye a la originalidad para tener en cuenta la habilidad más apropiada en relación con la lógica del contenido histórico artístico, pero también debe desarrollar su capacidad de elaboración para interconectar la relación que existe entre la habilidad intelectual y el método. Para ser original, hay que ser perseverante en el estudio de la historia y Apreciación de las Artes como ciencia, pero también en el dominio de la estructura interna de cada habilidad y su relación con los procedimientos del método.

La propia naturaleza del contenido histórico-artístico depende de un sistema de habilidades que el profesor concibe desde la elaboración del programa y que despliega en el sistema de conferencias, clases prácticas, seminarios y talleres que desarrolla. La formación y desarrollo del sistema de habilidades contribuye a la apreciación artística (habilidad que se jerarquiza en la Didáctica de la Educación Artística), pero si se pretende enseñar y aprender un contenido desde lo total o global se necesita de un tratamiento integral a partir de la

lógica de los conocimientos. La sensibilidad para apreciar el arte posibilita la delimitación de los valores que dimana de la naturaleza de los conocimientos. Se trata de aprovechar la expresión del mundo interno de los sujetos en función de la educación integral de los estudiantes, quienes se preparan para enseñar a aprender a apreciar el arte, lo que no limita que desde las potencialidades de los estudiantes y de su información personalizada, estos puedan lograr la creación y cocreación.

Desde la propia lógica que el profesor desarrolla en el análisis del contenido se determina los métodos, fuentes y medios como parte de una metodología, pero este análisis también responde al objetivo formativo que determina al resto de los componentes y posibilita ofrecer tratamiento a los problemas profesionales. Es por ello que desde la autopreparación individual se piensa en la metodología como un proceso anticipado que se tiene en cuenta desde la formulación del objetivo.

Las cualidades anteriores que deben caracterizar al docente deben concretarse en la metodología, pues el contenido seleccionado completa su proceso de secuenciación con la utilización variada de métodos, procedimientos, técnicas y acciones que se concretan en la tarea didáctica. Esta última como célula básica o núcleo de la metodología comprende las tareas del profesor y de los estudiantes en las conferencias, clases prácticas, seminarios, talleres, la consulta y tutorías entre otras, así como de otros sujetos que se desempeñan como actores cuando son facilitadores del aprendizaje de los estudiantes.

La determinación de métodos productivos tales como la exposición oral, el trabajo con fuentes y con medios de enseñanza, requiere de perseverancia pues no se puede olvidar que lo reproductivo es la base para la aplicación y la creación. Además, el profesor debe ser original para desde estos métodos tener en cuenta las fuentes, el nivel de asimilación y la profundización para que se tenga en cuenta el trabajo reproductivo, independiente e investigativo, pero también comprende sistematización, aplicación y el sentido personal y social que alcanza el estudiante, así como los procedimientos que debe dominar el estudiante como futuro profesor.

Tanto la flexibilidad, originalidad y perseverancia se aprecian en la metodología, pues no se enseña desde un solo método, por lo que también resulta de utilidad el trabajo con la apreciación artística, la utilización de métodos interactivos como el trabajo por proyecto y problémicos como la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo, así como los métodos productivos a partir de la clasificación binaria.

La sensibilidad artística que el profesor debe tener en cuenta para la selección y secuenciación de los contenidos, también se aprecia en utilización del debate problémico, la ilustración audiovisual, así como en la utilización de medios de enseñanza, tales como audiciones, laminario, enciclopedias, videos, filmes y textos digitalizados de arte. Todo ello, responde a su integración con las forma de organización y se concretan en las tareas didácticas que como célula básica o núcleo de la metodología desempeñan un papel esencial.

Las formas de organización, partiendo de la clase como forma fundamental al tener en cuenta que las conferencias introductoria, panorámicas y de profundización del contenido, el desarrollo de clases prácticas para ejercitan y aplicar métodos y procedimientos de trabajo, el seminario para profundizar y consolidar, así como el taller donde se exponen las vivencias y experiencias de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. En correspondencia con el tipo de clase, también el profesor debe tener en cuenta la organización del trabajo individual y colectivo, la realización de paneles, mesas redondas. En efecto, desde las tareas didácticas la flexibilidad, originalidad, perseverancia e independencia desarrollar las tareas de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con las funciones didácticas que se desarrollan en las conferencias, clases prácticas, seminarios, talleres y tutorías.

Se trata de tener la capacidad de anticipación e imaginación para decidir cuales serías los tópicos más adecuados para ser tratados en las conferencias introductorias, las particularidades de los nuevos contenidos y aquellos que necesitan de cierto nivel de generalización, para luego profundizar en determinadas particularidades. Al respecto, se necesita de la lógica, intuición, imaginación y la capacidad de elaboración, así como la independencia para tomar decisiones, pero también de la originalidad para plantear tareas diversas en correspondencias con las características de los estudiantes, pero también para interconectar en el sistema de conferencias, clases prácticas, seminarios, talleres y tutorías.

También comprende que la tarea didáctica posibilite la consulta de los resultados científicos de la investigación artística nacionales y locales, así como la vinculación de los estudiantes a proyectos extensionistas que también posibiliten la investigación con el objetivo de aprender a aprender, saber hacer y aprender a enseñar (función investigativa). Al mismo tiempo, desde la tarea que se planifica debe entenderse no solo los conocimientos de las manifestaciones artísticas, las habilidades y los valores, sino también para promover lo académico, laboral extensionista como parte de un proceso formativo.

Desde la tarea didáctica se piensa lo referido a la enseñanza y aprendizaje del contenido histórico artístico, así como aquellos aspectos que tributan a un proceso más general, pues se trata desde la función orientadora de preparar a los estudiantes como futuros educadores que deben desarrollar la personalidad de sus futuros estudiantes. De ahí que se demanda de un profesor creativo que enseñe a detectar problemas, a tomar decisiones mediante la apreciación de todas las manifestaciones del arte.

Aunando esto, solo un profesor flexible, original, perseverante capaz de utilizar la lógica, la imaginación y la intuición puede demostrar sensibilidad artística y realizar actividades que despierten la empatía y el estado emocional de sus estudiantes. Así se requiere que las tareas sean integrales, investigativas y orientadoras para lo que aprenden en la disciplina, requiera de diversos grados de complejidad y devenga contenido histórico artístico en profundización. Todo ello responde al proceso de doble formación, pues en el mismo acto de aprender a aprender, resulta esencial la simulación, que el estudiante se implique de manera protagónica en las tareas de aprendizaje donde tenga que modelar el tratamiento al contenido como si lo fuese a enseñar.

En la evaluación se aprecia la integración de las cualidades que tipifican la creatividad del profesor, pues debe ser flexible y original para valorar la formulación de los objetivos, ajustados a las necesidades del estudiante el grupo y la tipología de clases a desarrollar. También se distingue por la originalidad, como la lógica, la intuición y la imaginación, la criticidad, la sensibilidad para valorar la elaboración de las tareas didácticas como núcleo de la metodología productiva, detectar como está presente la función investigativa y qué aspectos necesitan de la constante orientación que debe conducir a los estudiantes a una adecuada formación integral.

Todo este análisis detallado de su sistema de clases contribuye a registrar los aspectos que deben perfeccionarse en el programa de la asignatura para su posterior validación en sesión científica a partir de la actualización en lo docente-metodológico y de lo científico-metodológico. Vale precisar que el profesor en la Educación Superior tiene autonomía para realizar precisiones teóricas y prácticas en el programa lo que lo hacen acreedor de convertirse en un constante innovador, sin es en realidad creativo.

**b)** Un segundo argumento comprende que la creatividad del profesor se revela en la planificación de las diversas tipologías de las clases que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes. No obstante, las cualidades creativas alcanzan mayor jerarquía en la interacción que se da durante su ejecución, pues se produce la interacción con los estudiantes, el grupo y otros actores entre los que se encuentran los instructores de arte, artistas y especialistas de las instituciones culturales.

En la interacción de los actores del proceso se aprecian diferencia en torno a lo planificado. Esta situación se da no solo porque el profesor no tenga un acertado diagnóstico, sino debido a factores ambientales, emocionales y contextuales. En este proceso, tanto en la conferencia, clase práctica, seminario, taller o tutoría el profesor debe ser flexible para variar lo planificado y realizar preguntas de apoyo que posibiliten la sistematización, aplicación y el sentido personal y social de lo que se enseña y aprende del contenido histórico artístico. Todo ello revela la originalidad para integrar los contenidos universales, americanos, nacionales y locales, así como su capacidad de reelaboración.

En la reelaboración y ajuste de las tareas didácticas se aprecia la perseverancia para sistematizar y profundizar, así como la independencia y autonomía para tomar decisiones certeras relacionadas con los aspectos que necesitan mayor seguimiento del diagnóstico y que deben ser tratadas en las clases prácticas con el objetivo de seguir desarrollando conocimientos habilidades y valores, así como la consolidación en los seminarios y talleres con literaturas científicas, populares y la introducción de resultados científicos.

Una de las cualidades esenciales es la criticidad para discernir no solo los aspectos que posibilitan el aseguramiento de las condiciones previas desde su función docente metodológica, sino para orientar y comenzar a evaluar lo relacionado con lo investigativo y la orientación y asesoramiento de los estudiantes como futuros profesores. Esta tarea demanda de la fluidez, pues debe orientar lo conocido y lo nuevo por conocer para propiciar una motivación intrínseca. Solo un profesor motivado y perseverante puede promover la orientación y la investigación en sus estudiantes para formar en ellos un modo de actuación creativo en el proceso de doble formación.

La fluidez es una cualidad esencial para la orientación del tema y el objetivo formativo, pues debe tener claridad de cuáles son las metas trazadas y su diferenciación en el sistema de clases. Este no es un proceso estático, pues como función didáctica debe entenderse durante toda la clase. De igual forma, en la ejecución se precisa de la tolerancia para escuchar las opiniones de los estudiantes durante la realización de las tareas didácticas. Todas las cualidades se integran aunque en la concepción se le otorgan mayor jerarquía a algunas en determinadas tareas, no obstante no se deja de reconocer que para tolerar ideas, se necesita de un profesor flexible.

Si bien la flexibilidad, la fluidez y la tolerancia resultan vitales, también desempeña un papel esencial la imaginación pues se trata de reconstruir los hechos, fenómenos, procesos, caracterizar personalidades del arte y la cultura, así como para apreciar obras de arte. Si bien es preciso definir conceptos, arribar a diversas regularidades de cómo se manifestaron los hechos, movimientos artísticos, la filosofía que impera sobre ellos, así como sus condicionantes históricos y artísticos y las leyes que influyen, se precisa de una historia global.

Todo lo anterior requiere de partir de los aspectos fácticos, de ahí que también se revela la imaginación creadora y reconstructiva cuando el profesor explica desde las tareas de enseñanza en la conferencia, o insiste en los aspectos a tener en cuenta en las clases prácticas, seminarios y talleres o al ejercer la tutoría académica y científica.

También están presentes la lógica y la intuición, pues debe ser capaz de revelar los aspectos esenciales de la ciencia en los cuales debe profundizarse. El vínculo del arte universal, americano, nacional y local, debe ser claro y preciso en los aspectos que deben indagar los estudiantes con sentido crítico, es ahí donde la criticidad del profesor debe constituir un patrón para la criticidad para apreciar el arte y desarrollar el gusto estético y la sensibilidad.

Constituye una tarea de mucha perseverancia, pues no todo se logra en una conferencia de introducción o tratamiento de nuevo contenido. Si bien desde las primeras clases debe promover la aplicación y el sentido personal y social para que el estudiante se aleje de lo reproductivo, debe entrenar a los estudiantes en el trabajo con fuentes. Además, se distingue la sensibilidad estética, así como la emotividad para decodificar las representaciones simbólicas y ofrecer argumentos científicos para su apreciación. Para tal efecto, implica enseñar a los estudiantes para apreciar los códigos, imágenes objetos, figuras, construcciones, sonidos, vestimentas, ornamentaciones.

En relación de la flexibilidad, fluidez y originalidad comprende el acertado dominio del lenguaje oral, escrito y gestual, visual y audiovisual como expresión de la comunicación que debe caracterizar al profesor de Historia y Apreciación de las Artes. También se aprecia la conectividad el análisis integrado de las manifestaciones artísticas desde una perspectiva global y crítica. La interpretación crítica del arte está muy coligada a la interrelación de los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, así como el pensamiento filosófico que impera en las obras de arte, la representación de los personajes y los sujetos creadores.

Se trata del estudio integral de cada manifestación del arte, contextualizada en sus condicionantes históricos, lo que implica descomponer cada una de sus partes, para lograr su integración, mediante generalizaciones que posibiliten la identificación de los aspectos esenciales, su movimiento histórico, dígame cambios, retrocesos, contradicciones (posiciones contrapuestas entre las corrientes del arte), para buscar su regularidad, así como los aspectos comunes y diferentes de cada manifestación artística. Siempre en la búsqueda de la cultura histórica artística en profundización y de los aspectos esenciales que deben enseñar los futuros profesores en la escuela media.

En la ejecución de las conferencias, clases prácticas, seminarios, talleres y tutorías, el profesor debe ser uso de su fluidez, originalidad y perseverancia para desde la propia tarea didáctica promover la constante orientación de los aspectos docentes y formativos, pues debe aprovechar las potencialidades de las obras artísticas, los contenidos históricos artísticos patrimoniales, el papel de los personaje, así como el pensamiento de los sujetos dedicados al arte y por qué los identifican como creadores para lograr la preparación académica, laboral y científica de los estudiantes. Es un proceso que depende de mucha orientación y seguimiento al diagnóstico de dos direcciones lo que se debe saber cómo profesional y lo que forma parte de su preparación para enseñar.

También el profesor debe ser capaz de crear espacio de libertad, demostrar sensibilidad para identificar los problemas históricos artísticos, así como las necesidades y potencialidades de los estudiantes. Independientemente que la tarea didáctica modelada atiende los diferentes niveles, se aprecia la originalidad y conectividad para atender a los estudiantes de mayores necesidades y gradar los niveles de complejidad de los objetivos formativos propuestos. Para ello, se requieren de actividades complementarias que revelan nuevos niveles de esencia del contenido. En efecto, esto se logra de múltiples formas que pueden sintetizarse con acciones que dan continuidad la tarea, con simulaciones donde relacionen lo laboral e investigativo y mediante hojas didácticas que posibiliten la problematización y relación con otros contenidos.

Aunado a esto, la fluidez, originalidad y perseverancia en relación con el sistema de cualidades son necesarias para desde las tareas didácticas educar desde la instrucción y promover la orientación educativa, pues la naturaleza de los contenidos favorece la identificación de los contenidos que enseñará, para lo cual debe enfatizar en las particularidades de los adolescentes y jóvenes, los principales problemas a los que se enfrenta en su práctica, así como los aspectos que deben apreciar del arte. Esta doble formación posibilita entrenar en las técnicas de estudio, así como en los aspectos que se relacionan con sus metas y deben estar ubicados en los proyectos de vida.

El profesor debe ser original para orientar y concatenar la multiplicidad de factores, lo que también se aprecia en la orientación de los estudios independientes. Desde esta vía hay múltiples potencialidades para orientar la profundización de aquellos aspectos históricos artísticos que deben dominar en la práctica laboral, la lógica del contenido posibilita detectar problemas pedagógicos y didácticos relacionados con el contenido histórico artístico, pues no se trata solo de orientar trabajos investigativos del contenido, sino de relacionarlo con lo que se investiga en los grupos científicos, así como en los trabajos de curso y de diploma. Asimismo, puede lograrse coincidencia en algunos casos, que la investigación que debe realizar como parte de su ejercicio de culminación de estudios se relacione con los trabajos de cursos que realizan como parte de la evaluación de la asignatura.

c) El tercer argumento lo constituye el control de los diferentes tipos de clase como proceso que no es ajeno a la valoración de lo planificado y está muy coligado al proceso de ejecución. No obstante, también durante el control existen cualidades creativas que distinguen la creatividad del profesor, pues al valorar los resultados de sus clase no solo se centra en lo docente, sino en lo investigativo y en la orientación que logra para la formación integral de sus estudiantes. Como el control tiene un momento durante la ejecución de la clase, necesita de cualidades que fueron argumentadas en esa subidea de la concepción, no obtente insistimos en cómo valora su preparación, planificación, la preparación científica y la organización y realización de su función orientadora para formar profesionales capaces de apreciar el arte.

Durante el control de la actividad se integran las cualidades que tipifican la creatividad del profesor. Al mismo tiempo, adquieren mayor jerarquía la flexibilidad para valorar los cambios ocurridos durante la conferencia, clase práctica, seminario, taller y tutoría. Desde que se modela comienza un proceso de autovaloración de sus resultados que se complementa durante y después de la clase. La conectividad como expresión de la lógica, la intuición y la experiencia se aprecia cuando es capaz de relacionar lo valorado en el sistema de clase. Solo un profesor creativo que se caracteriza por ser flexible, realiza valoraciones de su actividad en cada clase, para proyectar su perfeccionamiento y optimización del proceso, pero a la vez, debe ser capaz de valorar los ajustes realizados y su efectividad para cerrar un ciclo metodológico y alcanzar la calidad de su actividad y de los estudiantes.

Esta actividad resulta ser una de las más complejas en el trabajo metodológico y su integración con lo científico metodológico, pues el docente debe ser un artífice de la investigación y debe relacionar su docencia con sus líneas de investigación, aspecto que también debe integrarse en el acto de autovaloración. La visión tradicional del profesor centrada en la valoración de los resultados de los estudiantes limita el perfeccionamiento de su actividad. Mientras tanto, resulta pertinente integrar a los aspectos anteriores si fue capaz de promover la orientación educativa de sus estudiantes y la preparación de otros actores para que interactúen en dicho proceso razón que demuestra el carácter multifactorial de la creatividad por tanto se requiere de independencia y autonomía.

A tono con lo anterior, el profesor reflexiona acerca de la actividad de sus estudiantes y de los intercambios que se realizaron con los instructores de arte, artistas y especialistas de instituciones culturales, lo cual demanda de lógica, la intuición y la imaginación para valorar lo que los estudiantes han sido capaces de apropiarse como información personalizada y cuáles son los aspectos que deben potenciarse. De ahí que la evaluación como proceso y resultado tenga una función diagnóstica, instructiva, educativa, desarrolladora y de control para tomar nuevas decisiones en los ajustes didácticos y ver el cumplimiento de los objetivos formativos. Igualmente, debe dar seguimiento a los aspectos acotados por instructores de arte, artistas y especialistas de instituciones culturales, para promover o retomar aquellos aspectos que van a la integración del contenido.

Entonces se está ante un proceso complejo que demanda de la triangulación de la información que requiere de la observación participante y el control de las tareas de aprendizaje realizadas por los estudiantes, pues se trata de evaluar las metas trazadas. Además, requiere de la sensibilidad artística, la tolerancia y criticidad artística para insistir sobre aquellos aspectos significativos del contenido, respetar los criterios de los estudiantes y mediante la reflexión promover el debate y la crítica acertada. Así, el profesor al conducir a los estudiantes en hacia la búsqueda del imaginario popular y las bases científicas del arte, debe mostrar empatía e identificación hacia el arte, cómo aprenderlo y los valores que tributa, solo un profesor emotivo incluso durante el control es capaz de impulsar nuevas metas de aprendizaje.

La creatividad como cualidad integradora está constituida por un sistema de cualidades personalógicas que en el profesor se concretan en la innovación didáctica, definida por los cambios que introduce en los componentes no personales. Ello implica la identificación y solución de problemas profesionales, la elaboración de objetivos formativos, el tratamiento del contenido histórico-artístico desde una perspectiva global y crítica, así como en la metodología y la evaluación que despliega. Todo, ello se traduce en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y Apreciación de las Artes, lo que implica la integración de las funciones docente metodológica, investigativa y de orientación educativa.

De esta forma, un profesor que imparte Historia y Apreciación de Las Artes es creativo al ser un constante innovador. Por tanto, la innovación didáctica constituye la capacidad del profesor que se distingue por cualidades que revelan su creatividad, para introducir cambios didácticos sobre la base de la teoría y práctica, al integrar los contenidos con la investigación desde la lógica de la investigación- enseñanza a partir de una constante orientación, pues la innovación es reveladora de la creatividad del docente para integrar las funciones docentes, investigativa y de orientación para formar un educador del arte desde la interrelación de lo instructivo, educativo y desarrollador. A continuación, se sintetizan los principales indicadores de la creatividad del profesor como conclusiones del trabajo que se socializa a la comunidad científica .En la planificación:

- La flexibilidad, perseverancia, motivación y autonomía en la preparación de individual para la confección del expediente de la asignatura al tener en cuenta el modelo de formación, los problemas profesionales que deben guiar hacia los objetivos formativos para tomar decisiones oportunas y desarrollar la elaboración de ideas, así como en la validación, actualización y elaboración de programas de estudios con la introducción de resultados científicos que posibilitan desplegar el sistema de clases y desarrollar la función investigativa y de orientación.
- La flexibilidad, originalidad y capacidad de elaboración tienen fuerte presencia en la derivación, determinación y formulación de objetivos formativos al seguir la lógica de solución a problemas profesionales y proceder a su elaboración a partir de una habilidad intelectual la delimitación del contenido histórico-ar-

tístico en correspondencia con los niveles de desempeño y de profundización, así como la determinación de la metodología y de la intencionalidad formativa, todo ello en relación con la perseverancia, motivación y autonomía argumentadas anteriormente.

- La flexibilidad, originalidad, perseverancia y capacidad de elaboración con fuerte presencia de la lógica, la intuición y la imaginación en la selección y secuenciación del contenido histórico-artístico desde la relación ciencia-disciplina-asignatura para introducir resultados científicos (función investigativa) y materiales docentes actualizados (función docente) y de la propia elaboración del profesor, así como al delimitar los aspectos de mayor complejidad que necesita ser orientados con claridad e incluso establecer niveles de ayuda en la reorientación como parte de la función orientadora. También están presentes la motivación, sensibilidad y empatía al apreciar las potencialidades de los contenidos y promover lo estético con el fin de develar tanto en lo científico como en el arte la expresión cultural, así como la criticidad artística para delimitar aquellos contenidos científicos y populares que resultan valiosos y discriminar las informaciones históricas-artísticas.
- En la metodología están presentes las cualidades anteriores, con énfasis en la flexibilidad, originalidad, imaginación, sensibilidad estética, criticidad artística, lógica e intuición, al elaborar tareas didácticas que respondan a diferentes niveles de complejidad y que demanda de la función orientadora para atender la diversidad de estudiantes. Todo ello implica la utilización del método de la ciencia, métodos productivos, problémicos e interactivos desde la lógica de los contenidos, con la utilización de variadas fuentes (que respondan tanto a lo docente como investigativo) y forma de organización a partir de las diferentes tipologías de clases que posibilitan el trabajo individual y grupal.
- La evaluación es el proceso y resultado más complejo de la actividad desplegada en las tareas didácticas, pues demanda de la preparación científica y de la experiencia del profesor para registrar los aspectos esenciales que le permiten detallar los cambios didácticos que necesitan el programa de la asignatura a partir de las exigencias, así como los resultados científicos utilizados en el campo de la historiografía del arte, los resultados de la didáctica que le fueron de utilidad o los que debe incorporar, así como la valoración de la planificación de su sistema de clases, el cumplimiento de la función investigativa y de orientadora.

En la ejecución del proceso:

- Las cualidades creativas alcanzan mayor jerarquía en la interacción con los estudiantes y otros sujetos. Al desplegar las tareas didácticas, se aprecia la flexibilidad, originalidad, autonomía para realizar los ajustes necesarios, mantener la constante orientación y análisis de los resultados científicos, así como para integrar los contenidos de la historia universal, americana, nacional y local, cuestión que demanda de la conectividad como expresión de la lógica, la intuición y la imaginación en la reconstrucción del pasado para entender el presente y proyectar el futuro.
- El despliegue de la metodología también requiere de cualidades esenciales como la fluidez, emotividad, motivación, perseverancia ya que se trata de lograr una comunicación asertiva que debe revelar la expresión oral, escrita, gráfica, visual y audiovisual, así como las particularidades de los lenguajes de las manifestaciones artísticas en relación con la función orientadora integrada a los aspectos metodológicos. Se trata de que el profesor dirija el aprendizaje para que el estudiante aprenda a aprender y aprenda a enseñar.
- También necesita del respeto y la tolerancia hacia las respuestas de los estudiantes al tener en cuenta la aproximación sucesiva al conocimiento y sus criterios teóricos y prácticos, lo cual no dista de la acertada crítica y reflexión (criticidad artística). De esta forma, también se aprecian en la función orientadora no solo para promover conocimientos, habilidades y valores, sino para incidir en la formación profesional en los diferentes contextos, así como aprovechar las situaciones que se dan durante la interacción para reiterar la validez de lo investigativo y lo extensionista desde las funciones del educador del arte, de modo que se promueva lo académico, laboral, investigativo y extensionista.
- Todo este análisis suscita de la emotividad y la sensibilidad para enseñar lo histórico-artístico al decodificar las representaciones simbólicas y apreciar obras de arte en su contextualización histórica, lograr la explicación de los lenguajes artísticos y promover que los estudiantes sean capaces de apreciar lo histórico

y artístico, tanto desde el punto de vista científico como de los aspectos específicos de las obras y las manifestaciones artísticas.

- Las cualidades anteriores se revelan en la orientación de los análisis de las obras de arte en relación con las manifestaciones artísticas, así como en los aspectos en los cuales los estudiantes deben profundizar mediante el trabajo independiente y en la realización de investigaciones históricas-artísticas, de trabajos de cursos y diplomas con temáticas que son homólogas a lo que se imparte de Educación Artística en la escuela media. También incluye tareas direccionadas a su preparación como futuros profesionales tanto en el aula como durante la práctica laboral y en la dramatización de las manifestaciones artísticas que relacionen los contenidos de la Historia y Apreciación de las Artes.

Al realizar el control:

- Se jerarquizan la flexibilidad, originalidad, perseverancia, sensibilidad, criticidad y autonomía, aunque está presente el sistema para valorar los resultados docentes de sus funciones: docente, investigativa y de orientación integradas en el sistema de clases, en la actividad desplegada por los estudiantes en su proceso de doble formación, el papel desempeñado por los instructores de arte, artistas, especialistas y promotores culturales. ©

---

**Madielka Corrales Leyva.** Universidad de Las Tunas, Cuba. Facultad Ciencias de Sociales y Humanísticas, Departamento de Arte. Licenciada en Estudios Socioculturales. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora asistente de Historia del Arte. Colaboradora del Proyecto de investigación: Historia para enseñar y aprender II. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).

**Manuel Sánchez Rojas.** Universidad de Las Tunas, Cuba. Facultad Ciencias de Sociales y Humanísticas, Departamento Historia. Licenciado en Educación Primaria. Doctora en Ciencias Pedagógicas, especialista en Didáctica de la Historia. Profesor Titular de Didáctica de Las Ciencias Sociales e Historiografía. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Doctorado). Miembro del proyecto de investigación: Historia para enseñar y aprender II. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Miembro de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba.

**Ernesto Trigueros Tamayo.** Licenciado en Comunicación. Máster en Cultura Latinoamericana. Doctor en Ciencias sobre el Arte. Facultad Ciencias de Sociales y Humanísticas, Departamento Gestión Sociocultural. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Profesor Titular de Historia del Arte. Miembro del proyecto de investigación.

---

## Referencias bibliográficas

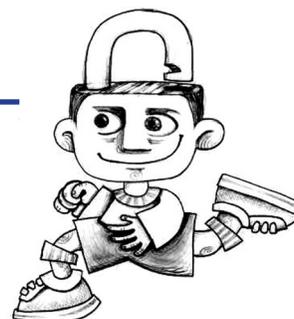
- Addine Fernández, Fátima; Recarey Fernández, Silvia; Fuxá Lavastida, Micaela & Fernández González, Sonia. (2015). *Didáctica, teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba (original publicado en versión digital 2002).
- Almarales Hidalgo, Marilú. (2019). *La orientación educativa a estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en el proceso de formación de la habilidad argumentar* [tesis de doctorado, Universidad de Holguín, Cuba no publicada].
- Colunga Santos, Silvia; García Ruíz, Jorge & Blanco Colunga, Carlos Joaquín. (2006). Reflexiones acerca de la noción de la competencia. <https://www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias>

- Corral Ruso, Roberto. (2020, 10-12 de febrero). *Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una necesidad* [ponencia]. 12 Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2020, La Habana, Cuba.
- Fernández Rius, Lourdes. (2006). *Personalidad y relaciones de pareja*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Fonticiella Izquierdo, Elena Lidia. (2017). *El desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia* [tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada]
- Forgas Brioso, Jorge Agapito. (2005). *Una metodología para el diseño curricular basado en competencias profesionales* [curso 52]. Pedagogía 2005, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Fuentes González, Homero. (2008). *La Formación de los profesionales en la contemporaneidad. Concepción científica holística configuracional en la Educación Superior*.
- González Maura, Viviana. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista Educación*, XXI(8), 175-187.
- Guerra Borrego, Yunier, Varona Moreno, Lázara María & Mulet González, Manuel Antonio. (2021). Competencia de asesoría educativa: formación impostergable en el estudiante de Pedagogía-Psicología. *Revista Didascalía*, 12(6), 90-99. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía>
- Horruitiner Silva, Pedro. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Cuba, Editorial Félix Varela.
- Lenin Uliánov, Vladimir Ilich. (1964). *Cuadernos filosóficos: Obras Completas*. Tomo XXXVIII. La Habana, Cuba: Editorial Política.
- Mafrán Domínguez, Yelena (2019). *La formación de la competencia orientadora en estudiantes de carreras pedagógicas* [tesis de doctorado, universidad de oriente, Santiago de Cuba no publicada].
- Mas Sánchez, Pablo Raúl. (2008). *La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización* [tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas, Cuba no publicada].
- Medrano, Leonardo Adrián; Ortiz, Álvarez; Flores-Kanter, Pablo Ezequiel; Domínguez-Lara, Sergio & Gibelli, Silvio. (2018). Medición de recursos personales socio-cognitivos en organizaciones: análisis psicométrico en trabajadores argentinos. *Revista Evaluar*, 18(2), 1-16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Ministerio de Educación Superior (2020). *Premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio “E”*. La Habana, Cuba. <http://www.mes.gob.cu/es/planes-de.estudio>
- Parra Vigo, Isel Bibiana. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial* [tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba no publicada].
- Tejada Fernández, José & Ruiz Bueno, Carmen. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. [Doi:10.5944/educXXI.12176](https://doi.org/10.5944/educXXI.12176)

# La dimensión física-educativa de la salud de los escolares cardiópatas en la Educación Física de la Educación Primaria

Artículos  
arbitrados

*The physical-educational dimension of the health of school children with heart disease in physical education in primary school*



**Erelice Morales Osorio**

[erelice63@gmail.com](mailto:erelice63@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9167-200X>

Teléfono: +5354622107

**Bernardo Jeffers Duarte**

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

<http://orcid.org/0000-0002-3222-1313>

Teléfono: +5354621759

Universidad de las Tunas  
Facultad de Cultura Física  
Departamento de Educación Física  
Las Tunas provincia de Las Tunas  
República de Cuba

Recepción/Received: 29/05/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 03/06/2023  
Aprobación/Approved: 02/07/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El artículo revela algunas insuficiencias detectadas en la dimensión física-educativa de la salud en la educación física de los escolares cardiópatas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria. El estudio histórico y epistemológico evidenció algunos de los problemas actuales en la concepción teórico-metodológica saludable del PEA de la Educación Física, que limitan el desarrollo de la condición física enfocada a la salud cardiovascular en las clases de educación física de la Educación Primaria, por lo que se ofrece la argumentación que justifica la demanda científica y de innovación tecnológica en la dimensión física-educativa de la salud cardiovascular en los escolares cardiópatas en este proceso, mediante procedimientos y ejercicios personalizados en las necesidades y potencialidades de los escolares cardiópatas.

**Palabras clave:** salud cardiovascular, educación física.

## Abstract

The article reveals some inadequacies detected in the physical-educational dimension of health in the physical education of cardiopathic schoolchildren during the teaching-learning process of Physical Education in Primary Education. The historical and epistemological study evidenced some of the current problems in the healthy theoretical-methodological conception of the PEA of Physical Education, which limit the development of physical fitness focused on cardiovascular health in physical education classes of Primary Education, so the argumentation that justifies the scientific demand and technological innovation in the physical-educational dimension of cardiovascular health in cardiopathic schoolchildren in this process is offered, through procedures and exercises personalized in the needs and potentialities of cardiopathic schoolchildren.

**Key words:** cardiovascular health, physical education.

Author's translation.

## Antecedentes de la Educación Física

**E**n Cuba, los antecedentes de la educación física se localizan en la comunidad primitiva mediante el juego denominado batos, el cual ofrecía un nivel de actividad y capacidad física que luego desapareció por la brutal explotación a que fueron sometidos los aborígenes cubanos. Manifestación de actividad física que luego reaparece y se enriquece con los ritos y danzas de los esclavos provenientes de África (Jeffers, 2004).

En la sistematización de la historia de la educación física durante el siglo XX se destacan autores como Ruiz (1989, 2012). Sin embargo, desde la perspectiva anterior, resulta importante el estudio de las tendencias históricas del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en la educación primaria, para profundizar en la evolución de este proceso contextualizado en la educación física institucional, como una de las vías para identificar y solucionar contradicciones que generan este problema.

Para ello se utilizaron fuentes teóricas como: revisión de la documentación y literatura especializada, orientaciones metodológicas en las instituciones educativas en el contexto de la educación física institucional, entre otros documentos.

Para realizar el estudio histórico tendencial del método en el PEA de EF, se delimitaron dos criterios de estudio:

- Enfoque teórico de la Educación Física en la Educación Primaria.
- Concepción didáctico-metodológica de la Educación Física para la salud en la Educación Primaria.

A partir del perfeccionamiento y actualización del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria y dentro de ella, la evolución de la dimensión educativa saludable, para su periodización se delimitó tres etapas:

**Primera Etapa -1959-1975.** Introducción del Modelo Médico. Creación de las bases teórico-metodológicas del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria.

Esta etapa se concibe la práctica del Deporte, la Educación Física y la Recreación con un carácter masivo y como práctica selectiva de los estudiantes con potencialidades o talento.

De gran transcendencia para el fortalecimiento de las bases legales, la organización del deporte, la educación física y la recreación en las escuelas significó que en el año 1961, específicamente el 23 de febrero, se aprueba la Ley 936 que establece el régimen de participación deportiva, para llevar a cabo todas las funciones en estas actividades y establecer la nueva filosofía revolucionaria sobre el derecho que poseen los hombres y los principios básicos de organización deportiva nacional masiva. Entre sus objetivos están: reconocer el deporte como derecho de todos; educar a través del desarrollo de habilidades y capacidades físicas y deportivas; fomentar nuevas formas de pensar, actuar, cooperar y contribuir al desarrollo de los valores de la nueva sociedad como son: la modestia, el colectivismo, el amor a la patria.

La década de los 70, fue una etapa muy importante de consultas con la base y de grandes transformaciones, de creación y puesta en vigor de varios documentos normativos como las diferentes resoluciones ministeriales, Circular Conjunta INDER-MINED, las cuales normaron y establecieron las líneas e indicaciones de trabajo en las escuelas.

En la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física coexistían diferentes modelos y enfoques, entre los que se destacan los modelos: médico, psico-socio-educativo, el modelo deportivo y el integral físico-educativo.

En esta etapa predomina el Modelo Médico que inicia su desarrollo a partir de la primera mitad de siglo XX y tiene sus bases científicas en las ciencias biomédicas; fundamentalmente la morfología, bioquímica y biomecánica del movimiento humano centrandolo su atención en el funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano y los efectos del ejercicio físico sobre el mismo.

El concepto de salud dentro del modelo médico, se asocia esencialmente a la ausencia de enfermedad en un plano externo del individuo, al declarar: “ejercicio físico=condición física=salud”, con objetivos de carácter higiénico y utilitario. También es limitado el lugar e importancia otorgada al medio ambiente en función del desarrollo integral físico-educativo de los sujetos.

Este modelo, además, se fundamenta en una pedagogía de carácter higiénico, encaminado al desarrollo de la condición física sobre la base de la realización de diferentes ejercicios, lo más asequibles y correctamente posible, relacionados con los distintos factores de salud, es decir se fundamenta en la didáctica tradicional, enfatiza en el entrenamiento deportivo, en la importancia de lo físico y las influencias que ejerce la medicina en la Educación Física.

El aprendizaje está basado en la repetición-imitación de acciones técnicas o modelos de movimientos. El profesor es el sujeto activo del proceso. El escolar es un ente pasivo, limitado a procesar información y a ejecutar acciones hasta lograr el dominio de lo que se le enseña.

Entre las principales limitaciones de este modelo se encuentra que, desconsidera los aspectos psico-sociales y de experiencias vivenciales asociados a la salud, además de concederles un desempeño pasivo a los escolares durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta etapa se identifican las siguientes regularidades:

- El enfoque teórico de la Educación Física en la Educación Primaria que prevalece es el Modelo Médico, con énfasis en el deporte, aún con carencias en la fundamentación didáctica y terapéutica para el tratamiento más integral, contextualizado, personalizado con orientación saludable de los niños cardiopatas.
- La concepción didáctica y metodológica del PEA de la Educación Física en la Educación Primaria, enfatiza fundamentalmente en el deporte como estrategia y metodología con predominio de una dirección empírica-tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en las Educación Primaria.

**Segunda Etapa 1976-2015.** Generalización del Modelo Deportivo e introducción del Enfoque Integral Físico-educativo. Inicio de la mejora continua de las bases teórico-metodológicas de la Educación Física en la Educación Primaria.

En esta etapa prevalece el Modelo Deportivo fundamentado científica y pedagógicamente en las teorías del modelo médico y que, en varios aspectos, coincide con el modelo psico-socio-educativo. Desde la perspectiva educativa convierte las potencialidades del deporte en un medio de la educación física y no en un fin, es decir como acción o tendencia liberadora de la industrialización y urbanización en los países capitalistas desarrollados, promoviendo actividades al aire libre con una proyección de salud orientada a los cambios de ambiente y de vida física espontánea, en contacto con la naturaleza y el establecimiento de relaciones humanas donde no se priorice la competición.

En este modelo se defiende la pedagogía y la didáctica centrada en el deporte. Se generaliza la inclusión del deporte en los programas escolares, que despierta un elevado interés y motivación por su práctica y se constituye un medio pedagógico de elevados valores educativos, pero se hiperboliza el rol de las habilidades del deporte como actividad y vía fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física sobre la base de juegos pre deportivos y deportes, no en un fin en sí mismo, como en el caso del entrenamiento deportivo. En la concepción de salud se promueven las estancias al aire libre con una proyección de salud, se refuerza una mayor articulación de la educación física con la salud de los participantes.

Se significa el lugar del medioambiente, de vida física espontánea y aumento de contacto con la naturaleza, con actividades muy variadas al aire libre y en diversos escenarios. Como principal limitación presenta que es aún insuficiente la preparación del profesor para desarrollar la labor pedagógica, didáctica y metodológica

como elemento esencial a considerar para la materialización práctica de este enfoque en que el alumno pasa a un segundo plano. En esta etapa también se crean las bases para la introducción del Enfoque Integral Físico-educativo, en el cuál se profundizará en la próxima etapa, por ser su momento de máxima generalización en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física en la Educación Primaria.

En esta etapa se identificaron las siguientes regularidades:

- El enfoque teórico de la Educación Física en la Educación Primaria que prevalece es el Modelo Deportivo, con énfasis el empleo del deporte y el juego, aún con carencias en la fundamentación didáctica y terapéutica para el tratamiento más integral y personalizado con orientación saludable de los niños cardiopatas.
- La concepción didáctica y metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria, se basa fundamentalmente en el empleo del deporte y el juego como estrategias y de la Educación Física, con incremento de los fundamentos didácticos generales del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador de la Educación Primaria.

**Tercera etapa. 2016-Actualidad.** Generalización del Enfoque integral físico-educativo. Profundización en la mejora continua de las bases teórico-metodológicas de la Educación Física en la Educación Primaria.

En esta etapa se reconoce y generaliza como una nueva concepción teórica metodológica de la educación física más integral, que consideró al profesor y a los escolares, como objetos y sujetos de un proceso continuo de enseñanza-aprendizaje mediante la vinculación protagónica y activa de los escolares con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física. La concepción de referencia es denominada: Enfoque Integral Físico-educativo de López (1993, 2006a), según los argumentos que lo definen se fundamenta científica y pedagógicamente en las teorías, socio-histórico-cultural y en los postulados del aprendizaje desarrollador.

Los contenidos fundamentales en su tratamiento didáctico-metodológico se caracterizan por las tareas motrices significativas, simples y complejas, individuales, y grupales, con énfasis en la solución de problemas en situaciones de juego, vinculadas con la vida, en correspondencia con el progreso y desarrollo de los educandos. Estas están caracterizadas por las relaciones sujeto-sujeto en un marco de comunicación y cooperación cognitivo-afectiva.

El educando durante el transcurso por el grado, debe manifestar su participación en las actividades físicas que se organizan en la escuela y fuera de esta, así como su desarrollo de habilidades motrices, capacidades físicas, conceptos y actitudes alcanzadas e incorporarlas como recursos en la organización de su tiempo libre.

Finalmente, a partir del año 2016, se inicia el actual perfeccionamiento de los programas, y a tal efecto, se distinguen algunos cambios en las opciones y disposición organizativas de las unidades didácticas en los programas; sin embargo, tanto en las concepciones teórico metodológicas de los programas, como en la práctica pedagógica diaria, se mantienen las limitaciones pedagógicas y didácticas en que no se atienden, con la magnitud que merecen, los fundamentos de los indicadores establecidos como referencia para el estudio y caracterización de la evolución histórica del objeto de estudio y su relación con el comportamiento del campo de acción.

De modo que, se identificaron las siguientes regularidades en la etapa:

- El enfoque teórico de la Educación Física en la Educación Primaria que prevalece es el Enfoque Integral Físico-educativo, aún con carencias en la fundamentación didáctica para el tratamiento más integral, y personalizado de la dimensión física educativa saludable de la educación física para los niños cardiopatas.
- La concepción didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física en la Educación Primaria, enfatiza en la actividad deportiva como medio, estrategias y metodología con enfoque integral físico-educativo, aún con carencias en los fundamentos didácticos específicos para lograr la atención interdisciplinar y saludable de la actividad física de los niños en general y de los niños cardiopatas, en particular.

A partir del estudio histórico desarrollado se identifican las tendencias siguientes:

- El enfoque teórico de la Educación Física en la Educación Primaria, ha evolucionado del Modelo Médico al Modelo Deportivo y de ellos al de Enfoque integral físico-educativo, con énfasis en la actividad deportiva, aún con insuficientes argumentos teóricos para un tratamiento integral y contextualizado del mejoramiento de la condición física de los escolares cardiópatas, desde una orientación personalizada, educativa y saludable a los escolares sanos y cardiópatas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- De una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física que ha transitado por estrategias y metodologías tradicionales, hasta el empleo de métodos participativos, aún con insuficientes argumentos teórico-didácticos acerca de un proceso físico-educativo de la salud que fundamenten un PEA interdisciplinar y personalizado en los escolares cardiópatas.

Con los resultados del análisis valorativo y crítico de las tendencias identificadas se realizó una sistematización de experiencias y teórica que denotan la diversidad de acciones desarrolladas en aras de revertir las contradicciones evidenciadas en el estudio histórico, observándose se han reajustado los currículos de esta asignatura para cumplir con el encargo social de la formación multilateral y armónica de la personalidad de los niños; sin embargo, predomina una orientación didáctica centrada en el componente condición física asociada a la dimensión desarrolladora, descuidándose en este sentido, la dimensión física educativa enfocada a la educación para la salud.

En este sentido, Jeffers (2004) connota que los profesores y los escolares en general, desconocen el comportamiento de las reacciones biológicas y sociales de adaptación a la actividad física. Este fenómeno ha sido demostrado en investigaciones precedentes en Las Tunas, donde se constatan cargas irregulares en formas de choque, superiores e inferiores, a las posibilidades reales de los escolares, sin que estos tengan conocimiento de ello, en la que sobresale el caso de escolares cardiópatas, los factores que inciden en la aparición de las cardiopatías y las posibles soluciones, aspectos aún no valorados con responsabilidad durante el desarrollo de la educación física.

Tal preocupación conllevó a un levantamiento de escolares cardiópatas y de igual modo, la verificación del comportamiento de la condición física de los mismos en el referido proceso, a partir de los resultados obtenidos en las clases y pruebas de eficiencia física, cuyos resultados unido a la experiencia del autor en la práctica pedagógica, permitieron identificar las siguientes manifestaciones fácticas o problemas actuales:

En los escolares cardiópatas:

- Exclusión de la clase de Educación Física, reorientados hacia gimnasios de rehabilitación.
- Deficiente aprovechamiento y rendimiento motriz durante el desarrollo de las clases de educación física.
- Escasa motivación para participar en las actividades físicas programadas.
- Limitado desarrollo de la condición física desde una perspectiva saludable.

En los profesores:

- Incongruencias en la atención física-educativa diferenciada que exigen las particularidades de los escolares cardiópatas; antes, durante el desarrollo la condición física en las clases de educación física.
- Los procedimientos de control de las cargas físicas y criterios evaluativos de la condición física no consideran las necesidades y potencialidades reales de los escolares cardiópatas.

En la búsqueda de verificaciones científicas desde la práctica pedagógica se realizó un ejercicio de sistematización de experiencias con especialistas destacados de la Educación Primaria, los cuales al respecto develan; la necesidad de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje (en lo adelante PEA) de la Educación Física, desde una perspectiva física-educativa más integral y renovadora, considerando que dicho proceso está estructurado por tres dimensiones: la instructiva, referente a los conocimientos y las habilidades motrices e intelectuales, la desarrolladora, relacionada con la condición física y la educativa, como expresión de la síntesis de las anteriores traducidas en convicciones y manifestación de su aplicación personal en la vida cotidiana.

Por otra parte, los resultados del registro de sistematización de experiencias, realizado a las manifestaciones fácticas fueron sometidos a un diagnóstico que apuntaron las siguientes limitaciones empíricas:

- Insuficiencias en las concepciones teóricas, metodológicas que limitan la inclusión y atención física-educativa diferenciada de los escolares cardiopatas en las clases de educación física de la educación primaria.
- Deficiente adaptación de los escolares cardiopatas a las cargas físicas de las clases de educación física y de las pruebas de eficiencia física.
- Inconsistencia en el proceso y los resultados del diagnóstico, tratamiento y evaluación integral de la condición física. en los escolares cardiopatas.
- Insuficiente seguimiento y control de los efectos positivos o negativos de la exigencia de las pruebas de eficiencia física en los escolares cardiopatas.

Estas limitaciones empíricas, permiten aseverar la existencia de una contradicción externa que se genera entre las exigencias del modelo para la asignatura Educación Física en la Educación Primaria que aspira a: “formar una actitud responsable hacia el cuidado del cuerpo manifiesto en hábitos higiénicos, posturales y la práctica de ejercicios físicos y deportivos a favor de un estilo de vida saludable” (MINED, 2016a, p.5) y las manifestaciones fácticas que evidencian insuficiencias pedagógicas y didácticas que limitan el enfoque personalizado y saludable del desarrollo de la condición física en los escolares; particularmente cardiopatas.

Los argumentos emanados de las limitaciones empíricas, fueron contrastados mediante una sistematización teórica y metodológica de antecedentes de investigaciones foráneas y de Cuba relacionada con el tema. Desde esta perspectiva, se consultaron, entre otros Acevedo et.al (2013); Szmulewicz (2013); Bowler y Sammon (2015, en Fernández, 2011) y Barreal, Navarro y Basanta (2015).

Estos autores ofrecen valiosas consideraciones sobre las potencialidades de los escolares para someterlos a diferentes regímenes de actividad física, considerándose las diferencias individuales; sin embargo, centran sus propuestas desde el Modelo Médico a partir del empleo del método clínico terapéutico que no prevé la posibilidad de identificar niños proclives a cardiopatías e incluirlos a la educación física de forma individualizada, según sus particularidades. Tampoco se tiene presente en la programación de actividades físicas el cumplimiento de los principios didácticos de accesibilidad y asequibilidad del ejercicio físico.

Entre los investigadores nacionales y locales se destacan los trabajos de Ruiz y López (1988,1992); Perea (1992); Ruiz (1998, 2003); Jeffers (2004); López (1993, 1996, 2006); Carvajal y Torres (2006); Gattorno y Vega (2009); Carvajal y Elejalde (2010); Figueroa (2011); López y Tirado (2018); Borrero (2000, 2016, 2018); Medina (2021); Morales y Borrero (2021) y Morales, Borrero y Jeffers (2021); quienes aportan diferentes concepciones acerca de la salud escolar desde la Educación Física con un enfoque más integrador, que incluye a escolares con limitaciones físicas, representados en la integración de modelos paradigmáticos cuya síntesis es expresión del enfoque integral físico educativo.

Sin embargo, faltan argumentos teórico-metodológicos para fundamentar un proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física, que connoten un tratamiento físico-educativo saludable en correspondencia con las particularidades de la condición física, necesidades fisiológicas y educativas de los escolares cardiopatas. Precisamente, el enfoque integral físico-educativo propuesto por López (2006a, 2006b), denota, los argumentos que pueden detallar la intencionalidad de una educación física más saludable; en cambio no se explicita el qué y el cómo las concepciones teórico-metodológicas deben orientarse hacia un proceso educativo-físico a favor de la importancia que reviste la actividad física en la etapa de la vida escolar de los escolares cardiopatas.

Desde esta perspectiva, el tratamiento de la dimensión física-educativa de la salud en la educación física de los escolares cardiopatas, en el contexto de la Educación Física ha sido un aspecto que en la actualidad evidencia la necesidad de potenciarse en los diferentes subsistemas educativos desde el punto de vista psicológico, pedagógico, didáctico y fisiológico, debido a la influencia de las cargas físicas a que están sometidos los escolares en medio de los cambios anatomofuncionales característicos de los grupos etarios que comprende los niños/as de del segundo ciclo de la educación primaria.

En lo concerniente al tratamiento de los escolares cardiopatas desde la Educación Física, es necesario detenerse y reflexionar, pues a decir de Jeffers (2004):

(...) El factor interno u organismo biológico, receptor de las cargas físicas externas; de la clase de Educación Física, es visto como el escenario encargado de recibir y resistir estímulos del exterior sin tomar en cuenta, que en ese contexto, se ponen de manifiesto reacciones biológicas y sociales de adaptación como respuestas al estímulo recibido, siendo este, y no es considerado así, el principal indicador de referencia para verificar la objetividad de la influencia de la Educación Física en el orden cuantitativo y cualitativo que incluye, la promoción de salud (citado por Benítez, 2013, p.22).

De modo que, son aún insuficientes las investigaciones realizadas que fundamenten un modelo de Educación Física en la Educación Primaria, que atienda a los escolares cardiópatas con posibilidades y potencialidades para insertarse en el PEA de la Educación Física, junto a los escolares sanos. Asimismo, en los documentos del perfeccionamiento de los programas de Educación Física en la Educación Primaria se expresa que:

(...) Desde las potencialidades educativas del ejercicio físico se continuará sistematizando la formación de hábitos de higiene corporal y postural presentes en las actividades de la clase, entre otras, la regulación del esfuerzo y adopción de medidas de seguridad como elementos que inciden el cuidado del propio cuerpo, desarrollo personal y el reconocimiento de los beneficios de las actividades físicas en un estilo de vida saludable. (MINED, 2016b, p.2) Sin embargo, no se argumentan las concepciones teórico-metodológicas en que se fundamenta el tratamiento didáctico de la Educación Física, con énfasis en la actividad física diferenciada de los escolares cardiópatas.

Al respecto, en los propios fundamentos del perfeccionamiento de estos programas, se refiere que: los contenidos fundamentales deben caracterizarse por resolver problemas físico-deportivos y de la vida diaria, que exijan el desarrollo de las habilidades motrices y las capacidades físicas con autonomía, regulación del esfuerzo y control de los movimientos, en correspondencia con la naturaleza de la tarea que realiza, las circunstancias y la evaluación de sus posibilidades. (MINED, 2016a). En cambio, no se refiere el cómo y el con qué desarrollar tales actividades físicas en la práctica pedagógica actual por una insuficiente argumentación pedagógica y didáctica de la concepción teórica de la educación física que incluye los fundamentos del perfeccionamiento actual.

Lo que subraya que el actual PEA de la Educación Física en la Educación Primaria, se debe perfeccionar en aras de lograr una atención diferenciada de las capacidades funcionales del escolar desde una perspectiva educativa-física saludable de la educación física en los escolares cardiópatas, a partir de la selección de las mejores estrategias de intervención físico-educativa, de asistencia interdisciplinaria orientadas al mejoramiento de la condición física a razón de esfuerzos favorables para la salud en el PEA de la Educación Física en la Educación Primaria.

De modo que, el tratamiento de la salud de los escolares en este proceso, supone un reto que requiere de la aplicación creativa del enfoque integrado en las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora unido a la asunción responsable de los principios de accesibilidad, asequibilidad, e individualización, en el afán de despertar el interés por un estilo de vida y práctica de la actividad física saludable, tanto en esta etapa como para la futura vida adulta; sin embargo, no se evidencian suficientes fundamentos pedagógicos, didácticos, fisiológicos e interdisciplinarios para el tratamiento de la actividad física dirigida al desarrollo de la condición física en los escolares cardiópatas desde una perspectiva saludable.

El análisis valorativo y crítico realizado permitió identificar como carencia teórica: insuficiencias en la concepción teórico-metodológica de la dimensión física-educativa de la salud en la educación física de los escolares cardiópatas, durante su PEA, que limitan el desarrollo de la condición física enfocada a la salud cardiovascular en las clases de educación física de la Educación Primaria. De modo que, se confirma la necesidad social y educativa de perfeccionar desde la ciencia y la innovación tecnológica tratamiento educativo-físico saludable que demanda el desarrollo de la condición física de los escolares cardiópatas en las clases de educación física de la Educación Primaria.

Al indagar en las causas teóricas que originan esta carencia, se comprobó que en el PEA de la asignatura Educación Física, predomina una concepción tradicionalista y parcializada en su enseñanza de habilidades mo-

trices, que prioriza al componente condición física, sobre la base de criterios representativos de la prueba de eficiencia física, descuidándose en este sentido, la dimensión física-educativa saludable de la educación física, particularmente, en los escolares cardiopatas, como mecanismo de contención o desarrollo de la influencia negativa o positiva, respectivamente, de las cargas físicas durante el desarrollo de las clases de educación física.

Este problema se localiza en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física, en la Educación Primaria; particularmente en la dimensión física-educativa de la salud en la educación física de los escolares cardiopatas, de manera que para desarrollar la educación integral de los escolares desde la Educación Física, se requiere actualizar los métodos, distanciarse de los métodos tradicionales y profundizar e innovar en los métodos productivos que contribuyen a la formación de motivos e intereses por la actividad físico-educativa como parte de su cultura, desarrollando una actitud de búsqueda, a favor de una salud individual y colectiva.

Como se aprecia, resulta indispensable el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física en la Educación Primaria, con un enfoque teórico más integral y, educativo-físico con énfasis en los niños cardiopatas.

Desde la perspectiva anterior, se concluye que:

- El análisis histórico-tendencial realizado, permitió identificar las regularidades y tendencias que justifican la naturaleza científica de las contradicciones que se manifiestan en la práctica pedagógica de la educación física en la educación primaria, particularmente lo referente al tratamiento de los escolares cardiopatas.
- Se requiere profundizar en los fundamentos que sustentan a la investigación desde las diferentes disciplinas científicas y en correspondencia con ello se concluye que.

Asimismo, el análisis valorativo y reflexivo de las conclusiones denotan la justificación de investigaciones que reviertan la situación actual, a través de aportes teóricos, metodológicos y prácticos sustentados en fundamentos pedagógicos y didácticos de avanzada que connoten modelos y metodologías para el desarrollo de la condición física enfocada a la salud cardiovascular de los escolares cardiopatas que atiendan las necesidades y potencialidades de los escolares cardiopatas, con un enfoque interdisciplinar y desarrollador en el PEA de la Educación Física en la Educación Primaria.©

---

**Erelice Morales Osorio.** Es Doctorando en Ciencias de la Cultura Física. Li Licenciado en Cultura Física. Master en Ciencias en Actividad Física Comunitaria. Ha participado en diversos eventos internacionales y ha publicado sus resultados investigativos en revistas científicas de alto impacto. Profesor Asistente de Cultura Física Terapéutica y Masaje de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

**Bernardo Jeffers Duarte.** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Deportes y Cultura Física. Es especialista en: Pedagogía, Didáctica general y de la Educación física, el deporte y áreas afines a la educación, Metodología de la investigación Científica en Ciencias de la Cultura Física. Profesor de Educación física escolar y universitaria, preparador físico de fútbol escolar. Coordinador de Programa de Formación Doctoral en Ciencias de la Cultura Física. Docente en la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

---

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, M., Krämer, V., Bustamante, M.J., Yáñez, F., Guidi, D., Corbalán, R., Godoy, I., Vergara, I., Jalil, J. y Fernández, M. (2013). *Rev Med Chile*, 141: 1307-1314.
- Álvarez, C.G. (2011). Rol del profesor de Educación Física en la atención primaria de salud pública y su potencial injerencia en las metas sanitarias desde la promoción, prevención y rehabilitación de la salud. *Revista Digital EFDeportes*, Año 16(156). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- Barreal, P., Navarro, R. y Basanta, S. (2015) ¿Disfrutaban los escolares de educación primaria en las clases de educación física? Un estudio descriptivo. *Trances* 7(4).
- Benítez, J. (2013). Dinámica de la Educación Física en la Formación Profesional del Ingeniero Agrónomo. *Revista Cubana de Medicina del Deporte y la Cultura Física* 8(7). Recuperada: <http://www.imd.inder.cu/index.php/revistas/volumen-8/70-volumen-8-numero-7.html>.
- Borrero, R. (2018). Educación salud y aprendizaje: pilares de las estrategias para el desarrollo sostenible. Publicado en el libro *Ciencia e innovación tecnológica*, Vol. II, en el capítulo *Ciencias pedagógicas*. Coedición Editorial Academia Universitaria- Opuntia Brava. *Revista Opuntia Brava. Obra Completa* ISBN: 978-959-7225-26-3, VOLUMEN II ISBN: 978-959-7225-34-8.
- Borrero, R. y Morales, E. (2021). Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física saludable. *Opuntia Brava* 13(2).
- Borrero, R. y Tirado, AL (2017). Educación para la salud y desarrollo sostenible: estrategias en instituciones educativas. *Convención Científica Internacional y Expoferia Las Tunas 2017. Memorias del Evento* CD- ISBN: 978-959-16-3260-9.
- Chávez, J. (2011). *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*. La Habana: Educación Cubana
- Carvajal, C. y Torres, M. (2006). *Concepción pedagógica de promoción de la salud en el ámbito escolar*. La Habana: Pueblo y Educación
- Fernández, I. (2011). *La recreación universitaria de cultura física en la formación de actitudes ambientales en áreas protegidas (tesis doctoral inédita)*.
- Gattorno, C. y Vega, C. (2009). *Breve Glosario de términos y definiciones de la Cultura Física y el Deporte*. Ciudad de la Habana: Editorial Deportes.
- Jeffers, B. (2004). *Evaluación integral de la actividad física en la Educación Secundaria Básica (tesis doctoral inédita)*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- López, A. (2006a). *La Educación Física. Más Educación que Física*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, A. (2006b). *El proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Física. Hacia un enfoque integral físico-educativo*. Ciudad de la Habana: Editorial deportes.
- López, C.A. y Tirado C.A. (2018). *La Educación Física y sus Estrategias Metodológicas, una Necesidad en los Procesos de la Equinoterapia en la Fundación Jumpa Jamp (tesis de grado inédita)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios Bogotá, D.C. Colombia.
- López, J.A, Blanco, J., Cornejo, J., Campuzano, A. (2011). *La Educación Física en la escuela cubana contemporánea*. Curso 58. Evento Pedagogía. La Habana. Educación Cubana.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Documentos para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*. La Habana: ICCP.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Modelo de Educación Primaria*. La Habana: ICCP
- Morales, E., Borrero, R. y Jeffers, B. (2021). *La rehabilitación cardiovascular: un reto desde la clase de Educación Física*. Ponencia presentada en la IV Convención Científica Internacional Las Tunas 2021. Libro *Conciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*. Volumen 5. Las Tunas: Editorial Académica Universitaria (EDACUN). Recuperado de: <http://edacinob.ult.edu.cu/xmlui/handle/123456789/145>

- Perea, R. (1992). Educación para la salud. Las materias transversales como criterio de calidad educativa. III Jornadas sobre LOGSE. Granada: Proyecto Sur de ediciones S.A.L.
- Ruiz A. (1998). Metodología de la Investigación Educativa. La Habana: UNESCO.
- Ruiz, A. (2003). Teoría y práctica curricular. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2010). Teoría y metodología de la Educación Física y el deporte escolar. Sto. Domingo: Editorial Aplusele.
- Ruiz, A. (2011). La Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones
- Szmulewicz, T. (2013). La persona del terapeuta: Eje fundamental de todo proceso terapéutico. Rev Chil Neuro-Psiquiat 51(1), 61-69.

# El profesor investigador: una revisión sistemática de literatura



*The professor researcher: a systematic literature review*

**Verónica Lezama de Jesús**

[veronica.lezamadj@correo.buap.mx](mailto:veronica.lezamadj@correo.buap.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-1597-4599>

Teléfono: + 52 2229546302

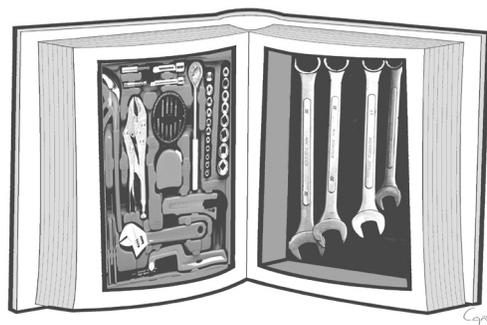
Universidad Autónoma de Puebla

Facultad de Lenguas

Tlaxcala de Xicoténcatl, Tlaxcala

República de México

Recepción/Received: 07/03/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 10/03/2023  
Aprobación/Approved: 07/04/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023



## Resumen

El fenómeno de la internacionalización ha alterado la vida académica en todas las universidades del mundo. Esta situación ha incorporado la investigación como parte de las tareas del académico universitario. El objetivo de este artículo es analizar la evolución del profesor investigador y los aportes teóricos y metodológicos utilizados en las investigaciones donde ha sido objeto de estudio. La estrategia metodológica se desarrolló a través de un análisis de diseño cualitativo e interpretativo documental siguiendo las etapas del estado del arte. Los resultados del estudio revelan la incidencia de tres ámbitos teóricos: sociológico, psicológico y económico político. También se identificó que el enfoque metodológico cuantitativo a través de la encuesta es el de mayor uso.

**Palabras clave:** educación superior, profesor investigador, estado del arte.

## Abstract

Globalization has reoriented higher education policies. This has affected public universities around the world. This fact adds more responsibilities for professors, especially the responsibility of conducting research.

The purpose of this work is to analyze the evolution of the professor researcher and to explore theoretical and methodological contributions in this issue. The methodological approach was designed from the perspective of qualitative and interpretative documentary foundations, following the stages of the state of art. Findings suggest the participation of three theoretical areas: a sociological area, a psychological area and an economical and political area. Additionally, the quantitative methodological approach through the survey was found to be the most widely used by researchers.

**Key words:** higher education, professor researcher, state of art.

## Introducción

Ante las complejidades y desafíos que enfrenta el mundo contemporáneo, la investigación como forma de crear nuevo conocimiento ha tomado un papel relevante en las instituciones nivel superior. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO, 1998) enfatiza que parte de la misión de la educación superior es promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación. Con base en esta premisa, la misión de la universidad y el perfil de sus académicos se han redefinido.

La universidad, por su parte, ha dejado de ser un espacio donde únicamente se forman de manera académica a los futuros profesionistas convirtiéndose en un lugar donde se genera conocimiento que suscita el desarrollo social, cultural y económico de la sociedad. Con relación al perfil del académico universitario, este se ha reconstruido y actualmente se requiere de un profesional dotado de un conjunto de capacidades y competencias para el desempeño de la docencia, la investigación e inclusive la gestión (Caballero y Bolívar, 2015).

En este sentido, se considera pertinente abordar desde un panorama documental, la recopilación, la revisión, el análisis y la síntesis de las investigaciones que han estudiado al profesor investigador en el periodo comprendido entre el 2012 al 2022. El análisis de las investigaciones busca presentar hallazgos relacionados con tres temas: el primero, el origen del profesor investigador, el segundo, los fundamentos teóricos que sustentan las investigaciones revisadas y el tercero, las estrategias metodológicas utilizados en los documentos.

### Estrategia metodológica

Con el propósito de conocer el estado actual sobre los profesores investigadores se realizó una investigación cualitativa interpretativa documental a través de la elaboración del estado del arte. Esta investigación se constituyó en tres etapas (Fig. 1): 1) la indagación, 2) el análisis y síntesis y 3) la internalización (Sánchez-Olavarría, 2017).

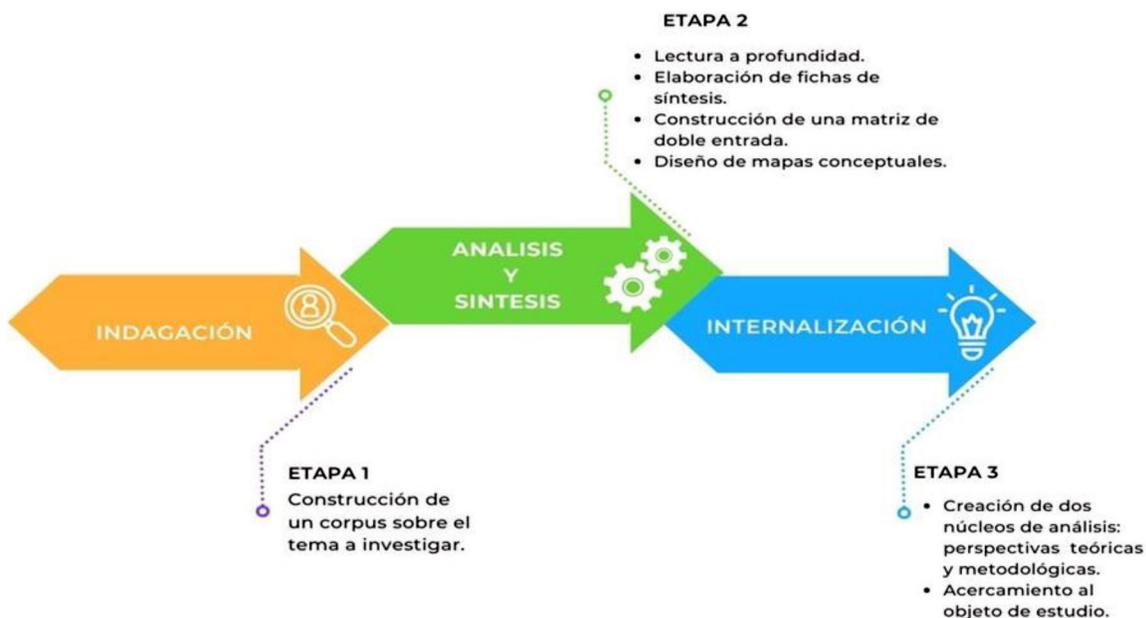


Fig.1. Representación de la ruta metodológica

Fuente: Elaborado por Verónica Lezama (2022)

En la primera fase, *indagación*, se procedió a la búsqueda, recuperación y discriminación de la información, derivada de la investigación de diferentes autores que generalmente presentaron su conocimiento a través un informe de tesis de grado o de artículos de tipo científico, publicados en revistas indexadas, escritas tanto en el idioma español como en el idioma inglés. Para la búsqueda y recuperación de la información se utilizaron buscadores académicos (Google Académico, Microsoft Academic Research, Refseek, Eric) y se revisaron bases de datos electrónicas (Redalyc, Dialnet, Scielo y Latindex). Adicionalmente, se consultaron bibliotecas y repositorios digitales de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y del Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

En lo que respecta a la segunda fase, *análisis y síntesis*, se analizaron e interpretaron los documentos recopilados primeramente a través de una ficha de síntesis de elaboración propia en el procesador de texto Word, que incluyó el título del reporte científico, nombre del autor o autores, palabras clave, objeto de estudio, objetivo, y resultados de las investigaciones. Además, se diseñó una matriz de doble entrada en una hoja de Excel con la que se creó un corpus de datos relacionados con el título del reporte científico, autor o autores, año de publicación, país, nivel de relevancia de la investigación, objeto de estudio, rutas teóricas, rutas metodológicas y dimensiones de análisis.

Finalmente, en la tercera fase, *internalización*, se elaboró una segunda matriz en la que se agruparon principalmente dos categorías de análisis, *las corrientes teóricas y los enfoques metodológicos* que permitieron realizar un organizador gráfico que representa los hallazgos de estos dos temas (**Fig. 2**).

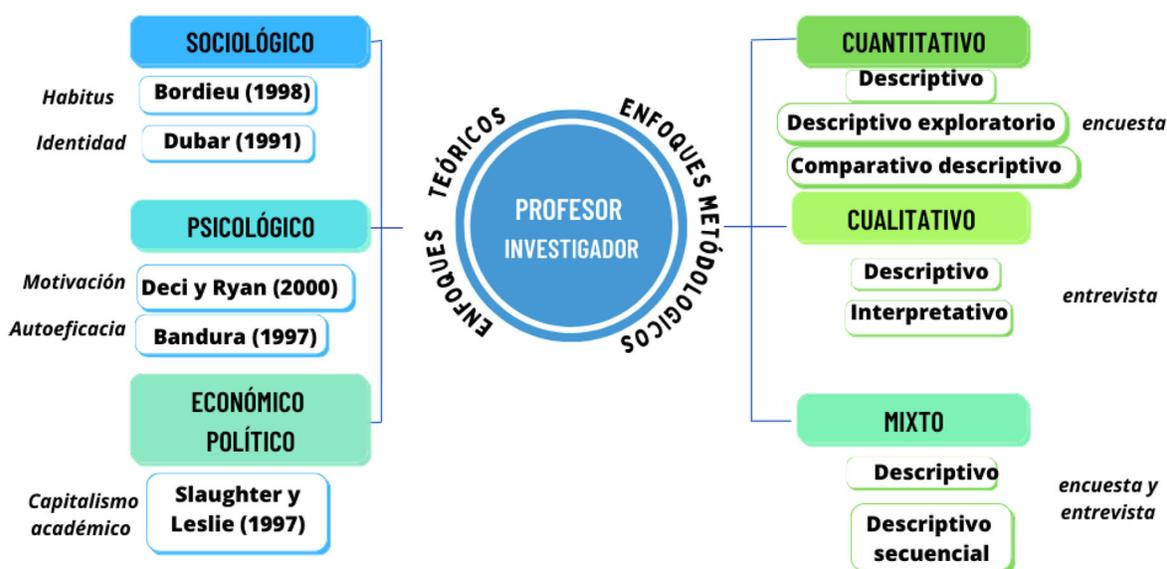


Fig.2. Organizador gráfico de los hallazgos

Fuente: Elaborado por Verónica Lezama (2022)

## La evolución del profesor investigador

A lo largo de la historia, la universidad ha redefinido sus funciones e integrado nuevos modelos educativos con el objetivo de dar respuesta a las demandas sociales, económicas, políticas y culturales de cada época. Hasta antes del siglo XIX, la educación superior se enfocaba en formar profesionales habilitados para ingresar al campo laboral y la función principal de un profesor universitario se centraba en la docencia (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Para esa época, el profesor universitario tenía una formación inicial, contaba con un grado académico, recibía entrenamiento, dominaba los contenidos de la disciplina objeto de su enseñanza, transmitía conocimientos y reproducía contenidos incluidos en los planes y programas de estudio.

A principios del siglo XIX, la función principal del académico universitario continuó siendo la docencia, sin embargo, surge una segunda función *la investigación*. De acuerdo con Mendoza-Valladares y Roux (2016), la *investigación docente* tiene su origen en el pensamiento de Dewey (1904) quien aseveró que un profesor con aptitud de indagación, cuestionamiento y reflexión sobre su práctica incide positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes. Bajo este pensamiento, Schön (1987), Stenhouse (1991) y Elliot (1993) propusieron un modelo de investigación que les permitiera a los docentes contribuir al desarrollo de su propio conocimiento, lo cual dio origen a la investigación acción, un modelo que promovía la sistematización de los saberes y la reflexión de la práctica docente (Cánovas, 2013).

Los primeros intentos de formación y profesionalización docente se realizaron bajo el precepto de la investigación acción, considerando que tanto el profesor y sus prácticas están inmersas en el proceso de investigación (Muñoz Martínez y Garay, 2015). A través de esta metodología, el académico estudia una situación, planifica, implementa, observa y reflexiona con la visión de incrementar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta forma de desarrollo profesional incidió en tener académicos activos capaces de tomar decisiones, de construir o reconstruir su saber pedagógico orientado a la mejora educativa.

Con la llegada de la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, la educación superior se reorientó para preparar de forma integral y humana a profesionales de calidad capaces de insertarse en el sector laboral nacional e internacional, de innovar y crear conocimiento en diferentes sectores productivos (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Ante este fenómeno, el papel del docente universitario se reconfiguró nuevamente, orientándolo con mayor fuerza a realizar actividades de investigación generadoras de conocimiento científico tanto en escenarios institucionales y extrainstitucionales (Mas, 2011). Aunado a este fenómeno, se sumaron sistemas de incentivos económicos que fortalecieron la inserción de los académicos al campo de la investigación.

Actualmente, la educación superior demanda a un profesor competente tanto en la docencia como en la investigación. En relación a la última, el académico tiene una mayor obligación de realizar actividades de investigación y de publicar el resultado de estas en revistas científicas de alto impacto. Esto conlleva al académico a formarse y actualizarse constantemente para obtener conocimiento disciplinario, teórico, metodológico y de contexto social que lo lleven a convertirse en un líder en el campo de investigación nacional e internacional.

## **Fundamentos teóricos de los estudios sobre profesores investigadores**

La revisión bibliográfica de los diferentes estudios que abordan a los profesores investigadores permitió identificar tres grandes posturas. La primera retoma aspectos sociológicos relacionados con la forma en que un académico desarrolla el *habitus* (Bourdieu, 1998) y construye su *identidad* de investigador (Dubar, 1991). La segunda se enmarca desde una postura psicológica orientada a comprender los motivos que tiene un docente universitario para insertarse en el campo de la investigación (Deci y Ryan, 2000) y la relación que existe entre las creencias de autoeficacia y la acción de investigar (Bandura, 1997). La tercera discute elementos económicos y políticos (Slaughter y Leslie, 1997) que inciden en la labor investigativa de los académicos.

El *enfoque sociológico* ha alcanzado una notable aceptación entre los investigadores que estudian a la educación desde su dimensión social. A través de este enfoque se pueden comprender diferentes fenómenos sociales y analizar procesos de cambio del profesor investigador o de los diferentes agentes que convergen en el campo educativo.

Dentro de este enfoque, diferentes investigaciones (Bravo-Villanueva y Guerrero, 2021; Colina, 2008; Colina 2012; Rivera, 2019; Vargas, 2018) han retomado los tres conceptos propuesto por Pierre Bourdieu: *campo*, *capital* y *habitus*. El *campo* es un espacio social, un espacio de juego o un campo de luchas que impone sus propias normas (Céron-Martínez, 2019). Dentro de este, existen agentes que ocupan posiciones y quienes están en una lucha o pugna constante para alcanzar un capital que les otorga autoridad o poder.

Este mismo autor señala que el *capital* es una fuerza, un poder, un trabajo acumulado, una relación social o una ficha de juego. De acuerdo con Bourdieu (1986), el capital puede presentarse en cuatro formas: económico, cultural, social y simbólico.

El *capital económico* hace referencia a los recursos o propiedades materiales que posee un individuo. El *capital cultural* se relaciona con los títulos académicos que un individuo ha conseguido, con los saberes que ha adquirido a lo largo de su vida y con todos aquellos recursos relacionados con obras literarias y obras de arte. El *capital social* tiene que ver con las redes de relaciones o las conexiones con las que un individuo cuenta. El *capital simbólico*, por su parte, hace alusión al reconocimiento, prestigio o autoridad de una persona en un espacio social. Desde la perspectiva de Bourdieu (1998), un tipo de capital puede transformarse en otro. Una persona puede invertir capital económico en su educación y adquirir conocimiento y saberes que construyan su capital cultural, lo que se ve reflejado en un capital simbólico.

El concepto de *habitus* es reconstruido por Bourdieu (1998) en su libro *La distinción* donde menciona que se puede presentar de dos formas: 1) como estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas. En esta estructura se identifican las prácticas de un grupo social y se observa lo que los otros hacen en un contexto específico; y 2) estructura estructurada, como un modo de pensar y realizar ciertas prácticas sociales, lo que implica adoptar, interiorizar y consolidar formas de pensar y actuar de un entorno determinado.

También desde el enfoque sociológico, la propuesta teórica de Claude Dubar ha sido empleada en algunos estudios (Colina, 2008; Landesmann, 2019) que buscan explicar la forma en que los académicos universitarios inician a concebirse como investigadores y a reconocerse como parte de una comunidad que realiza actividades de investigación. Dubar (1991) propone la teoría de la construcción de identidades, en la cual expone que la identidad es un proceso que realiza un individuo desde él mismo, pero no de manera aislada sino dentro de un contexto estructurado social e históricamente. El autor enfatiza, que es precisamente, dentro de estos espacios donde un individuo adopta formas de ser y de pensar de un contexto específico y se une con otros para formar comunidades.

Ahora bien, desde la *perspectiva psicológica*, se plantean dos teorías que explican los procesos mentales que inciden en ciertas formas de proceder o actuar de los profesores investigadores.

Desde este enfoque, García y Miranda (2018) y Quijada (2018) utilizan la teoría de la autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan (2000) para analizar el tipo de motivación que impulsa a los profesores investigadores a producir conocimiento. La teoría de la autodeterminación se centra en explicar que detrás de una decisión tomada por una persona siempre existe una razón que estimula, dirige y mantiene su conducta para iniciar y finalizar una actividad (Deci y Ryan, 2000).

Estos autores exponen que la motivación se divide en dos tipos: 1) motivación intrínseca y 2) motivación extrínseca. La primera es aquella que emerge naturalmente en busca de nuevos retos asociados con el desarrollo social y cognitivo; mientras que la segunda, proviene del exterior y los individuos se conducen o comportan en busca de un resultado, un beneficio o reconocimiento.

Por otra parte, el concepto de autoeficacia presentado en la teoría cognitiva social del psicólogo Bandura (1997) es retomado por Reyes-Cruz, Murrieta-Loyo y Perales-Escudero (2018) para explorar la relación entre las creencias de autoeficacia y la actividad de investigar de 20 profesores de tres universidades públicas. De acuerdo con Bandura (1977) la teoría cognitiva social señala que el aprendizaje es influenciado por factores ambientales y personales. Desde el aspecto personal se hace referencia a la capacidad que tiene un individuo para creer en sus habilidades y cómo esta creencia genera la confianza necesaria para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Bandura enfatiza que un individuo que confía en sí mismo y se considera apto para ciertas actividades o tareas, tiene mayores posibilidades de éxito que aquél que no las tiene esta confianza.

Finalmente, el enfoque *económico político* hace referencia a la teoría del capitalismo académico, acuñada por Sheyla Slaughter y Leslie Larry (1997). Desde esta teoría se señala la influencia que ha tenido el mercado global y la internacionalización en la forma de operar de la educación superior y por consiguiente en la redefi-

nición del régimen de trabajo de los académicos y las políticas y prácticas de docencia e investigación (Ibarra, 2003).

Bajo este mismo enfoque se discute el paradigma de la nueva gestión pública que adoptó formas de la gestión empresarial para tratar asuntos de carácter social y brindar servicios públicos de una forma eficiente, competente y efectiva. Los mecanismos implementados por esta nueva forma de administrar los recursos públicos se hacen presentes en el contexto educativo en el siglo XX bajo un sistema de incentivos económicos conocido como pago por mérito (Field, 2015).

El sistema de pago por mérito tiene como objetivo principal promover y reconocer las actividades relacionadas con la producción de conocimiento científico o tecnológico de los profesores investigadores. Sus características principales versan en evaluar la productividad académica científica basada en el número de publicaciones en revistas indexadas o en libros de editoriales de alto reconocimiento, clasificarlos en diferentes niveles de acuerdo con su producción académica, reconocerlos como investigadores nacionales de alta calidad y otorgarles estímulos económicos.

Diferentes estudios versan sobre la evaluación y las recompensas económicas de la producción académica del profesor investigador (Field, 2015; Galaz-Fontes y Gil Antón, 2013; García de Fanelli, 2012; Gil-Antón, 2011, Gil-Antón, 2012; Sarthou, 2016). El sistema que regula el desempeño académico del profesor investigador se basa en un sistema meritocrático que se caracteriza por promover la evaluación, la calidad, la excelencia, la competencia y la acreditación.

## **Estrategias metodológicas sobre los estudios con profesores investigadores**

El corpus analizado sobre los profesores investigadores permitió agrupar los estudios en tres enfoques metodológicos: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto.

Dentro del enfoque cuantitativo (55%) se abordaron factores que permiten conocer los rasgos personales y académicos que caracterizan a los profesores investigadores, así como los diferentes elementos que intervinieron en su trayectoria profesional, principalmente, como investigador. Se encontraron estudios de tipo descriptivo, descriptivo exploratorio y comparativo descriptivo que dan cuenta de cómo los profesores investigadores construyeron sus trayectos.

La recolección de la información se realizó a través de la encuesta (100%), aplicada de manera presencial o en línea. El instrumento empleado fue el cuestionario, el cual permitió obtener información sobre tres grupos de variables: *las variables personales* (edad, género, grado académico, nombramiento académico, antigüedad académica, tipo de reconocimiento a la investigación). Las variables relacionadas con los *recursos* (tiempo dedicado a la investigación y la elaboración de proyectos de investigación, participación en cuerpos académicos, redes de investigación y congresos). Finalmente, las variables de resultados (número de publicaciones relacionadas con artículos en revistas arbitradas e indexadas, libros o capítulos de libros y número de tesis dirigidas).

En lo que concierne a los estudios de corte cualitativo (32%) se apreció que las investigaciones buscaron estudiar la realidad de los profesores investigadores en su contexto y cómo es que esta realidad se construye a través de interpretar los fenómenos de acuerdo sus propias opiniones o puntos de vista. La gran parte de los estudios de corte cualitativo revisados, incluyen dimensiones personales, familiares o institucionales que intervinieron en la construcción de su identidad como investigadores y en su desarrollo profesional.

Los estudios encontrados fueron principalmente de tipo descriptivo e interpretativo. La técnica utilizada en todas las investigaciones fue la entrevista en una de sus tres modalidades: 1) entrevista en profundidad, 2) entrevista semiestructurada o 3) entrevista biográfico narrativo. Para realizar la entrevista los investigadores diseñaron un guion o una guía de entrevista que les permitió comprender la realidad de los profesores investigadores y cómo esta realidad se construye a partir de interpretar los fenómenos en base a sus propias vivencias y experiencias.

Con relación al enfoque mixto (13%) se identificó que las investigaciones recopilación, integraron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos que ayudaron a comprender con mayor profundidad la realidad de los fenómenos estudiados sobre los profesores investigadores. Los estudios fueron de tipo descriptivo y exploratorio secuencial. La encuesta y la entrevista fueron las técnicas empleadas para la recolección de la información. La encuesta estuvo diseñada para recabar información relacionada con: la dimensión personal, la formación de los profesores investigadores, la formación en metodología de la investigación, la producción científica y las redes de investigación; mientras que la entrevista evocó que los profesores investigadores compartieran sus experiencias en la investigación y sus opiniones sobre los programas nacionales de incentivos a la investigación.

## Conclusiones

---

El profesor investigador es un actor de la educación superior quien realiza y combina dos funciones principalmente, la docencia y la investigación. Si bien estas dos funciones no son fáciles de vincular, las reformas educativas implementadas en la educación superior han sido las principales promotoras de esta combinación.

La investigación en el área de educación representa un eje clave para el desarrollo de este campo, de los propios académicos y de los educandos. La investigación demanda al profesor universitario a ser un académico analítico, crítico, reflexivo y propositivo. Asimismo, a tener la capacidad de incorporar a sus estudiantes en procesos de investigación que promuevan el desarrollo de sus competencias investigativas.

Las perspectivas teóricas en los estudios del profesor investigador definen los elementos que han determinado su labor de investigación, la cual ha sido influenciada por aspectos sociales, psicológicos, económicos y políticos. De forma general, son la base que justifica los datos recolectados y dan interpretación a la construcción de la identidad de investigador, a las motivaciones para construir nuevo conocimiento, a las creencias de los actores sobre sus habilidades de investigación y a la evaluación y retribución económica de la producción académica-científica.

Los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura dan pauta para continuar estudiando al profesor investigador de una manera holística que integre aspectos personales, académicos y profesionales. Además, de incluir temas emergentes relacionados con la identidad digital, las competencias digitales para la construcción y difusión del conocimiento, así como las nuevas formas de medición y evaluación de los productos académicos científicos. ©

---

**Verónica Lezama de Jesús.** Maestra en la Enseñanza del Inglés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus principales líneas de investigación se centran en la formación y desarrollo de profesores o investigadores de Lenguas Extranjeras y en estudios de trayectorias. Actualmente labora como profesora en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Esta investigación se realizó en el año 2022 como parte del seminario del Estado del Arte cursado en el doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

---

## Referencias Bibliográficas

- Bandura, Albert. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Bourdieu, Pierre. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Traducido por Ma.DelCarmenRuiz-DeElvira. Taurus.
- Bravo Villanueva, Sara y Guerrero Azpeitia, Luis Arturo. (2021). Posicionamiento de los investigadores en el espacio social del instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. Runas. *Journal of Education and Culture*, 2(4), 2-22. <http://doi.org/10.46652/runas.v2i4.50>
- Cánovas, Célica Esther. (2013). El profesor investigador en el contexto de la profesionalización de la educación. *Reaxión Ciencia y tecnología universitaria*, 11-14. Consultado el 12 de octubre de 2022, de: [http://reaxion.utleon.edu.mx/Art\\_Impr\\_ProfInvestigador\\_Celica\\_Esther.html](http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_Impr_ProfInvestigador_Celica_Esther.html)
- Cerón-Martínez, Armando Ulises. (2019). Habitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de moebio*, (66), 310-320. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300310>
- Colina, Alicia. (2008). Abrir puertas y saltar obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (31). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/185/178>
- Colina, Alicia. (2012). La construcción del habitus de investigador en educación a través de su investigación de grado. En *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*.
- Dubar, Claude. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Edward L. Deci y Richard M. Ryan (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Field, Laurie. (2015). Using outperformance pay to motivate academics: Insiders’ accounts of promises and problems. *The Australian Universities’ Review*, 57(2), 5-16. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.211523>
- Galaz-Fontes, Jesús Francisco y Gil-Antón, Manuel. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66 (3), 357-374. [https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-013-9610-3#citeas\\_](https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-013-9610-3#citeas_)
- Galaz-Fontes, Jesús Francisco, Martínez Stack, Jorge y Gil-Antón, Manuel. (2020). The Emergence of the New Mexican Academic Meritocracy. *Higher Education*, 1 (2), 138-151. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1401146>
- García de Fanelli, Ana. (2012). Labor contracts and economic incentives for Argentine university faculty. En P. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak y I. Pacheco, (Eds.), *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts* (pp. 37-48). Routledge.
- García, Omar, Pérez, Ricardo y Miranda, Armando. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 43-55. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1754/1674>
- Gil-Antón, Manuel (2011). The Merit Pay System in a Mexican University: The Case of Metropolitan Autonomous University. *Journal of the Professoriate*, 4 (2), 122-140. [https://www.researchgate.net/publication/314115230\\_The\\_Merit\\_Pay\\_System\\_in\\_a\\_Mexican\\_University\\_The\\_Case\\_of\\_Metropolitan\\_Autonomous\\_University/link/58b61703aca27261e51662d6/download](https://www.researchgate.net/publication/314115230_The_Merit_Pay_System_in_a_Mexican_University_The_Case_of_Metropolitan_Autonomous_University/link/58b61703aca27261e51662d6/download)
- Gil-Antón, Manuel (2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 30(89), 549-566. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/152/152>

- Ibarra Colado, Eduardo. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista de la Educación Superior*, 122 (6), 145-152. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/122/6/1/es/capitalismo-academico-y-globalizacion-la-universidad-reinventada>
- Landesmann, Monique. (2019). Los desafíos de la construcción de una identidad teórico-disciplinar. Transmisión, filiación, afiliación y desafiación. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0177.pdf>
- Mas, Óscar. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3) 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mendoza Valladares, Jorge Luis, y Roux, Ruth. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16 (70), 43-59. <https://www.ipn.mx/innovacion/numeros-anteriores/innovacion-educativa-70.html>
- Quijada Lovatón, Karin Yovana. (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinéctica*, (51), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/877/1021>
- Reyes-Cruz, María del Rosario, Murrieta-Loyo, Griselda, y Perales-Escudero, Moisés Damián. (2018). Foreign language faculty research-related beliefs, perceptions, and research motivation at three Mexican universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* (2018), 20 (2), 35-49. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>
- Rivera, Cirilo. (2018). *Trayectorias académicas de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. (tesis), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/15313>
- Ruiz-Corbella, Martha y López-Gómez, Ernesto. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: Comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 1-19. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/612>
- Sánchez-Olavarría, César. (2017). La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado. *En Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación Currículum* (Vol.3).
- Sarthou, Nerina Fernanda. (2016). Ejes de discusión en la evaluación de la ciencia: revisión por pares, bibliometría y pertinencia. *Revista de Estudios Sociales*, 1(58),76-86. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.06>
- Vargas Garza, Ángel Eduardo. (2018). El profesor-investigador: Habitus e inter-campo. *Revista Saberes APU-DEP*, 1(2), 33-54. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/223/2231276002/html/index.html>



# Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense



*Context, trends and academic retention policies: actions to guarantee the academic continuity of the students of the universities in the conurbano bonaerense*

**Antonella Schifrin**

[schifrin@unlam.edu.ar](mailto:schifrin@unlam.edu.ar)

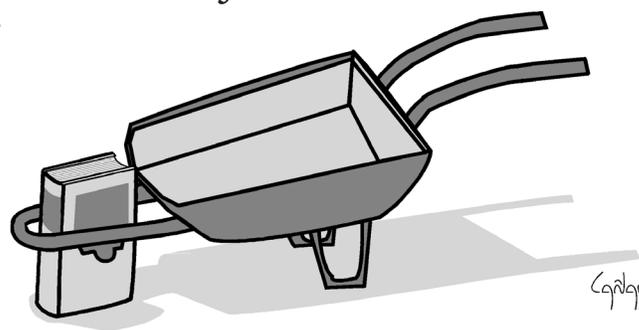
<https://orcid.org/0000-0002-0865-4741>

Teléfono: +54 9 11 21835592

Universidad Nacional de La Matanza

Departamento de Ciencias Económicas

San Justo, Argentina



Recepción/Received: 19/04/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 21/04/2023  
Aprobación/Approved: 19/05/2023  
Publicado/Published: 30/08/2023

## Resumen

El desgranamiento académico universitario concentra una perseverante centralidad en los estudios de educación superior, aunque en magnitudes diferenciadas y con notas singulares, tiene su lugar transversalmente en el sistema nacional. El presente artículo tiene la finalidad de dar cuenta de las estrategias de retención académica en las Universidades Nacionales argentinas situadas en el Conurbano Bonaerense. Se hace un breve recorrido por los temas relacionados con el proceso de interrupción de las continuidades académicas, poniendo foco en los factores que inciden en dicho proceso, específicamente en aquellos donde prevalece una dependencia con las instituciones educativas. Se presenta un desarrollo de corpus teórico acerca de la deserción educativa, y una sistematización de los principales aportes en relación a los factores que inciden en este proceso, como así también las decisiones orientadas a garantizar las continuidades de trayectorias académicas.

**Palabras clave:** Contexto, tendencias y políticas de retención académica: acciones para garantizar la continuidad académica de los estudiantes de las universidades del conurbano bonaerense universidad, gestión, políticas

## Abstract

The university academic dropout concentrates a persistent centrality in higher education studies, although in differentiated magnitudes and with singular marks, it appears transversally in the national system. The present article has the purpose of account for academic retention strategy in the Argentine National Universities located in the Gran Buenos Aires. A tour is made of the issues related to the interruption of academic continuities, focusing on the factors that affect this process, specifically those where a dependency on educational institutions prevails. A theoretical development about educational dropout is presented, and a systematization of the main contributions in relation to the factors that affect this process, as well as the decisions aimed at guaranteeing the continuities of academic trajectories

**Key words:** Context, trends and academic retention policies: actions to guarantee the academic continuity of the students of the universities in the conurbano bonaerense university, management, policies

Author's translation.

## Introducción

Para un correcto entendimiento de la información que se presenta a continuación, se ofrecen una serie de datos que permiten contextualizar la dimensión del Sistema Educativo Nacional Argentino (SPU, 2020 - último dato publicado). Al año 2020, el sistema de educación superior estaba compuesto por 131 instituciones universitarias, de las cuales 112 corresponden a universidades, y 57 son de gestión estatal, confluendo en Buenos Aires la mayor concentración de instituciones, tanto de sedes rectorales como académicas.

Según la información publicada por la Secretaría de Políticas Universitarias (2020), el sistema universitario argentino cuenta para el año 2019 con una población de 2.343.587 estudiantes, 640.401 ingresantes/nuevas inscriptas e inscriptos y 152.419 egresadas y egresados en los niveles de pregrado, grado y posgrado. En relación a la totalidad de estudiantes de grado y pregrado, 2.187.292 corresponden a estudiantes de universidades estatales, mientras que de la totalidad de las nuevas inscripciones en carreras de grado y pregrado corresponden a 596.446 sobre un total de 471.8727. Y finalmente los egresados de carreras de grado y pregrado suman un total de 135.908 en relación a un total de 152.419 graduados.

Estas cifras dan una magnitud del tamaño del Sistema Universitario Argentino, el cual depende del Ministerio de Educación de la Nación, y a su vez la gestión específica del área universitaria se encuentra a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias.

### El Conurbano Bonaerense

Esta delimitación territorial comprende 24 partidos del Gran Buenos Aires. En conjunto con la Ciudad de Buenos Aires conforman el Gran Buenos Aires, expresión que utiliza el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la Argentina (INDEC, 2003). Durante 1968, se ejecutó el Plan Nuevas Universidades (Taquini, 2010) con la intención de crear nuevos establecimientos educativos de educación superior nacional y provincial. De este modo, en la década de los 90 se crearon más universidades en el Conurbano Bonaerense y como así también en algunas provincias del interior.

En este escenario, las universidades procuran generar un cambio social excepcional. Según Taquini (2010), la presencia cercana de la universidad construye un discurso social, el cual pretende expresar que la universidad no es algo inalcanzable cultural y económicamente para los hijos de estas familias en su mayoría y con un status de desventaja económica. A partir de esto, el aporte social producido por estas universidades es sumamente representativo.

Se puede afirmar que existe una alta vulnerabilidad que incide en la educación de la población. En la mayoría de los partidos existen altas tasas de pobreza, precariedad, violencia y desnutrición. Este aspecto está fuertemente relacionado con la educación de las madres y de los padres de quienes asisten a las universidades de este territorio y el déficit de apropiación de la cultura académica.

**Tabla 1.** Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense según ubicación y año de creación

Universidad	Año de creación	Ubicación
Nacional de Luján	1972	Luján
Nacional de Lomas de Zamora	1972	Lomas de Zamora
Nacional de La Matanza	1989	La Matanza
Nacional de Quilmes	1992	Quilmes
Nacional de San Martín	1992	San Martín

Universidad	Año de creación	Ubicación
Nacional de General Sarmiento	1993	Los Polvorines
Nacional de Lanús	1995	Lanús
Nacional del Tres de Febrero	1995	Tres de Febrero
Nacional del Oeste	2009	Merlo
Nacional Arturo Jauretche Nacional	2009	Florencio Varela
Nacional de Avellaneda	2009	Avellaneda
Nacional de Moreno	2009	Moreno
Nacional de José C. Paz	2009	José C. Paz
Nacional Guillermo Brown	2015	Guillermo Brown
Scalabrini Ortíz	2015	San Isidro

Fuente: Schifrin (2019)

Tal como expresan Cambours de Donini y Gorositiaga:

la fuerte desigualdad socio-económica que existe en este ámbito es un dato de partida imposible de soslayar. En efecto, las instituciones deben realizar prácticas que den respuesta –en parte– a esta problemática y que no reproduzcan estas desigualdades. (2016, pág. 9).

En la siguiente tabla se exponen algunas políticas y estrategias que adoptan algunas universidades, principalmente focalizadas en el ingreso y el primer año, con el fin de sostener la permanencia de sus estudiantes.

**Tabla 2.** Políticas y estrategias por las Universidades Nacionales del conurbano bonaerense en el ingreso y en el primer año de estudios

Universidad	Coordinación de acciones	Ingreso	Estrategias de apoyo
Universidad Nacional de Lanús	Centralizada. A cargo de la Dirección de Pedagogía Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica.	Dos tipos de ingreso: un curso cuatrimestral y otro intensivo. Uno u otro para todas las carreras de la universidad.	Sistema de Docentes Orientadores en el primer año de las carreras.
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Centralizada. Estructura en la Secretaría Académica conformada por secretario académico, coordinadora general y asesora pedagógica de ingreso.	Único curso de ingreso para todas las carreras. Es cuatrimestral.	Tutorías y clases de apoyo. Coordinadores por materia. Taller de estudios universitarios.
Universidad Nacional de General Sarmiento	Centralizada. Equipo con dependencia del Instituto de Desarrollo Humano.	Único curso de ingreso a todas las carreras: CAU (Curso de Aprestamiento Universitario). Tres modalidades: cuatrimestral, intensiva y libre.	Becas y distribución gratuita de material. Espacios complementarios. Propuesta de trabajo colectivo para los talleres de ingreso. Tutorías.
Universidad Nacional de San Martín	Descentralizada. Cada unidad académica diseña sus propios proyectos o programas.	Cada unidad académica tiene su CPU (Curso de Preparación Universitaria) con duraciones variables entre 5 semanas y 1 cuatrimestre, o examen de ingreso en una unidad académica.	Programas o proyectos de cada escuela: tutorías en ciclo de Ciencias Sociales. En Escuela de Ciencia y Tecnología: Programa de Mejora de la Enseñanza y Programa de Acceso e Inclusión Universitaria.

Universidad	Coordinación de acciones	Ingreso	Estrategias de apoyo
Universidad Nacional de La Matanza	<p>Curso de nivelación: Centralizada en Secretaría Académica.</p> <p>Estrategias de apoyo: Centralización de la toma de decisiones en la Dirección de Pedagogía. Descentralización en la aplicación de estrategias de apoyo en las Unidades Académicas.</p>	Curso de nivelación: primera instancia de 6 meses, segunda instancia intensiva.	<p>Sistema Integral de Tutorías.</p> <p>Programa de Atención y Orientación al Alumno (PAOA).</p> <p>Programa de Reincorporaciones.</p> <p>Clases de apoyo.</p> <p>Becas.</p> <p>Comedor universitario.</p> <p>Biblioteca los domingos.</p>

Fuente: Schifrin (2019) en basa a Cambours de Donini & Gorostiaga (2016)

Antonella Schifrin. Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense

Para el año 2008 se crea la RUNCOB (Red de Universidades del Conurbano Bonaerense) con el fin de contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural de la región metropolitana mediante acciones de cooperación educativa, científica, tecnológica y cultural entre quienes la integran. A partir de la Declaración de Creación de dicha Organización, las Rectoras y Rectores participantes mostraron su interés en fundar un espacio que favorezca la ampliación y el fortalecimiento de líneas de acción para el mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y, sobre todo, de gestión, poniendo el acento en el ingreso, el trayecto, la retención y la graduación de estudiantes de estas universidades, en consonancia con las políticas públicas nacionales y provinciales (RUNCOB, 2015).

En función de estas áreas, se organizaron equipos de trabajo en formato de comisiones y subcomisiones que -hasta el presente- se comprometen en el tratamiento de las problemáticas y la búsqueda de soluciones conjuntas. Dichas agrupaciones trabajan en vinculación con los equipos de las universidades y las problemáticas locales.

## Tendencias

### Equidad en la educación superior

A medida que pasa el tiempo, los derechos se van transformando, pero no pierden su esencia como instrumentos destinados a la protección (Nicoletti, 2014). A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos celebrada el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Artículo 26 establece que "(...) toda persona tiene derecho a la educación. (...) La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Asimismo, los avances en materia educativa fueron significativos, a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998). En este marco, la calidad se convierte en un concepto clave en la esfera educativa, un nuevo paradigma que plantea la transformación de los diferentes procesos educativos con el fin de lograr, entre otras cosas, pertinencia en la educación: una adecuación entre lo que la sociedad espera y lo que las instituciones realizan.

A partir de esto, se trabaja el concepto de equidad como uno de los temas principales en la agenda educativa a nivel internacional y nacional. Se piensa el concepto de equidad como el esfuerzo para ofrecer educación igual a todos los individuos sin distinción. Esto significa que cualquier sujeto pueda acceder a recibir educación sin importar la renta familiar, el origen y el sexo, entre otras cosas (San Segundo, 1998). Eso mismo lleva a pensar que los conceptos de equidad e igualdad son, en la mayoría de los casos, utilizados indistintamente. Sin embargo, Bolívar (2012) plantea que desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento. En cambio, desde el marco de la equidad, los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida (2012, pág. 12). Por todo ello, pensar la equidad en educación desde una perspectiva de justicia social requiere una

redistribución de los recursos, ofreciendo sustantivamente más a los que se encuentran en una situación menos favorecida.

Se señala que el hecho de considerar a todos por igual puede resultar que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (1995, pág. 13). Por tanto, pensar la equidad invita a ser sensible a las diferencias de los seres humanos. De ese modo, la igualdad formal de acceso a la educación debe ser proporcionada para asegurar una igualdad de oportunidades, favoreciendo con mayor cantidad de recursos a los grupos en desventaja. La aplicación de esta idea conlleva a realizar una redistribución proporcional a las necesidades reales, con el fin de lograr una situación de paridad.

En el campo educativo, se requieren estrategias que colaboren en lograr un punto de partida equitativo para quienes aspiran acceder, permanecer y graduarse en la educación superior. Por esto, las instituciones de educación deben realizar significativos esfuerzos para “nivelar el terreno de juego” entre quienes transitan la primera parte del trayecto formativo, o allanarlo durante su período de educación previa, con el fin de que la totalidad de las personas capaces de desempeñarlo sean admitidas y que puedan sostener la cursada. En complemento con esta concepción, se tiene en cuenta el “principio de no discriminación o de mérito”, el cual determina que en la competencia por un puesto de trabajo deben considerarse por igual a todos los aspirantes que posean las características apropiadas para desarrollar el compromiso que la posición requiere y, a la vez, que su elección se resuelva haciendo hincapié únicamente en estas características (Roemer, 2000).

Igualmente, y en complementación con esta representación, es de vital importancia no sólo asegurar el acceso al nivel, sino además generar condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales, sin por ello dejar de lado la calidad académica (Chiroleu, 2016). Como afirma Laya y Rodríguez (2012), es fundamental que la juventud perteneciente a estratos sociales vulnerables tenga acceso a una educación superior de calidad y desarrollen procesos de aprendizajes significativos que permitan beneficiarse y mejorar sus condiciones de vida, con el fin de lograr una movilidad social ascendente. Por esto es necesario garantizar un acceso efectivo, lo que reconoce que los estudiantes que demanden y cumplan con los requisitos puedan ingresar a las instituciones de educación superior sin estar condicionados por su origen étnico o condición social, cultural o económica.

Con este criterio hay que garantizar compensaciones de desigualdades, las cuales se centran en ofrecer apoyo distintivo a las personas para hacer frente a las diferencias. Esto no sólo incluye insumos, sino además apoyo educativo que disminuya las diferencias que produce el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes educativos. En este sentido, se requiere igualar en los procesos no sólo para no efectuar discriminación sino además para “nivelar el campo de juego”. En este sentido es necesario asegurar la permanencia a través de la promoción de procesos educativos centrados en el aprendizaje del estudiantado, de modo que desarrollen trayectorias académicas exitosas, fortaleciendo a su vez la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, y competencias necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente en la sociedad (Laya & Rodríguez, 2012).

### **Masificación de la educación superior**

Con el tratamiento de estas temáticas a nivel internacional y especialmente el diseño de políticas orientadas a reducir las diferencias, en los últimos años, se puede observar que se produjo un ingreso masivo a la educación superior de los sectores en desventaja. Ezcurra (2011), especialista en desigualdad y educación, plantea que este fenómeno es una tendencia estructural, nuclear y global, la cual condiciona los cambios de este nivel educativo en los últimos años. En efecto, según la autora la ampliación de la matrícula a escala planetaria resultó notable.

Este proceso presenta una problemática crítica, la cual se centra en el vínculo entre la expansión y los efectos de la desigualdad social. Cuando se produce el ingreso a la educación superior de los sectores en desventaja anteriormente excluidos se genera una inclusión social, lo que se conoce como una democratización de la educación superior. Esto supone una disminución de las desigualdades, una reducción significativa de las brechas entre jóvenes con diverso rendimiento vinculado con orígenes sociales disímiles. Chiroleu (2016),

en este sentido, constata por su parte una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos, pero pone en debate si toda ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores de igual alcance.

La autora afirma que la posibilidad de considerar que un nivel educativo está inserto en un proceso de democratización, se vincula con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien del que se extrae un beneficio, entonces acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido supone democratización. En una primera instancia se entiende que toda expansión matricular o institucional supone cierta democratización, aunque puede reconocerse la existencia de diversos tipos de democratización. Chiroleu (2016), explica que Prost (1986) distingue entre los conceptos de democratización cualitativa y cuantitativa. La primera implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar, y la segunda es aquella que alcanza a todas las clases sociales. Ahora bien, como consecuencia del efecto de la masificación, hay dos formas de desigualdad que surgieron en los últimos años: la inclusión estratificada y la inclusión excluyente. Esto hace referencia a los desvíos que se producen cuando se dan este tipo de tendencias estructurales y en la transformación que ha sufrido el nivel.

En primer lugar, se produce una inclusión estratificada, que consiste en un ingreso masivo a la educación superior por parte de los sectores vulnerables, el cual se asocia con un aumento en la diferenciación según la clase social y en los tipos de circuitos educativos, lo que produce una estratificación en las oportunidades en el ciclo según su posición social (Ezcurra, 2016).

Del mismo modo, IESALC-UNESCO (2008, pág. 128) asevera que durante las últimas décadas la cifra de personas que ingresaron a la educación superior incrementó en todos los países de la región. Dicha expansión se caracteriza por una distribución desigual de las oportunidades de acceso y participación, la cual es sesgada hacia los quintiles de mayores ingresos.

Y, en segundo lugar, existe una inclusión excluyente, lo que muestra altas tasas de deserción en la educación superior, la que afecta principalmente a los sectores sociales socioeconómicos desfavorecidos. Este fenómeno se da con una tendencia mundial. En referencia a este proceso, Vincent Tinto (2008) indica que más allá del incremento en el acceso masivo a la educación superior de los grupos más vulnerables se producen diferencias significativas en la terminación del trayecto formativo superior. El especialista en desgranamiento, afirma que para una elevada cifra de estudiantes de bajos ingresos la “puerta abierta” a la educación superior se ha convertido en una “puerta giratoria”. Utiliza la metáfora para referirse a la forma en que estos grupos sociales logran ingresar al nivel, pero a causa de sus limitaciones financieras, antecedentes y preparación académica estarían en desventaja para lograr su permanencia y egreso de la educación superior.

Esto lleva a re-pensar el papel de las instituciones y los esfuerzos que realizan o deberían realizar las mismas con el fin de ofrecer las condiciones óptimas para el acceso, la permanencia y egreso del nivel.

## **El primer año en la universidad**

El estudio durante esta etapa permite conocer en qué consiste este tramo y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en este trayecto inicial. En este período la comunidad estudiantil presenta mayores dificultades en su rendimiento académico, lo que pone en riesgo la continuidad de sus estudios. En relación a los desafíos que se presentan, tiene lugar, principalmente, la transición entre niveles y la adaptación a la vida universitaria, lo que produce un consumo de energía aún mayor por parte del estudiantado. Por otro lado, estos problemas pueden derivar en un posible aislamiento debido a la dificultad para establecer vínculos y a la posible discrepancia entre sus concepciones previas y la realidad presente (Laya & Rodríguez, 2012).

Quienes realizan su ingreso recientemente se encuentran con un escenario desconocido y comparten experiencias con jóvenes a quienes pueden reconocer como mejores capacitados (Parrino, 2010). Las falencias, en gran parte, tienen que ver con la escasa orientación que reciben en esta etapa, no sólo para el logro de una exitosa adaptación, sino también para una correcta planificación y elección de las decisiones que impactarán

en su futuro. En esta etapa el estudiantado posee un conjunto de supuestos acerca de este punto de partida a través de los cuales, en la mayoría de los casos, toma las decisiones.

Tinto (2004) explica que la mayor parte de las brechas en el ciclo terciario tienen su origen en la deserción en el punto de partida del trayecto formativo, en el primer año de la universidad, pudiendo realizar una co-relación con el concepto anteriormente citado sobre abandono socialmente condicionado. Por otro lado, Reason, Terenzini y Domingo (2006) aseguran que la importancia del primer año no sólo es significativa en materia de desgranamiento, sino además clave para el aprendizaje y la estimulación del desarrollo cognitivo.

## **Calidad en el nivel superior**

La calidad educativa resuena en el ámbito educativo desde finales de los años ochenta y principio de los noventa. Una inquietud que no sólo tiene que ver con el acceso y la extensión de los servicios, sino además con otros aspectos que con el tiempo se fueron profundizando. Toranzos (1996) explica que el significado asignado a la «calidad en la educación» comprende diversas dimensiones complementarias entre sí:

- La calidad entendida como eficacia, aquella que logra que los estudiantes aprendan lo que está establecido en los planes y programas curriculares, según los niveles pertinentes.
- Qué se aprende en el sistema y su relevancia en términos individuales y sociales, cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el sujeto necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse apropiadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social.
- Los procesos y medios que el sistema brinda al estudiante para el desarrollo de su experiencia educativa, la cual ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente lo mejor preparado posible para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, además del empleo de estrategias didácticas pertinentes. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Por lo tanto, no sólo es necesario dedicar esfuerzos para lograr que la población estudiantil acceda a los siguientes niveles, sino también planificar de qué modo esa masa podrá transitar cada trayecto con calidad, transformando el conjunto de políticas orientadas a reducir el desgranamiento y garantizar las condiciones institucionales como un elemento propio de la calidad educativa.

Cabe destacar que para aumentar los niveles de la calidad educativa es necesario fortalecer las condiciones institucionales que permitan el cumplimiento de las funciones exigidas para la correcta consecución de los objetivos. En este sentido, la evaluación desempeña un papel fundamental en las instituciones de educación superior que desean construir calidad educativa, lo que permitirá repensar las funciones sustantivas, los medios y condiciones disponibles, como punto de partida para la toma de decisiones y elección de nuevas políticas que permitan el avance continuo.

En esta misma línea, Fernández Lamarra (2013) expresa que la evaluación institucional es una estrategia orientada a la mejora de la calidad universitaria, lo que debería complementarse con una mirada exterior a la institución: la evaluación externa. La importancia de que este proceso evaluativo sea participativo contribuirá a la identificación de las debilidades y fortalezas, como así también proporcionará ocasiones de mejora de la unidad evaluada. Dicha interacción es significativa y diferencial no solamente para producir información de calidad sino además para contar con el compromiso de quienes componen la institución para legitimar las aplicaciones de los planes de mejora.

Asimismo, se entiende la calidad como la búsqueda de una educación de excelencia, focalizada en la comunidad estudiantil, con un control exhaustivo de los factores que inciden en su proceso. La calidad es parte del compromiso que posee la institución y sus integrantes, dando respuesta a las problemáticas y ofreciendo estrategias de fortalecimiento para superar las dificultades existentes. En este sentido, la promoción de la equidad educativa es central, lo que permitirá “nivelar el terreno de juego” y proporcionar un trabajo exclusivo con

quienes presentan dificultades para alcanzar los contenidos y habilidades básicas necesarias, sin dejar de lado las necesidades de los que no denotan estas problemáticas.

En conclusión, más allá del esfuerzo institucional deben establecerse políticas de Estado claras que faciliten el trabajo orientado en esta temática sumada a un compromiso activo por parte del estudiantado. La calidad no sólo se traduce en lograr altos estándares académicos, grandes estructuras y un profesorado de prestigio, sino que además ésta tenga que ver con la facilidad de “nivelar el terreno de juego” por parte de las autoridades educativas, con una marcada centralidad en el conocimiento. De este modo, es la evaluación real la que permite que los engranajes del proceso se puedan mantener funcionando eficientemente y lograr una mejora en los resultados obtenidos. A través de las acciones evaluativas y el adecuado análisis de sus resultados, se podrán construir estrategias que permitan alcanzar un alto grado de permanencia educativa.

## **Del desgranamiento a la retención y de la retención a la permanencia**

El contexto en el que se comienzan a dar los procesos de masificación de la educación superior y la transformación de la universidad está vinculado con distintos factores que fueron incidiendo, entre ellos se encuentra la globalización, el crecimiento de la población mundial, el emergente de la “sociedad de la información”, el surgimiento de Internet, como así también la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), etc. En simultáneo, tuvo lugar una demanda de democratización en la toma de las decisiones, la igualdad de género, la sociedad del conocimiento y los riesgos de la comercialización del mismo (López Segre, 2007).

En este escenario se dio lugar a un incremento de políticas de democratización en el acceso educativo, un proceso de expansión institucional, un crecimiento sostenido de la matrícula y un fuerte incremento de las tasas de cobertura en educación superior. Específicamente en el campo educativo, se produjeron profundos cambios en la composición de la matrícula, la adecuación de las estructuras, un significativo detrimento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y un aumento en la brecha entre ingresantes y graduados (Parrino, 2012).

A partir de esta expansión generalizada, las instituciones comienzan a preocuparse por sostener a sus estudiantes dentro de la universidad, y evitar su desgranamiento, de allí surgen los estudios orientados a esta temática. Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997) categorizan los escritos que analizan la deserción en cinco corrientes teóricas: el enfoque psicológico, el enfoque sociológico, la perspectiva económica, la perspectiva organizacional y la perspectiva interaccionista.

Se toma como eje la perspectiva organizacional, a los efectos de abordar la función de la institución en el proceso de retención y en la responsabilidad de que la persona permanezca en ella. El especialista en la materia Tinto (2006) plantea que la definición de deserción puede analizarse a partir de diversos puntos de vista que parten de los actores comprendidos en el proceso. Estas miradas se ubican desde lo individual, lo institucional y lo estatal o nacional. Esta definición variará de acuerdo a las diferentes partes interesadas, en relación con el tipo de abandono de la educación superior.

Cabe destacar que se tomará el concepto de deserción con el fin de hacer alusión al abandono de los estudios universitarios, proceso en el cual hay una incidencia de factores internos y externos al sujeto que determinan este comportamiento. Entre las definiciones existentes, Tinto (2006) propone que la deserción es el proceso por el cual las personas abandonan la institución alegando razones para ello. A su vez, García de Fanelli (2004) plantea que para estudiar esta cuestión se debe diferenciar el concepto de abandono del sistema universitario del concepto de abandono de una institución educativa.

Como es sabido, la deserción es un proceso multicausal, y por tanto existe una variada cantidad de factores que pueden conducir al abandono estudiantil e interrumpir su trayectoria. A partir de una revisión bibliográfica, en el cuadro que se encuentra a continuación, se presenta una síntesis de los aspectos que inciden en dicho proceso, organizados por categorías que ofrecen un análisis más contextualizado. Con el objeto de com-

prender cómo se componen las categorías, se realiza un repaso de cada aporte, para posteriormente indicar en el cuadro a qué autor pertenece cada una.

Tinto (1975) plantea que existen tres tipos de factores principales que afectan a la permanencia de los y las estudiantes en una institución universitaria: los individuales, los sociales y los institucionales. No obstante, Garbanzo Vargas (2007) entiende que el proceso de deserción incluye una gran capacidad explicativa de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje utilizando como categorías analíticas: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales. Y, en base a una exhaustiva revisión documental, Fernández- Hileman, Corengia, y Durand “aportaron elementos que permiten pensar desde diversos enfoques y contextos un modelo integrador que ayude a comprender el complejo y multidimensional fenómeno de la deserción, para luego ponerlo en práctica y aumentar así las tasas de retención” (2010, pág. 94). Estos autores afirman que hay cuestiones que afectan al proceso de la deserción vinculadas a factores personales, institucionales, académicos y sociales.

**Tabla 3.** Factores que inciden en el desgranamiento académico de los estudiantes universitarios

Factor personal/individual	Factor familiar	Factor social	Factor institucional
Género (T-FCD-GV) Edad (FCD) Motivación (GV) Conocimientos previos/experiencias anteriores (T-GV) Nivel de ansiedad Autoconcepto-autoestima (FCD) Interés vocacional (GV) Actividad laboral /dedicación /disponibilidad (FCD) Rendimiento académico e intelectual (T) Competencia cognitiva (GV) Inteligencia (FCD) Asistencia a clase (GV)	Nivel educativo de los padres (T-GV) Antecedentes culturales de los padres (T-FCD) Estatus socio-económico (T) Comunicación intra-familiar (T) Afecto de los padres (GV)	Origen social (FCD) Redes de apoyo/ contención (T) Interacción con pares(T) Interacción con docentes(T) Actividades extracurriculares(T) Variables demográficas (GV) Contexto socio-económico(GV)	Tipo de institución Condiciones institucionales(T) Ambiente estudiantil(GV) Profesorado Orientación vocacional(GV) Servicios de apoyo(GV) Modalidad de acceso (selectividad) (GV) Matrícula(T) Integración institucional(T) Calidad en la enseñanza(FCD)

Referencias: T: (Tinto V. , 1975); FCD: (Fernández- Hileman, Corengia, & Durand, 2010)y GV: (Garbanzo Vargas, 2007)

Fuente: Schifrin (2019)

En resumen, por una parte, se constata un conjunto de variables de índole personal o individual, haciendo referencia a aquellas cuestiones que pueden intervenir en esta decisión, como por ejemplo las capacidades intelectuales, los conocimientos previos y la edad. Asimismo, se encuentran los aspectos relacionados con lo familiar y el núcleo en el que se desarrolla, como el nivel educativo de los familiares a cargo, el estatus socio-económico y el espacio de estudio.

Por otro lado, se encuentra el factor social, el cual incide en los comportamientos de la persona de manera directa o indirecta. Como muestra de esto, se pueden mencionar las redes de apoyo y contención, las variables demográficas y el entorno socio-cultural. Y, por último, se encuentra el factor institucional, que hace alusión a componentes no personales que inciden en el rendimiento académico y en consecuencia la posibilidad del abandono.

Como opción metodológica, se añaden a esta clasificación las categorías exógena y endógena de los factores, haciendo referencia a aquello que depende propiamente de la institución y lo que no. Como toda taxonomía, presenta la subjetividad de la construcción clasificatoria. A tales efectos, es sabido que ningún factor es puramente endógeno o exógeno, sino más bien la preponderancia de un componente sobre otro es lo que define.

Más allá de los factores que inciden en la decisión de un sujeto para abandonar sus estudios universitarios, la teoría desarrollada por Tinto (1987) reconoce la función central que posee la institución en este fenómeno. En relación con la revisión de los aportes anteriores sobre deserción, Tinto agrupa los determinantes según las características familiares, las características individuales, la interacción con el ambiente de la universidad y el compromiso con la meta de culminar los estudios.

En materia de políticas educativas, y a partir de lo desarrollado anteriormente, el ingreso masivo a la universidad de los sectores de menor estatus todavía no logró traducirse en una oportunidad de éxito estudiantil, Tinto (2012) plantea un modelo sociológico para ayudar a explicar el desgranamiento estudiantil en la educación superior, a través del rol que juega el ambiente social y académico de una institución en el éxito de sus estudiantes.

El especialista en desgranamiento afirma que los patrones de retención y graduación estudiantil son producto –en parte– de las decisiones y acciones que llevan a la práctica las instituciones, como así también del carácter de quienes se inscriben en esas instituciones. A partir de esto, Tinto (2012) pone en práctica el concepto de efectividad institucional, poniendo el foco en el esfuerzo y los recursos que invierte la entidad educativa, y el impacto de sus acciones en la continuidad o abandono de los estudios universitarios. Por otro lado, el autor no deja de lado la centralidad del aula y el rol crítico que juega el profesorado en la retención de los estudiantes.

El abordaje de la problemática de desgranamiento educativo está tomando un giro hacia la retención, y específicamente a estudiar los factores, tanto institucionales como aquellos provenientes de las características propias de la población estudiantil, que contribuyen al éxito según lo que plantean Fernández- Hileman, Corengia, y Durand (2010, pág. 89). De esta manera, el centro de las causas de deserción, se pone tanto en la comunidad estudiantil como en la institución. En este sentido, las prácticas de la institución o del sistema que se llevan a cabo con el fin de reducir el desgranamiento académico tienen un rol orientado a la retención. No obstante, autoras y autores afirman que las experiencias de quienes estudian en la universidad son moldeadas por las políticas y prácticas diarias que se desarrollan en el campus, las instituciones carecen de la evidencia para conocer de qué manera las políticas y prácticas institucionales impactan en la retención estudiantil.

Es preciso tener en cuenta que Tinto (2012) señala que desde el punto de vista del estudiante se utiliza el término persistencia y desde el punto de vista institucional el concepto de retención. La persistencia se refiere a la proporción de los estudiantes que empezaron la educación superior en un punto determinado continúan en la educación superior y eventualmente completan sus carreras independientemente del lugar en donde lo hacen. La retención se refiere a la proporción en la cual una institución retiene y gradúa a sus estudiantes que ingresaron de primer año en un punto determinado de tiempo.

El mismo autor plantea que, en el caso de transferencia a otra institución, los términos persistencia estudiantil y terminación estudiantil son sinónimos con los términos retención del sistema y terminación del sistema, que se refiere a la proporción en que el sistema de educación superior retiene a sus estudiantes hasta la graduación sin importar donde entraron por primera vez al sistema. De esto se desprende que la medida de la persistencia y terminación estudiantil es mayor, en promedio, que las proporciones institucionales de retención y graduación. La persistencia puede ser discontinua. Algunos estudiantes pueden suspender temporalmente su asistencia a la universidad. Cuando esto sucede por un período considerable de tiempo, Tinto propone el término “stopout”, que refiere a cuando estudiantes se quedan fuera del sistema por un tiempo, y en algunos casos sucede que regresan a sus instituciones iniciales (retención institucional discontinua). Y en otros casos, se puede inscribir en otra institución (transferencia retrasada o persistencia estudiantil discontinua). El desafío que enfrentan los investigadores en estos casos es saber cuándo clasificar al estudiante como un “dropout” (desertor) o “stopout” (se queda fuera del sistema por un tiempo).

Para Tinto (2012), el desgranamiento es mayor en el primer año que en el segundo año de la universidad. Así mismo, afirma que lo que sucede en los segundos años refleja lo que ocurrió o no ocurrió en el primero. Por este motivo, las universidades invierten gran parte de sus recursos en el primer tramo del trayecto formativo. Aunque más allá de que los esfuerzos sean significativos, hay instituciones que no logran los resultados esperados. A partir de esto, el autor presenta dos causas principales por las cuales no se logra:

- a. La naturaleza de la investigación del desgranamiento. Los estudios realizados buscan desarrollar e implementar programas para mejorar la retención y completar sus estudios, pero no se enfocan a pensar por qué los estudiantes son exitosos, o cómo podrían serlo; abordar las causas del abandono no significa saber cómo sostener a los estudiantes.
- b. El tipo de esfuerzos realizados para mejorar la retención por parte de las instituciones. Las instituciones educativas no diseñaron un marco de referencia coherente para guiar su pensamiento acerca de la importancia del tipo de acción orientada a aumentar la retención.

Se considera que en la educación superior se descuidó el aula como espacio de aprendizaje, en donde la población estudiantil permanece, se relacionan con el profesorado, interactúan y se llevan a cabo las actividades formales educativas (Ezcurra, 2016). Por esto es relevante focalizar las tareas capitalizando las experiencias de estudiantes y particularmente trabajar en cómo superar los obstáculos presentados en este tramo. Las instituciones deben alinear las políticas y el aula, encontrando un equilibrio que permita ofrecer a la comunidad estudiantil caminos que los impulsen oportunamente a la graduación.

En esta línea, Ezcurra en su Seminario de Educación y Desigualdad Social, dictado en la Universidad de Tres de Febrero (2016), expone que a partir del Enfoque Generacional surgido en Australia (Ezcurra cita a Kift, 2009), se desprenden tres tipos de estrategias de intervención orientados a la retención estudiantil: estrategias de primera, segunda y tercera generación:

- El primer enfoque se limita al apoyo del estudiante, de tipo co-curricular, por lo tanto, no se involucra de manera directa en la enseñanza. Consecuentemente se puede afirmar que estas acciones planificadas, que se ubican en los márgenes académicos, limitan el impacto en la reducción de la deserción.
- En segundo enfoque, se encuentra el enfoque orientado a la enseñanza, específicamente centrado en el currículo, a partir de acciones que se integren en este espacio. Estas estrategias son parte de la planificación del conocimiento dentro de un marco formativo.
- Y, por último, el tercer enfoque orientado a las estrategias de tercera generación se delimita a partir de una perspectiva institucional, tomando el compromiso como eje de las acciones planificadas. Este enfoque se da sólo cuando las aproximaciones de primera y segunda generación convergen en una estrategia comprehensiva, integrada y coordinada que promueve una experiencia estudiantil continuada a través de la institución entera (Clarke, Stoodley, & Nelson, 2013).

De acuerdo al punto de partida del trabajo, se pone foco en la problemática del desgranamiento académico y la incidencia de los factores institucionales, con el fin de contar con información como insumo para el diseño de políticas y mecanismos de reingeniería educativa que permitan la permanencia de los estudiantes dentro de la institución universitaria (Donoso & Schiefelbein, 2007). En este sentido, Romo López y Fresán Orozco definen la permanencia como:

el tiempo que el alumno permanece en la institución; corresponde a un período extenso que comienza con el inicio de la carrera, el transcurso de ésta y alcanza hasta el último año o incluso si se incorpora al nivel de posgrado, al término de este ciclo. (2001, pág. 13)

Es preciso mencionar, que la permanencia tiene que ver con un estado transitorio que logra su cometido una vez que el estudiante alcanza la graduación.

## **Principales factores que inciden en la deserción académica en el primer año universitario**

A través de las entrevistas realizadas a cuatro especialistas (2016) en materia de desgranamiento universitario surgieron aportes y elementos en común que contribuyen a la comprensión de la problemática del abandono de estudiantes con intención de continuar y los factores que inciden en dicho proceso. A este conjunto de expertos se le consultó acerca de los factores que mayormente inciden en la deserción académica en el primer año de la universidad. Los expertos fueron seleccionados a través de un sistema de criterios pre-establecido

que se publicó en el apartado metodológico de la tesis. Debido al carácter confidencial de los datos relevados, sólo se cita el documento que contiene los resultados obtenidos, sin hacer referencia específica a quienes realizaron la entrevista.

Entre las respuestas obtenidas se encuentra la deficiente formación previa que tienen los estudiantes universitarios, las problemáticas socio-económicas, la falta de orientación vocacional, las dificultades en la comprensión de textos, la resolución de problemas, la carencia de dispositivos de seguimiento personalizado durante este período, las inadecuadas estrategias pedagógicas y que sean primera generación de estudiantes universitarios (2016).

Por otro lado, existe una desinformación acerca de las dinámicas y procesos propios de la vida universitaria, lo que conduce a una falla en la integración durante la primera instancia del trayecto formativo. Como así también, se manifiesta la importancia del capital cultural que trae el estudiante consigo. A su vez, el primer año es una etapa de transición, lo que también genera un estrés significativo al estudiante novato. Además, existe una desconexión entre las prácticas educativas y los perfiles del alumnado, y en menor medida problemáticas de adicciones, violencia o embarazos tempranos.

En cuanto a los factores institucionales que influyen en el proceso, las personas expertas entrevistadas mencionan que los espacios de apoyo son dispositivos interesantes y muy beneficiosos. Así también enfatizan la importancia de generar acciones curriculares abordando esta problemática. La infraestructura y las comodidades de las instalaciones son aspectos que inciden en los resultados académicos, ya que la población estudiantil pasa un prolongado tiempo dentro de la universidad. Uno de los expertos plantea que en el Sistema Universitario existe un débil compromiso institucional con los sujetos de primer ingreso y los apoyos que existen funcionan de manera aislada.

En relación a las estrategias y políticas orientadas a reducir la retención académica en el primer año, una de las especialistas (2016) afirma que existen dos niveles de políticas: las macros y las micro.

Las políticas macro, hacen referencia al monitoreo de los indicadores de retención de estudiantes universitarios en general o de algunos grupos en particular; intercambio de información sobre buenas prácticas en lo referente a la mejora de la retención. Financiamiento para proyectos destinados a la mejora de la retención de estudiantes en general o de los de menor nivel socioeconómico, minorías étnicas y algunas disciplinas en particular (matemática, ingeniería). Como así también, la ayuda económica a estudiantes de menor nivel socioeconómico, y la asignación de fondos vía fórmulas o contratos que incluyen entre los indicadores de resultado la retención y la graduación.

En relación a las políticas micro, se pueden mencionar, la mejora de la información/orientación para estudiantes en los últimos años de la escuela media y el ingreso a la educación superior, el monitoreo de la Institución respecto a los factores que inciden en el abandono o la graduación tardía a través de encuestas especiales. Por otra parte, los cursos específicos de “transición” en el primer año para compensar por las deficiencias en la formación académica en la escuela media y desarrollar las habilidades necesarias para la realización de estudios de nivel superior. A su vez, los programas de verano para estudiantes en riesgo de abandonar y fracasar académicamente en el primer año, y la ayuda económica en forma de becas y otros estipendios financiados por las propias instituciones y ofertas de trabajo en las instituciones.

También se pueden señalar, las oportunidades de prácticas de investigación en proyectos docentes, las tutorías de pares y académicas, y las capacitaciones del personal administrativo de las universidades en la comprensión de los factores que afectan la retención y en el desarrollo de acciones para prevenir el abandono. Asimismo, la creación de oficinas especializadas encargadas de la retención y fortalecimiento de los servicios de bienestar estudiantil, la sensibilización del personal docente respecto de los factores que afectan la retención y la graduación de estudiantes. Y finalmente, los incentivos económicos para que el plantel docente realice tareas de tutoría, las innovaciones en el currículo para estimular el interés de estudiantes en el aprendizaje, y la creación de comunidades de aprendizaje y ambientes de aprendizaje.

## Información para la gestión acerca de la permanencia académica

### a. Factores institucionales asociados a la permanencia académica

A partir de la información relevada y el análisis realizado a lo largo del estudio, se diseñó un mapa de factores institucionales que inciden en la permanencia académica, teniendo en cuenta aquellos que pertenecen a la categoría de gestión y a la de enseñanza. Es preciso mencionar que todos los factores que se presentan a continuación deberían estar atravesados por la evaluación. En este aspecto es necesario un sistema que produzca información confiable y actualizada para la toma de decisiones, tanto para los actores como para la construcción de las prácticas educativas.

Entre los elementos mencionados, se pueden identificar algunos con más prioridad que otros debido al nivel de incidencia del factor en la continuidad de la trayectoria. En este sentido, tanto la Orientación vocacional, la Integración a la vida académica, el Acompañamiento pedagógico como la Formación docente orientada a los nuevos perfiles de estudiantes son componentes con cierta preponderancia sobre los demás. Con este criterio, una jerarquización eficiente de los factores generará una gestión más pertinente de los recursos en relación a cada realidad educativa.



Fig. 1. Mapa de factores asociados a la permanencia académica

Fuente: Schifrin (2019)

### b. Actores institucionales asociados a la permanencia en la universidad

En relación a los actores que intervienen en el proceso de permanencia educativa, se puede afirmar que cuanto más conocimiento se tenga sobre los mismos, existen mayores posibilidades de diseñar y gestionar estrategias e intervenciones a partir de las demandas reales que logren disminuir los casos de desgranamiento durante el primer tramo del trayecto académico. En este aspecto, es necesario un trabajo orientado a fortalecer el sentido de pertenencia del estudiante en la universidad, y así lograr la apropiación de la mayor cantidad de elementos que le den la seguridad de sentirse integrado a la vida académica. A continuación, se realiza un esquema con los actores que favorecen la permanencia:



Fig. 2. Mapa de actores que favorecen la permanencia académica

Fuente: Schifrin (2019)

## Reflexiones finales

Según lo analizado, la mayoría de las instituciones presentan acciones y políticas relacionadas a la permanencia académica. En el caso de las universidades del conurbano bonaerense el desarrollo institucional se inspira en la realidad educativa a partir de los servicios que ofrece por medio de los equipos interdisciplinarios que permiten adaptar las estrategias a las diferentes realidades, sustentado en el compromiso social, con una función clave desde la construcción del trabajo colectivo y cooperativo.

Durante este artículo, se mencionaron algunas de las tendencias que enmarcan la problemática del desgranamiento y se trabajaron aspectos que fueron transformando la educación superior en los últimos años en materia de retención académica. Tanto el relevamiento bibliográfico y el trabajo de indagación permitió conocer la situación de algunas de las universidades del conurbano, construir un marco que ofrezca las bases teóricas para pensar el proceso de interrupción de las trayectorias y reunir las palabras de los expertos. Como aporte de la investigación, y en base a los resultados obtenidos, se presentaron dos herramientas que podrían funcionar como un insumo de información para la toma de decisiones en relación a las acciones relacionadas con la permanencia académica.

Luego del análisis realizado, se destaca la necesidad de mejorar las instancias evaluativas de retroalimentación de los resultados que se obtienen en la puesta en marcha de las acciones o políticas llevadas a cabo en los diferentes contextos educativos dentro de cada institución, como así una valoración constante de los factores que inciden en la problemática.

Asimismo, en muchos casos, la ausencia de la evaluación obstaculiza el proceso de reflexión por parte del personal operativo que pone en práctica las decisiones estructuradas que se toman en función de las problemáticas detectadas por los equipos de gestión, dificultando la posibilidad de reconsiderar las acciones llevadas a cabo.

A partir del análisis en relación a los factores institucionales que inciden en la permanencia académica, se pueden distinguir dos categorías centradas en la gestión y en la enseñanza. Ambas deben lograr condiciones óptimas para contribuir al objetivo deseado, sin dejar de lado que existen otros tipos de factores, tanto endógenos como exógenos, que dinámicamente se encuentran influyendo en el escenario educativo de la Institución. De este modo, la mirada de aquel que decide intervenir en la realidad educativa debería contemplar que detrás de cada decisión existen historias, y dentro de cada una de éstas proyectos de vida.

A partir del análisis y las categorías definidas centradas en la gestión y en la enseñanza, se subraya la función estratégica de la evaluación en ambas esferas. Esto permite, a través de las instancias de valoración, una transformación que potencie los procesos educativos. En este sentido, el objetivo debería ser el logro de un equilibrio entre lo que se desea y la realidad, con el fin de alcanzar las condiciones necesarias para que cada uno de los miembros de la comunidad estudiantil -que así lo desee- pueda llevar a cabo la continuidad de sus estudios superiores con la calidad que merece en los procesos educativos que atraviesa.

En suma, se concluye que la universidad debe realizar todo aquello que esté a su alcance para garantizar la apropiación del conocimiento específico por parte del estudiante, más allá de las competencias académicas que requiera y sus condiciones de accesibilidad. Es decir, lograr un verdadero aprendizaje significativo desde un rol activo y comprometido. Esto supone una continuidad reflexiva, de todos los actores que participan del proceso de permanencia centrada en la relevancia que posee el saber por sobre todas aquellas acciones que se puedan emprender para potenciar las intervenciones en el espacio educativo. En este aspecto, la institución en su conjunto, a través de cada servicio que ofrece y principalmente en el interior de cada espacio áulico, debe promover la reflexión acerca de la condición de autonomía que se le concede al estudiante durante su estancia en la Universidad. Esta situación constituye un desafío constante para quienes pertenecen a la organización.®

---

**Antonella Schifrin.** Magister en Gestión y Evaluación de la Educación (UNTREF). Ha finalizado la cursada del Doctorado Interuniversitario en Educación (UNTREF-UNLA-UNSAM), como así también ha realizado diferentes instancias de posgrado en metodologías de la investigación. Es Docente Asociada de la asignatura de Introducción al Conocimiento Científico en la Universidad Nacional de La Matanza. Desarrolla sus actividades de investigación en proyectos relacionados con las decisiones orientadas a la gestión y a la evaluación educativa. Es co- directora de tesis de posgrado. Ha dirigido investigaciones y ha sido jurado de tesis de maestría. Coordina el Programa de Acompañamiento Académico de Estudiantes del Departamento de Ciencias Económicas.

---

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Recuperado el día 20/12/2016 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Braxton, J., Johnson, R., & Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *Smart, J. (Ed.) Higher Education Handbook of theory and research*, 12.
- Cambours de Donini, A., & Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*, Buenos Aires: Aique Gripo Editor.
- Chiroleu, A. (2º semestre de 2016). Material de Seminario de Posgrado: Políticas de ampliación de las oportunidades en educación superior: alcances de los procesos de democratización e inclusión en América Latina. Seminario de Educación y Desigualdad Social en Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación. Curso de posgrado, Buenos Aires.
- Clarke, J., Stoodley, I., & Nelson, K. (2013). Using a maturity model to move student engagement practices beyond the generational approach. *16th International First Year in Higher Education Conference*.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-17.

- Ezcurra, A. (2º semestre de 2016). Material Seminario de Posgrado: Las instituciones educativas. Un factor causal excluyente. *Seminario Educación y Desigualdad Social*. Buenos Aires, Argentina: Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación - UNTREF.
- Fernández- Hileman, M. R., Corengia, A., & Durand, D. (2010). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10.
- Fernández Lamarra, N. (Org.). (2013). Estudios de Política y Administración de la Educación. En Fernandez Lamarra, N. (org.) Estudios de Política y Administración de la educación. Colección Nuevo pensamiento y Sociedad. Aportes de Posgrados. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al redimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Marquis, *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires: Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.
- IESALC - UNESCO. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas: IESALC - UNESCO.
- INDEC. (2003). ¿Qué es el Gran Buenos Aires?, Buenos Aires.
- Laya, M., & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad, México: ANUIES.
- Laya, M., & Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad, México: ANUIES.
- López Segrera, F. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*.
- Nicoletti, J. (2014). Derecho Humano a la Educación de Calidad, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Parrino, M. (2012). ¿Evasión o expulsión? Los mecansimos de la deserción en el primer año. *Tesis doctoral*. UNTREF, UNSAM, UNLAM.
- Plaisance E. e Prost, A. (1988). L'Enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980. *Revue française de pédagogie*, 82, 117-119
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, P. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47 (2), 149-175.
- Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fracta*, 4 (16), 151-17.
- Romo López, A.; Fresán Orozco, M. (2001). Los Factores Curriculares y Académicos Relacionados con el Abandono y el rezago. (ANUIES, Ed.) *Propuesta metodológica para su estudio*.
- RUNCOB. (2015). Ponencia: Desarrollo de un sistema de información conjunto de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense: desarrollo de un Sistema de Inserción Laboral de Graduados. XI Jornadas de Sociología de la UBA. Jornadas, Buenos Aires.
- San Segundo, M. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, 82-103. Recuperado el día 28/07/2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=274325>
- Schifrin, A. (2019). La Permanencia de los Estudiantes durante el Primer Tramo del Trayecto Formativo: Acciones Institucionales de Fortalecimiento [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- SPU (2020). Síntesis de Información Universitaria 2019-2020. Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Taquini (h), A. (2010). Nuevas Universidades para un nuevo país y la Educación Superior, Buenos Aires: Academia Nacional de Educación de la República Argentina.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-125.

- Tinto, V. (2006). Promoting student retention and success: lessons learned, Higher Education Academy. *Conference on Innovations in Student Success*. Londres.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. United States of America : The University of Chicago Press.
- Tinto. (1987). *Leaving college*. Chicago: The University Og Chicago Press.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior. En el siglo XXI: Visión y acción, París. Recuperado el día 30/07/2017 de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)



# Políticas educativas en la enseñanza y aprendizaje. Estudio comparativo carrera de Técnico Superior Forestal

Artículos  
arbitrados

*Educational policies in teaching and learning. A comparative study of the Técnico Superior Forestal degree*

**Arioly Omaira Contreras Linares**

[arioly.contreras@gmail.com](mailto:arioly.contreras@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-3175-9226>

Teléfono: + 58 4167750097

**María Belkis Duran Ramírez**

[belduran73@gmail.com](mailto:belduran73@gmail.com)

<http://orcid.org/0009-0003-5923-8355>

Teléfono: + 58 4247611119

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Escuela Técnica Superior Forestal

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 06/03/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 08/03/2023  
Aprobación/Approved: 12/04/2023  
Publicado/Published: 01/08/2023

## Resumen

Este artículo es una comparación de dos programas académicos de la carrera de Técnico Superior Forestal, adscrita a la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes; luego, de que esta fuese rediseñada y aprobado ante el Consejo Universitario en el año 2018. Estos programas corresponden a la asignatura “Metodología de la Investigación” (pensum anterior, año 2000) y la unidad curricular: “Comunicación Oral y Escrita” (pensum actual, año 2018). La contrastación consideró aspectos como: denominación; enfoque metodológico; eje temático; enfoque teórico; estrategias metodológicas; y evaluación. Inicialmente se presentan cada uno de los programas de acuerdo con su diseño, después, se procedió a la contrastación producto de un breve análisis descriptivo y contextualizado.

**Palabras claves:** rediseño; metodología; comunicación; forestal; pensum.

## Abstract

This article is a comparison between two academic programs belonging to the Técnico Superior Forestal degree, Faculty of Forestry and Environmental Sciences of the Universidad de Los Andes; after it was redesigned and approved by the University Council in 2018. These programs correspond to the subject “Research Methodology» (previous pensum, 2000) and the curricular unit: “Oral and Written Communication” (current pensum, 2018). The comparison considered aspects such as: name; Methodological approach; main theme; theoretical approach; methodological strategies; and evaluation. Initially, each one of the programs is presented according to its design, then the contrasting product of a brief descriptive and contextualized analysis was carried out.

**Keywords:** redesign; methodology; communication; forest; pensum.

Author’s translation.

El lunes 19 de febrero de 2018 el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes (ULA), resolución CU-0015/18, aprobó el rediseño curricular de la Carrera Técnica Superior Forestal conforme al Modelo Educativo ULA (2012). La Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR) está adscrita a la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, tiene como misión formar profesionales aptos para ejercer funciones en los ámbitos: Forestal, Ambiental y Agroforestal. Con la finalidad de egresar un talento humano valioso que aporte soluciones a problemas determinados, así como también, que impulse la aplicación de técnicas relacionadas con el uso, protección y conservación del medio ambiente.

Ahora bien, la realidad científico-técnica propia del campo laboral del egresado y la imperiosa adopción de metodologías innovadoras de enseñanza por parte tanto del profesor como de aprendizaje por el estudiante. Estas propician la revisión curricular desde el punto de vista tanto organizativo y normativo como educativo. Con el propósito que el estudiante alcance las competencias necesarias que le permitan desenvolverse eficientemente en su campo laboral, por ende, se eleva la calidad educativa del egresado.

En la revisión efectuada tanto a los programas de la asignatura: “Metodología de la Investigación” como de la unidad curricular: “Comunicación Oral y Escrita” (CORE), inicialmente es importante aclarar que esta última es la que reemplaza en el nuevo rediseño curricular o plan de estudios a la primera. Algunos contenidos que anteriormente impartía esa materia se incluyen en la nueva unidad. CORE se mantiene en el primer semestre de la carrera, pero el nuevo programa es transformado totalmente de acuerdo con los lineamientos del Consejo de Desarrollo Curricular de la Universidad de Los Andes. Con relación al plan de estudios la U.C.: “Comunicación Oral y Escrita” (CORE) prela en el II semestre la U.C.: “Derecho y Política Ambiental” (DEPO) y en el III semestre la U.C.: “Formulación y Evaluación de Proyectos-Microempresas” (FEPM).

### Comparación de los programas

En el programa analítico de la asignatura: “Metodología de la Investigación”, código MEIN, reflejaba dos unidades de créditos académicos, con una hora teórica semanal y tres horas de prácticas semanales. Es de hacer notar que este programa fue aprobado por el departamento de Ciencias Básicas el 05/12/2000 y mencionan que estaba en proceso de revisión en la Comisión Curricular. Está dividido en cinco apartados desglosados de la siguiente manera:

1. Los **objetivos** estaban orientados hacia el desarrollo en el estudiante de la capacidad para comprender y aplicar el método científico en la solución de problemas en el área de las Ciencias Forestales y Ambientales. Así como también, contemplaba el desarrollo de aptitudes y destrezas para llevar a cabo investigaciones documentales y de aplicación en las áreas antes mencionadas.
2. La **justificación** también hacía alusión que además de la capacidad técnica, el estudiante debe disponer de aptitudes y habilidades que lo ayuden en la búsqueda de nueva información científica y tecnológica. Asimismo, señalaba que el profesional debía estar en capacidad de aplicar los principios fundamentales de la metodología de la investigación para llevar a cabo, en coordinación o participación, investigaciones conducentes a la aplicación de la información científica en la optimización de los sistemas de producción forestales.
3. El **contenido programático** estaba compuesto por tres unidades de contenidos mediante las cuales se desarrollaban cinco temas. En la primera unidad se trabajaban dos temas, uno se denominaba: Ciencia-método-investigación y el otro: Fuentes documentales. El primer tema contemplaba: concepto, clasificación y características de las ciencias; concepto, fases, diseños: documental, de campo y experimental de la investigación científica; y el método científico: conceptos y tipos. En el segundo tema se trabajaban

las fuentes de documentación, de información y de referencia; técnicas de documentación, registro de referencias documentales, entre otras. Por último, análisis del contenido: estructura; el resumen, símbolos; el resumen analítico; el análisis crítico; registros de la información, tipos e importancia.

4. En la segunda unidad el tema tres y el cuatro, denominados: Momentos de la investigación documental y Momentos de la investigación experimental, respectivamente, en ambos se contemplaba: la planificación y diseño (fichas y bibliografías); la ejecución (proyecto y protocolo); y el control.

En la tercera unidad se trabajaban los dos últimos temas: comunicación de los resultados (la monografía; el informe técnico; el artículo científico) y aparato crítico.

5. En las **estrategias de evaluación** solo se mencionaba que era de tipo continua y de carácter teórico y práctico, de acuerdo con la naturaleza del tema. Igualmente, la asignatura conduciría al desarrollo de un trabajo de investigación documental con una exposición pública y acompañada por un jurado.
6. Finalmente, destacan la **bibliografía**, en ella mencionan que se encuentra disponible en la biblioteca y en publicaciones. Allí se relacionaron textos en físico titulados: metodología científica; investigación documental, técnicas y procedimientos; los caminos de la ciencia; el proceso de investigación; metodología de la investigación; cómo hacer una tesis y elaborar toda clase de trabajos escritos; iniciación práctica a la investigación científica; metodología formal de la investigación científica; entre otros. La fecha de publicación de los libros se concentra entre los años 1993-1996.

Ahora bien, en el nuevo rediseño curricular de la escuela se considera en el perfil del egresado, los objetivos de la carrera y las competencias tanto genéricas como específicas que debe conquistar o lograr el Técnico Superior Universitario Forestal, de acuerdo con las dimensiones: cognitiva, psicomotora y afectiva. Asimismo, se incorpora la metodología a utilizar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las técnicas de evaluación. La incorporación de la formación por competencias como elemento clave del Modelo Educativo de la Universidad de Los Andes (2012), supone la transición del conductismo al constructivismo, centrado en una forma de enseñanza y aprendizaje significativo, que contemple los tres dominios: el ser, el saber y el hacer; así como en la formación integral a través del desarrollo de las dimensiones: cognitiva, psicomotora, ética, sociopolítica y afectiva. Estas a su vez coinciden con la concepción triádica del cerebro (De Gregori y Volpato, 2012), en el cual las dimensiones: racional (saber-cognitiva); operativa (hacer-psicomotora); y emocional (ser-afectiva); deben funcionar de forma integrada y cooperativa, en pro de la formación del estudiante.

Este nuevo plan de estudios promueve la adopción de cambios o transformaciones en las relaciones: docente-estudiante; estudiante-docente; estudiante-estudiante. Entre los postulados que fundamentan, se destacan:

1. El enfoque sociocultural de Lev Vigotsky (1978) especialmente con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la influencia ejercida por el entorno e interacción social en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.
2. El aprendizaje significativo planteado por David Ausubel (1976), éste se basa en que el estudiante pueda establecer en su mente el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos, a efectos de incorporar o crear nuevas estructuras de información.
3. El aprendizaje por descubrimiento presentado por Jerome Bruner (1960) en el cual el docente como mediador o facilitador del aprendizaje proporciona el material y las situaciones adecuadas para promover en sus estudiantes procesos cognitivos superiores.

En el programa académico de la Unidad Curricular denominada: “Comunicación Oral y Escrita”, se le asignaron tres (03) créditos académicos y es parte del componente: Formación General. Continúa adscrita al departamento de Ciencias Básicas de la ETSUFOR. Contempla semanalmente dos horas teóricas y dos prácticas, además, de horas de estudio independiente con la orientación del docente. Está estructurado de acuerdo con las orientaciones actuales establecidas en los lineamientos del Consejo de Desarrollo Curricular de la ULA. El nuevo programa apunta a incorporar e integrar a los estudiantes a su nueva comunidad discursiva y científica. Destaca los elementos que a continuación se especifican:

1. La **justificación** le presta especial atención al lenguaje como canal indispensable para el desarrollo del pensamiento y empoderamiento del aprendizaje. Promueve la formación integral incorporando las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas con la finalidad de que el estudiante se desenvuelva eficazmente en su expresión oral y escrita. Resalta la importancia de conocer los métodos y técnicas para la búsqueda y procesamiento de información a efectos de que desarrolle su capacidad para investigar y ofrecer soluciones coherentes que contribuyan a reducir los problemas de degradación ambiental.
2. Incorpora las **competencias genéricas** del Modelo Educativo ULA (2012) y **específicas** a desarrollar según el perfil de egreso. Entre las primeras se destacan: emprendimiento, innovación y creatividad para generar propuestas; comunicación eficaz oral y escrita; aprendizaje, desarrollo personal y profesional; ética, responsabilidad profesional y compromiso social; investigación para comprender la realidad, resolver problemas y generar nuevos conocimientos; liderazgo y trabajo en equipo; gestión tecnológica; resolución de problemas; y especialmente Compromiso con la Preservación del Ambiente. Entre las **competencias específicas**, se integran las que a continuación se señalan:
  - a. Diagnostica de manera integral tanto el patrimonio forestal como el entorno ambiental con el fin de planificar su manejo sustentable.
  - b. Evalúa el patrimonio forestal mediante la aplicación de programas de monitoreo, evaluación de gestión e impacto para el manejo sustentable.
  - c. Elaborar y ejecutar planes, programas y proyectos en el área forestal, ambiental y agroforestal, aplicando procedimientos, técnicos legales y económicos en el sector público y privado.
  - d. Coordina las actividades ambientales, forestales y agroforestales aplicando metodologías pertinentes.
  - e. Inspecciona a través de planes y programas, las prácticas de manejo de los recursos naturales para su conservación y aprovechamiento.
  - f. Fomenta en las comunidades urbanas y rurales la cultura forestal y ambiental, para el logro del desarrollo sustentable, a través de actividades participativas.
  - g. Promueve en su entorno el respeto a los valores de conservación del patrimonio forestal y ambiental.
  - h. Considera con criterio ético las bases técnicas y legales en la toma y ejecución de decisiones para el logro del desarrollo sustentable.
3. Involucra los **resultados de aprendizaje** que al finalizar la unidad curricular el estudiante debe haber alcanzado:
  - a. Aplica estrategias y técnicas de lectura con el propósito de abordar textos relacionados al contexto técnico y profesional de la Carrera.
  - b. Expresa de forma oral y escrita lo comprendido de la lectura de textos relacionados con el ámbito forestal, agroforestal y ambiental.
  - c. Maneja las claves sintácticas, semánticas y pragmáticas del texto para la construcción de su significado.
  - d. Busca información (digital e impresa) sobre actividades ambientales, forestales agroforestales, utilizando material de referencia relacionado con tales áreas, para seleccionar y recopilar los que le permitan constatar los conocimientos previos y adquirir nuevos saberes.
  - e. Diferencia las técnicas de documentación utilizadas para el análisis y procesamiento de información de carácter científico.
  - f. Desarrolla un trabajo de investigación circunscrito a las áreas forestal, agroforestal y ambiental que permita la aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación teórica.
4. Seguidamente, destaca los **contenidos** pero primero los relaciona con los resultados de aprendizaje, desde el punto de vista: conceptual, procedimental y actitudinal. Y luego, se desglosan los contenidos a través de seis unidades temáticas. Entre ellas: Lenguaje oral y escrito (conceptos, aspectos formales de la escritura, estrategias de comprensión lectora); La oración y el párrafo (concepto, tipos, funciones, construcción); La redacción; Estructuras textuales (narrativa, descriptiva y explicativa); Técnicas de documenta-

- ción (clasificación de las fuentes de información, normas APA); El informe de investigación (concepto, características, estructura, planteamiento del problema, marco teórico y metodológico).
5. Los **requerimientos** de esta unidad curricular señalan que se espera que el estudiante domine conocimientos básicos de lenguaje, adquiridos en el área de Lengua y Literatura durante su escolaridad, así como también, que posea actitudes de receptividad, participación y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje vinculadas con la comunicación oral y escrita.
  6. Destaca que en las **estrategias metodológicas** se empleará una metodología de aprendizaje que concibe la lectura como un proceso activo, basado en un modelo psico-socio-lingüístico, en el cual se genera una transacción constante entre el lector y el texto en un contexto particular, con la finalidad de construir el significado del mismo, es decir, la comprensión. Asimismo, se promoverá de diversas formas la participación activa de los estudiantes a efectos de construir esquemas de conocimientos significativos. También, se realizarán talleres para ejercitar la producción de textos escritos relacionados con el tema: forestal, agro-forestal y ambiental. Seguidamente se despliegan actividades y técnicas: en el aula presencial (sintetizadas en las líneas anteriores); en el aula virtual mediante el uso de un blog como herramienta de información y comunicación; tutorías personalizadas en un horario diferente al de clases.
  7. Seguidamente se presenta el **sistema de evaluación**, allí se relacionan el tema, el criterio de evaluación, resultado de aprendizaje y evidencias de aprendizaje.
  8. En cuanto a los **recursos** especifica tanto los **didácticos** (computador portátil, proyector, materiales escritos, entre otros) como los relacionados con la **infraestructura** (facilidades para la proyección y trabajo grupal).
  9. Finalmente, se despliegan las fuentes de información relacionadas con la comprensión lectora, producción textual, metodología de la investigación, gramática, entre otros, cuyas fechas de publicación corresponden a las últimas décadas del siglo XX (clásicos) y primera del siglo XXI.

## A modo de Conclusión

Con relación al primer programa académico, es de hacer notar que este se torna muy teórico y da por sentado que los estudiantes son lectores y escritores eficientes, que no poseen ninguna debilidad con la lectura y la escritura. Se percibe que la evaluación se centra en la memorización de conceptos tomados de los diferentes textos sugeridos, especialmente de metodología de la investigación. No se ofrecen para la lectura: informes técnicos y artículos científicos, que sirvan de modelo para producir los escritos ajustados a las convenciones o géneros discursivos de su comunidad científica y profesional.

Por un lado, el programa descrito no especifica los parámetros bajo los cuales se debía desarrollar el trabajo de investigación documental, a pesar de las implicaciones que ameritaba el hecho de ser una exposición pública y acompañada por jurados expertos en la materia tratada. Por el otro lado, en esta asignatura se percibe un proceso de enseñanza monótono, empleo de técnicas e instrumentos de evaluación tradicionales que aunque no se expresa explícitamente en el programa seguramente los contenidos se evaluaban a través de exámenes escritos u orales, en el mejor de los casos. Los estudiantes seguramente debían memorizar los conceptos para presentar esas pruebas, ello al corto tiempo se olvidaban al representar un conocimiento que quizás no podían relacionar con su carrera en un primer semestre.

Incluso uno de los aspectos más importantes que no consideraba esta asignatura ni ninguna otra, es el hecho de enseñar a producir un género discursivo con los elementos propios de su campo profesional, porque como se mencionó anteriormente, no se observa reflejado en la bibliografía ningún texto que mostrará en la práctica la aplicación de los contenidos memorizados, para presentar las pruebas escritas. También, a lo expuesto se agrega que el plan de estudios contemplaba los componentes: forestal y ambiental, pero de una forma fragmentada y poco transversal. Así como, los contenidos de sus programas se centran en una formación básica sin ahondar en temáticas actuales relacionadas con el aspecto ambiental que contribuirían con la adquisición de competencias fundamentales para actuar con éxito en su ámbito profesional. Es fundamental destacar, que

el plan de estudios de ETSUFOR desde su creación hasta este rediseño no había sufrido modificaciones, solo se habían efectuado revisiones que no requerían la aprobación de las instancias pertinentes, por ende, no lo habían impactado.

En los últimos años el compromiso asumido en la ETSUFOR con el rediseño curricular se traduce en la adopción de estrategias que coadyuven con la integración del conocimiento teórico-práctico adquirido por los estudiantes, con miras a fortalecer su formación. Se asume bajo la perspectiva constructivista, en la cual tienen un papel preponderante los conocimientos previos del estudiante. Por tanto, abre sus puertas a la recepción de propuestas que contribuyan con un eficiente proceso de formación. En los actuales momentos se hace imprescindible que la enseñanza universitaria debe caracterizarse por la ampliación de los espacios de participación y autonomía de los estudiantes. Deja de lado el “estilo escolarizado” tradicional de reproducción memorística. Por cuanto, desde hace muchos años los conocimientos dejaron de ser estáticos, están en continua transformación, evolución o ampliación. Aunado a ello las tecnologías de la información y la comunicación han permitido la rápida propagación de los avances científicos.

Por tal motivo, el profesor universitario debe desempeñar el papel de mediador en el aprendizaje significativo del estudiante, debe tomar en cuenta los conocimientos previos de este, desde allí ampliar, orientar y ayudar a tender puentes cognitivos, a efecto de introducirlos en su nueva comunidad tanto discursiva como científica. Y de esta manera, lograr una formación mucho más eficiente y cónsona con las perspectivas actuales, garantizando un aprendizaje más dinámico, interesante, participativo y autónomo en el estudiante. Su proceso de enseñanza en la medida de lo posible debe situarse en un ambiente real, que le permita al estudiante relacionar sus conocimientos previos con la nueva información, por tanto, comprender la utilidad de su aprendizaje. El profesor debe deslastrarse de concepciones tradicionales que apunten solo a la transmisión y reproducción de contenidos asumiendo que el estudiante es un receptor pasivo que no aporta nada en su proceso de aprendizaje.

Es de hacer notar que la ETSUFOR establece como propósito en este rediseño formar estudiantes activos, reflexivos, críticos y creativos, capaces de evaluar su propio proceso de aprendizaje. Apoderándose de estrategias cognitivas, metacognitivas y valorando los conocimientos previos. Se espera que el docente intervenga como facilitador en ese proceso desarrollando la técnica de andamiaje pertinente, en la cual el estudiante vaya asumiendo progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje. Asimismo, el profesor debe considerar los conocimientos previos del estudiante y dirigir los contenidos de su unidad curricular. De manera que permita establecer los puentes cognitivos necesarios para formar nuevas estructuras que apunten hacia el logro de sus competencias.

Es comprensible que la aplicación del nuevo diseño curricular en la ETSUFOR es compleja, porque implica que debe darse un cambio de paradigma en el cual el profesor admita que no es un “dador de conocimientos”, por cuanto, ello obstaculiza el proceso de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante. Al contrario, la aceptación de una concepción en la que se desempeñe como facilitador, fomentando el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Aunado a ello, el profesor debería brindar oportunidades de lectura y escritura situada, con la finalidad de que el estudiante pueda emplearlas como poderosas herramientas en el aprendizaje de los contenidos de las diversas unidades curriculares de su carrera. Entre los objetivos de la carrera, se destacan: 1. Formar profesionales con capacidad técnica para desempeñarse de manera creativa e innovadora y con valores éticos en el campo forestal, agroforestal y ambiental, participando crítica y responsablemente en las dinámicas de su entorno sociocultural y para enfrentar los retos del campo laboral. 2. Ofrecer diversidad de oportunidades y experiencias en función de aprendizajes autónomos propios de la formación permanente del Técnico Superior y de su adaptación a las exigencias del entorno socio profesional. 3. Contribuir con el manejo correcto del ámbito forestal, agroforestal y ambiental, con el fin de aportar soluciones a los problemas inherentes a estas áreas y así contribuir al desarrollo local, regional y nacional e incremento de la productividad.

Respecto a la descripción del perfil del egresado: El técnico forestal es un profesional capacitado para desempeñar actividades en el sector forestal, agroforestal, ambiental y otros, vinculadas con el manejo de sus

recursos, así como, participar en la creación y gestión de microempresas que oferten bienes y servicios en esos sectores.

En torno a la evaluación el rediseño sugiere abandonar paulatinamente las prácticas pedagógicas en las que se mide solo la capacidad de memorización o retención de información. Por ende, deben adoptarse otras prácticas que promuevan en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la transformación del conocimiento. Es mediante la función epistémica tanto de la lectura como la escritura que el estudiante puede aprender los diferentes contenidos de las unidades curriculares. Leer y escribir con sentido y de la mano del profesor de la disciplina (Alfabetización Académica) le permitirá al estudiante afianzar en sus estructuras mentales los conocimientos requeridos para desempeñarse como un profesional competente.

En este sentido, orientar al estudiante desde cada Unidad Curricular en los modos en que se lee y se escribe en cada disciplina en la que el profesor es especialista, estimulará el dominio gradual de los géneros discursivos propios de su comunidad científica. Se espera que el docente, por un lado, incorpore y acompañe la lectura de los textos adecuados para comprender mejor determinado tema. Y por el otro, que antes de una producción textual todos los estudiantes con ayuda del profesor, deben definir los objetivos que se persiguen con la misma, incluso se converse en el aula los aspectos fundamentales del tema tratado. Una vez efectuada esa discusión, puedan entregar una versión (preliminar o borrador) del texto al profesor, que les permita a ambos evaluar la claridad y dominio del tema. Posteriormente hacer la entrega final de su propio escrito.

Para la revisión el profesor puede apoyarse en el aula llevando a cabo, una evaluación entre pares, que aliviará el tiempo que debe invertir en cada estudiante. Esa interacción social entre compañeros y docente ampliará las perspectivas de todos los participantes a la hora de la producción textual. De esta manera como bien lo señala el rediseño, la evaluación se desarrolla como un proceso de diálogo y negociación entre el facilitador y el estudiante. ©

**Cuadro 1.** Comparación de los programas

Aspectos	Programa anterior (2000)	Programa actual (2018)
<b>Denominación</b>	Metodología de la Investigación (I semestre)	Comunicación Oral y Escrita (I semestre)
<b>Enfoque metodológico</b>	Basada en objetivos en los cuales la meta era formar un investigador sólo haciendo énfasis en la comprensión y aplicación del método científico.	Incorpora las competencias generales y específicas del Modelo Educativo de la ULA (2012). Énfasis en el desarrollo eficaz de la comunicación oral y escrita.
<b>Eje temático</b>	Ciencia-método-investigación Fuentes documentales Momentos de la investigación documental y experimental Comunicación de los resultados Aparato crítico	Lenguaje oral y escrito La oración y el párrafo La redacción Estructuras textuales Técnicas de documentación El informe de investigación
<b>Enfoque teórico</b>	Sabino (1993-1996); Sampieri, Collado y Baptista (1995); Tamayo (1994-1995); Hochman y Montero (1993); Cerro y Bervian (1995); Salinas y Pérez (S/F).	Vigotsky (1978); Ausubel (1976); Bruner (1960); Bunge (1989); Arias (2006); Hernández, Fernández y Baptista (2004); Cassany (1989); Colomer y Camps (1996); Flower y Hayes (1996); Goodman (1982); Carlino (2005); Morales (2003); entre otros.
<b>Estrategias metodológicas</b>	No son explícitas, se presume: investigación, memorización y comprensión de conceptos referidos a la temática. Al final de la materia, exposición pública frente a un jurado del trabajo de investigación desarrollado en ese semestre.	Modelo psico-socio-lingüístico de la lectura. Participación activa de los estudiantes. Comprensión y producción de textos escritos relacionados con el tema: forestal, agroforestal y ambiental. Aula virtual, creación de un blog como herramienta de información y comunicación. Tutorías personalizadas.

Aspectos	Programa anterior (2000)	Programa actual (2018)
Evaluación	Pruebas teóricas y prácticas. Trabajo de investigación documental.	Elaboración de mapas mentales y conceptuales. Presentación de resúmenes y esquemas. Conversatorios y exposición de temas investigados. Producción de textos escritos.

**Fuente:** Elaborado por Arioly Contreras y María Durán, (2019)

---

**Arioly Omaira Contreras Linares.** Licenciada en Educación mención Preescolar. Docente de aula en preescolar. Coordinadora académica en Primaria y Media General. Coordinadora de evaluación Media General. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias Básicas en la Escuela Técnica Superior Forestal, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes. Especialista en Lectura y Escritura. Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura. Estudiante del Doctorado en Educación (ULA).

**María Belkis Durán Ramírez.** Licenciada en Letras y Licenciada en Educación. Magister Scientiae en Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Directora de la Escuela Técnica Superior Forestal, Coordinadora Académica de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes

---

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, David. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- Bruner, Jerome. (1960). *El proceso de formación*. Cambridge, MA: Harvard University Press Harley, 1995. Disponible en: <http://tip.psychology.org/bruner.html>
- De Gregori, Waldemar y Volpato, Evilasio. (2012). *Capital Tricerebral. Manual de Juegos de Cooperación y Competencia*. Colombia: OPAL180.
- Universidad de Los Andes. (2012). Modelo Educativo de la Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Curricular. Mérida, Venezuela.
- Universidad de Los Andes. (2017). *Rediseño Curricular según el Modelo Educativo de la ULA*. Escuela Técnica Superior Forestal. Mérida, Venezuela
- Vigotsky, Lev Semiónovich. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Editores: Michael Cole; Vera Jhon-Steiner; Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# Había una vez la escuela: recordando la escuela de un tiempo ido



*Once upon a time there was the school: remembering the school of a time gone*

**Roberto Donoso**

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

<http://orcid.org/0009-0008-6007-8439>

Teléfono: + 58 414 7590582

Universidad de Los Andes

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades

Mérida, estado Mérida

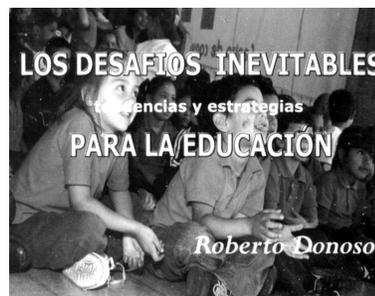
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 16/06/2023

Arbitraje/Sent to peers: 17/06/2023

Aprobación/Approved: 30/06/2023

Publicado/Published: 01/09/2023



Universidad de Los Andes  
Consejo de Publicaciones



## Resumen

El texto expone los resultados de una investigación de naturaleza testimonial para lo cual se hicieron entrevistas grabadas y transformadas en textos. El propósito fue “reconstruir” imaginariamente la escuela primaria de hace sesenta años. Los informantes fueron voluntarios. Un total de diez personas divididos en dos categorías: personas con estudios superiores y quienes ejercieron oficios manuales. Sus edades fluctuaron entre los sesenta y los noventa años. A todas se les interrogó sobre un cuerpo de ejes temáticos, por ejemplo, los profesores, la metodología, la evaluación, el recreo, la disciplina, las vacaciones, sus vivencias y experiencias sobre la década militar, entre varios otros.

**Palabras claves:** memoria, escuela, maestros

## Abstract

The text presents the results of an investigation of a testimonial nature for which recorded interviews were made and then transformed into texts. The purpose was to imaginarily “rebuild” the elementary school of sixty years ago. The informants were volunteers. A total of ten people divided into two categories: people with higher education and those who practiced manual trades. Their ages ranged from sixty to ninety. All were questioned about a body of thematic axes, for example, teachers, methodology, evaluation, recess, discipline, vacations, their experiences and experiences about the military decade, among several others.

**Keywords:** memories, school, teacher,

Author's translation.

## Declaraciones previas

**E**l texto que se presenta es el resultado de una larga investigación que tuvo tropiezos muy objetivos como la pandemia, COVID 19, y la deserción de dos de los colegas que conformaron el equipo inicial de trabajo.

La exploración previa de los antecedentes existentes sobre el tema permite afirmar que no abundan los trabajos fundados en testimonios sobre la escuela primaria. Sin embargo, en la literatura y especialmente en el cine se encuentran verdaderos clásicos que la abordan magistralmente. Escritores como los británicos Charles Dickens, y George Bernard Show, el japonés Kazuo Ishiguro, entre otros, examinan la educación escolar con sentido crítico revelando su escasa participación en la lucha por los derechos, civiles, o bien la abusiva manipulación que utilizó. (Real influencer. El blog, 2016). Otro tanto ocurre en el cine, en el que destacan películas de gran aceptación popular como *El club de los poetas muertos*, *La lengua de las mariposas*, *Los Coristas*, *La mala educación*, *Black*, *Los niños del cielo...* y una larga lista de producciones cinematográficas

¿Por qué la escuela primaria? De partida convengamos que a la escuela primaria concurre la mayoría de la infancia. La desafortunada población que queda al margen del servicio escolar coincide también con el segmento social que está excluido de los beneficios que el Estado debería procurar para todos sus ciudadanos. Su existencia aun en nuestros días es una afrenta a la democracia y una vergüenza para la humanidad. Al ingresar a la escuela por primera vez, se sufre el impacto que significa el abandono del hogar por algunas horas y su protección para enfrentarse a la figura de la maestra (o) ya sea bondadosa (o) o rígida (o), un enorme desafío especialmente para la infancia que debe renunciar a la calidez, ternura y cuidado del hogar, de las madres especialmente, e iniciar el tránsito por las formalidades de la vida adulta. Acertadamente lo dice Luis Córdoba, “la escuela es un espacio de relaciones sociales” (Córdoba, 2006) y como corolario de esta singular característica cada escuela es original, es decir, única. Aprender a leer y escribir, compartir con iguales bien para hacer amistad, bien para conocer las diferencias que pueden devenir en competencia es una de las tantas posibilidades. Es un tránsito a través de un mundo diferente al conocido, ya que surgen y se manifiestan las primeras formas del poder, el respeto a la norma, unido a las complicaciones de las asignaturas. También en forma incipiente surgen las travesuras arriesgando el castigo o cuando menos el regaño; afloran las rivalidades y solidaridades, en suma, la vida con toda su dureza y dulzura. En síntesis, los desafíos que la escuela propone a la primera infancia son muchos y dejan huellas indelebles, rastros que con pertinacia subsisten al paso del tiempo. En esta perspectiva el interés fue rescatar aquellas huellas antes que el tiempo las cubra con su manto de olvido.

Dos fueron las musas que inspiraron el esfuerzo investigativo. Por una parte, el libro del profesor español Calos Lomas (Lomas, 2007) que reunió los dichos sobre la primera escuela de escritores de talla universal, entre los que figuran José Saramago, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Jorge Luis Borges, Eduardo Galeano, Julio Cortázar entre varios más. También cumplió un rol inspirador el libro del maestro uruguayo José María Firpo (Firpo, 1992) que tuvo la genial ocurrencia de archivar las pruebas de sus estudiantes durante más de treinta años de ejercicio profesional, recopilando así un sustancioso bagaje de ingeniosas respuestas. En el primer texto la visión de la escuela es deplorable, pues, los escritores, de diversas maneras, reiteran el excesivo uso de la violencia, del castigo físico mediante insólitos medios, quizás porque para entonces estaba vigente la consigna que afirma que la letra con sangre entra. En el segundo libro, se percibe una escuela más cercana a los niños, más amigable, y por momentos, pareciera que se trata del relato de un comediante, pues, la genialidad de algunas respuestas de los chicos es sencillamente hilarante. En distintos lugares del planeta y en épocas relativamente semejantes la escuela de ayer y la de hoy cumple una tarea lamentablemente poco valorada, escasamente reconocida, aunque siempre ensalzada en los discursos oficiales, quizás porque la retórica no revela la verdad necesariamente.

## Los Informante

---

Inspirados en estos autores surgió la idea de reunir aquí en Mérida, a personas mayores de sesenta y largo, dicho en criollo, para develar con ellas sus experiencias escolares, pues, es importante descifrar “lo que somos a la luz de lo que ya no somos”. (Augé, 1998), es decir, aceptar el presente como una expresión del pasado evitando la tentación de caer en la socorrida expresión que afirma que todo tiempo pasado fue mejor. Con el propósito descrito se convocó a un grupo de diez personas que voluntariamente aceptaron participar entregando sus experiencias escolares. Por un lado, se contó con cinco profesionales, todos profesores universitarios, entre los cuales estuvo un ex ministro y un ex gobernador de estado y una ex autoridad universitaria. Junto a ellos, cinco personas que ejercieron con aceptables resultados los oficios de peluquero, cocinero, electricista de alta tensión, diseñador gráfico y una maestra. De esta forma se alcanzó un equilibrio entre visiones y experiencias con matices diferentes. Con ellos se tuvo largas entrevistas grabadas y cuando fue necesario se volvió a una segunda sesión de trabajo por lo cual se infiere que el valor de la investigación está en los dichos de los informantes.

Todos ellos fueron interrogados sobre los mismos temas, por ejemplo, la primera escuela, los maestros, la evaluación, la metodología, el rigor en la enseñanza, la disciplina, el recreo, las amistades, la religión en la escuela, los sobrenombres, el tránsito de la casa a la escuela y viceversa, la pobreza, los imaginarios de la época, las entretenciones más comunes, la visión del futuro, la ciudad que vivieron, los temas complicados tal como la pedofilia, eros en la escuela, la dictadura, entre varios otros más. Agrupados según afinidad de contenidos conformaron los ejes temáticos que fueron el meollo de las entrevistas, grabadas y luego convertidas en textos como está dicho. En este texto, por razones obvias sólo se presentan un par de temas seleccionados por su alta incidencia en la imagen de la escuela. Cada informante se explayó con entusiasmo en aquellos tópicos de su particular interés. Luego, hay que decir que no todos los temas fueron cubiertos por los informantes, bien porque no tuvieron experiencias al respecto, bien, porque fueron reacios a responder, también porque al desarrollar las entrevistas se apreció que eran muchos temas que requerían varias entrevistas y muchas horas de trabajo lo que alteraba la rutina de los informantes. Unos respondieron desde la emotividad y espontaneidad de los recuerdos, otros desde la racionalidad del discurso, todos aportaron valiosos antecedentes. Adicionalmente hay que dejar en claro que el habla de los informantes se respetó de manera irrestricta y para diferenciarla del autor se utilizó una fuente diferente.

## Metodología

---

Desde el punto de vista del método es una investigación testimonial. Es la expresión de las prácticas y usos que los informantes experimentaron en su tránsito por la escuela los que han sido registrados. Se parte de concebir al mundo social como el resultado de símbolos o significados y por lo mismo es el lenguaje el recurso que lo revela. Ahora bien, el relato de la experiencia escolar inevitablemente condujo al recuerdo de la familia, del barrio, de los amigos, y en general del ambiente que rodeó a cada uno. Consecuentemente el testimonio aportado tiene mucho de historia de vida cuyo valor relevante es que el sujeto no es reducido a variables, es decir segmentado, como tampoco se parte de diseños pre establecidos. (Charriez Cordero, 2012) No está demás destacar que sobre el testimonio se han formulado objeciones por su esencia subjetiva, lo cual tiene una brizna de verdad. Se suele afirmar que el testimonio refleja más emociones que razones. Sin embargo, hay que admitir que sobre varios ordenes de vida, la razón se comporta como un candil en extinción, es decir, insuficiente y precario lo que permite la expresión de la emoción siempre explosiva y vital como un raudal torrentoso. Por otra parte, la pretendida objetividad científica también es cuestionable pues el objeto de conocimiento es tal debido a la presencia del sujeto que le confiere valor y lo reconoce. De manera que discutir sobre la subjetividad-objetividad científica es adentrarse por un camino oscuro y sin señales con alta probabilidad de extraviarse. Una manera de enfrentar el tema es aceptar que en cualquier ámbito científico permanentemente está presente la inter subjetividad, es decir, el encuentro del sujeto y el objeto que necesariamente interactúan. Adicionalmente hay que subrayar que desde la Escuela historiográfica francesa conocida como *Los Annales*

(Bronislaw Duda) y la historiografía marxista británica se ha reivindicado al testimonio como fuente de investigación histórica. (Marieskurrena, 2008) Aun así, no se puede negar que la objetividad siempre es una meta deseable, prueba de ello es el positivismo y su enorme impacto, aceptación y prestigio académico por su exitosa declaración “hay que mirar los hechos sociales como cosas” (Durkheim, 2001)

## El contexto socio político como telón de fondo

En su condición de ciudadanos el contexto socio político fue y es ineludible porque los hombres somos hijos de nuestros padres y también de nuestro medio, del momento histórico que se protagoniza por acción o por comisión y por eso las referencias al momento político surgieron espontáneamente. Educar es ampliar la visión que permita observar la atmósfera social, política, económica en la que se está inserto. No es un espacio independiente sino parte de una realidad más amplia. Se educa para formar personas, ciudadanos que van a participar en una sociedad con la esperanza que aporten a su mejoría. El proceso político en el que está inserta la educación es parte de la misma. Para la época de la investigación, Venezuela vivió lo que se conoce en la historiografía nacional como la década militar que va desde 1948 y hasta 1958. En paralelo, para entonces Latinoamérica vivía un periodo con amplio dominio de manifestaciones autoritarias a cargo de militares con nombres que inspiraban temor como Fulgencio Batista, Leonidas Trujillo, Anastasio Somoza, Gustavo Rojas Pinilla, Alfredo Stroesner, José María Velasco Ibarra, entre otros. La excepción fue Costa Rica, y Bolivia que no tuvo una impronta tan marcadamente militar.

### Los hallazgos

Debe quedar en claro que al considerar los límites de este trabajo no es posible abarcar la inmensidad de antecedentes que proporcionaron los informantes. Se reitera que las referencias sobre este punto corresponden a una selección de las que a juicio del autor tienen mayor relevancia. También hay que decir que, para distinguir los dichos de los informantes de los comentarios del autor, se modificó la fuente para los informantes y se amplió la sangría. Del mismo modo los informantes aparecen con código que refleja parcialmente sus nombres y a apellidos y el orden en que fueron organizados

### Los maestros

Ser maestro es estar en permanente escrutinio por parte de los representantes y de la sociedad en general, es vivir bajo examen, aunque el juicio de mayor valor es el que aportan los estudiantes, y sin embargo, normalmente su opinión es relativizada o sencillamente omitida. Su compleja tarea se puede resumir en la flagrante contradicción de educar para un mundo que cambiará y sobre el cual hay apenas algunos atisbos y quizás por eso en todo acto de enseñanza hay, o debe haber, una cierta impronta artística, que le permite crear respuestas cuando estas no existen en los manuales de los especialistas. Su rol en la educación es el más importante, el que trasciende, pues es el encargado de lograr que los niños aprendan lo que deben saber como base para futuros desarrollos.

Mi primaria transcurrió con seis maestras que es lo que yo cuento ahorita de las cuales, por ejemplo, podría mencionar en esa época las maestras... nada de decirles profes ni nada de eso. Simplemente si era casada era doña y si era soltera era señorita.

Yo tuve seis, yo puedo recordar doña Isabel en cuarto grado, ehh la señorita Mecha en segundo grado, ehh la señorita Rosita que vivía cerca de mi casa, de apellido Rendón, doña Juanita, ehh doña Isabel, ya la mencioné, Conchita Dávila de la Plaza Montalbán de Ejido, de los Dávila de Ejido. He mencionado cinco, escasamente se me escapa una que no lo sabía, pero hacía bastante tiempo, ehh. También recuerdo que en esa época escasamente habían dos personas, dos profes, que hacían el papel de interinatos. **Informante BDE4**

El primer impacto que salta a la vista es el cumplimiento del deber. Seis años en la escuela, seis maestras que son recordadas con nitidez, y además con un apelativo que consideraba su estado civil.

¿Cómo fue posible que en el pasado los maestros tuvieran un sentido del cumplimiento de sus labores con tanto apego al deber?, ¿qué pasó para que la situación haya cambiado de manera notoria?, ¿Qué responsabilidad en esta transformación tienen los sindicatos? Interrogantes nada fáciles de responder. Focalizar la atención exclusivamente en los maestros sería no sólo simplista sino también reduccionista. Las transformaciones ocurridas son el resultado de procesos sociales que permitieron avances en derechos de los trabajadores lo que no excluye la posibilidad que a través de los resquicios que deja la norma se cometan excesos.

Del cuarto grado me acuerdo mucho de la profesora Nora, ya debe ser finada, no por bonitos recuerdos sino feos porque ella me daba muchos reglazos en la mano, porque uno no se sabía la tabla. A mí lo que me daba muchos reglazos era por la ortografía y aún tengo mala ortografía porque yo siempre me jugaba que la vaca es con v corta o que yo le decía si la vaca, bueno, es grande yo la hago con b larga y si la vaca es pequeña yo la hago con v pequeña, entonces pues, me daban muchos reglazos por las manos y no se me olvida eso. Yo la recuerdo de feo, no de bonito. Lo único que yo recuerdo es esa señora Nora que me daba reglazos en la mano, pero claro ella pasaba por entre las filas cuando ella venía, y como yo tenía la letra fea y tenía mala ortografía, entonces, yo volteaba la hoja y todo el tiempo las hojas estaban solamente en lo que empezaban no la terminaba porque para que no me viera, pero sí era muy fuerte, muy fuerte. **Informante AZW4**

Otro testimonio coincide con lo anterior

De la que le tengo, le agarré una rabia fue a una de apellido doña Clara porque todo lo yo hacía para ella estaba malo, que la letra no servía, pero no daba una solución. Y esa me raspaba siempre y una vez que le saqué 10, me dijo usted se copió, entonces me puso 7. **Informante ABW1**

Lo expuesto es una denuncia que no se puede pasar por alto. La violencia es el recurso utilizado cuando faltan argumentos. Los profesores cuestionados carecieron del tino y el tacto, mucho más de la sensibilidad, para haber encarado la situación que presentaba sus alumnos de manera diferente, quizás porque en sus conciencias anidaban vestigios del slogan ampliamente difundido en el pasado que sostenía que *la letra con sangre entra*, y la evaluación también. Faltó paciencia, se atentó contra la autoestima del estudiante, no hubo acogida ni empatía. En el segundo caso se hace verdad la profecía que se auto cumple, es decir, si el estudiante tiene mala fama, lo que haga será insuficiente para recibir un reconocimiento. Lo relevante de la situación descrita es que el protagonista de la primera información, ahora, con el transcurso de los años, puede aportar una valiosa sugerencia con un leve llamado de atención respecto a la huella de la tecnología en nuestros días. Así lo dijo

No tuvo ese entendimiento de [decir] venga acá hija, de hablar. Claro me puse rebelde y menos aprendí y todavía no sé. Menos mal que ahora los celulares tienen diccionario que es una vagancia también, ahora menos aprenden los muchachos. **Informante AZW4**

Si en párrafos anteriores decíamos que había una denuncia imposible de soslayar, ahora debemos reconocer la otra cara de la moneda cuando la informante reconoce el acierto y prudencia de otra maestra, acompañado además de la fragancia posible de captar al estar cerca de la profesora, de su manera bondadosa de ayudar al niño que presenta dificultades de aprendizaje.

Más la profesora de primer grado fue, ella murió, no recuerdo el nombre, una señora muy dulce, muy buena gente y ella siempre usaba un perfume muy dulce agradable, muy divino. La profesora cuando uno estaba mal preparado ella inclusive como que lo acobijaba más y lo ponía cerca de ella en los primeros puestos y era como que más atención le prestaba a los que iban mal. Mi tía era maestra en Cabimas y ella me cuenta que ella a los niños que estaban más mal ella se lo llevaba p' su casa, el trabajo se lo llevaba para su casa, porque claro, eran maestras de vocación. **Informante AZW4**

Coincidiendo en el juicio favorable a los profesores, otro informante afirma

Y me encontré con profesores muy buenos como el profesor Noel Molina Moro que vive todavía. Entonces él era medio político. A mí me tocó 3° grado con Noel Molina Moro, él

no era agresivo, él lo que quería que uno aprendiera más en lo que es y que aprendiera algo de política. **Informante ABW1**

La tendencia a señalar los aspectos negativos es frecuente entre los seres humanos, pero como la vida es dialéctica, junto a los grises están los claros, las muestras positivas de la entrega de los maestros, las que revelan el compromiso.,

Yo viví una escuela primaria pues bonita, de trabajo, de entusiasmo de estudio, no había alumnos malos porque el alumno malo, por ejemplo yo me acuerdo en primer grado que había un muchacho que le costó muchísimo aprender a leer entonces él, pues era más atendido por la maestra entonces la maestra se sentaba con él, la maestra le decía y hasta uno pensaba que ese era el preferido de la escuela pero él era el que tenía mayores dificultades entonces ella se sentaba aparte con él y en ese momento es que yo digo que... uno tenía una actividad que era hacer el dibujo tal o la plana tal o la cuestión tal, entonces ella se sentaba con él, aunque en primer grado la lección la maestra se la pasaba a todos a uno por uno. No había tantos alumnos. **Informante BFN5**

El trabajo decidido y protagónico de los maestros, que continúa en su hogar, se manifiesta también en que asume con su peculio financiando recursos que el estado debería proporcionar. El reconocimiento expresado por un informante no es el único, sino que se reitera

Había un libro también, pero ellas [las maestras] preparaban muchísimo material y había el Coquito, pero yo recuerdo las hojas sueltas, así como estas hojas, o sea, que ellas las ponían ma má y uno ponía algo y dibujaba. **Informante BFN5**

Con otra mirada y contribuyendo con antecedentes significativos sobre las enseñanzas de maestros aparece la figura del religioso (a) cumpliendo funciones docentes tal como la manifiesta un nuevo informante.

Fue mi maestra entonces una monja de las hermanas de la Presentación, colombiana, de nombre, era la hermana Enriqueta, nunca supe el apellido. Gran maestra, era graduada. La maestra que me dio kínder era graduada era de la primera promoción de maestras normalistas de ese mismo colegio. Ya Venezuela empezaba a tener escuelas Normales y en Mérida había una escuela Normal aquí que tenían las hermanas salesianas y luego una escuela Normal que tenía ese colegio de la presentación. **Informante BKS2**

Ingreso tardío, advertencia y sentencia a la vez, aunque la intervención de la maestra con su mediación diluye los negros nubarrones y deshace los temores.

A los diez años dentré a primaria. El día que me llevaron a los diez años a la escuela, por primera vez me quedé llorando. (Risas) Me puse a llorar porque me quedé solo ahí, y entonces la maestra que se llamaba Gilda, pues ella me consolaba, no porque cuando yo oí cuando que mi papá la dijo a la maestra “allá en la casa mandó yo y aquí manda usted” (Risas) Era como una amenaza entonces a mí me dio como cierto miedo me puse a llorar, entonces ella me consoló: No aquí usted va a ser como hijo mío, yo le voy a enseñar para que usted salga adelante, siga estudiando y saque la primaria.

Y había un maestro se llamaba el maestro Castillo y ese era apretao, ese era rígido.

La señora Cristina también que fue una buena maestra mía y bueno los únicos, me dictaron clases fue la señorita la maestra Hilda y la señora Cristina. **Informante ATH5**

Enseñar a leer, a escribir, las técnicas básicas de la aritmética es incorporar a los alumnos a otro mundo, el que todas las sociedades necesitan como condición para sobrevivir y mejorar. Un informante lo declara acertadamente y revela antecedentes poco conocidos.

La gran tarea de doña Dolores de Calderón fue enseñarme a leer lo cual en ese año yo hice, aprendí a leer. En cuarto grado había una monjita muy simpática gordita que nos daba clase, que yo recuerde de historia, pero yo creo que era española.

[Los jesuitas] Vendieron el colegio al gobierno para pagar unas deudas, yo no sé qué lo que pasó. Entonces, los muchachitos que estábamos en cuarto y quinto grado nos quedamos sin donde estudiar, los que estudiábamos en escuela privada. Y entonces a mí me inscribie-

ron en el Colegio Infantil Mérida. El Colegio Infantil Mérida lo dirigían dos españoles, los señores Aparicio, el señor Aparicio y la señora Aparicio y estaba más abajo de la Facultad de Ingeniería.

En ese momento había el Colegio Infantil Mérida estaba yo no sé desde primer grado seguramente a mí me tocó estudiar sexto grado. Ahí si me acuerdo del nombre del profesor. Se llamaba Obdulio Picón, él había sido un funcionario, creo director de educación del estado cuando Pérez Jiménez, un personaje muy importante. Él y su hermano eran maestros, pero cuando cayó la dictadura de Pérez Jiménez los votaron del trabajo público y el señor comenzó a trabajar como maestro de sexto grado en la escuela Infantil Mérida, pero era un maestro muy bueno. **Informante B1S1**

Las huellas de los profesores son duraderas, y a pesar de la distancia que imponen los años, persisten. Es la magia de enseñar, el hechizo de la docencia. Difícilmente se logra calibrar la dimensión de la impronta que queda en los estudiantes. Si esto es así mayor razón entonces para revelar la importancia que tiene el maestro.

El profesor que más impactó aquí, en el salesiano, se llamaba León de Agostini. Era un sacerdote ya viejo que entiendo que ingresó a la congregación salesiana viejo también cerca de Turín y era una pasta de bondad, de amistad, de cariño por la gente y él había sido antes de ser sacerdote un campesino en Italia, en el Piemonte italiano de manera que, un campesino practicante También [en San Cristóbal] una maestra, una maestra también muy bondadosa, muy, muy solidaria, muy amistosa, muy cariñosa. Cuando regresé a Mérida en la escuela Picón fue también muy grato porque eran escuelas que lo que realmente hacían era como una prolongación del hogar ¿no? Y entonces sino no tenía uno por alguna razón conflictos hogareños ahí no los iba a tener tampoco. Y era también ahí sí empecé a ver yo maestros y maestras también todos bondadosos, incluso como si fueran padres de familia y no más **Informante BSS3**

Sin haber agotado los aportes de los informantes sobre el tema, lo expuesto es una adecuada síntesis del sentir y pensar sobre los maestros. Se puede afirmar que el saldo es positivo. Con la perspectiva que da el tiempo hay un reconocimiento a su labor, se reconoce su contribución al desarrollo personal, se valora su trabajo más allá de las imposiciones del marco legal, en suma, se le recuerda con afecto.

## Contenidos de enseñanza

Ligados estrechamente a la figura del profesor está su trabajo concreto expresado en los contenidos de enseñanza, el programa, la forma de desarrollarlo, el método, y la comprobación de resultados, la evaluación. Anticipando los dichos de los informantes que vienen a continuación hay que reconocer que en materia de contenidos la escuela de la época tenía una gran fortaleza. He aquí las voces de los informantes

Bueno, yo me acuerdo de la revista tricolor, ajá, habían otras revistas, después salió el libro de Pedro Camejo pero era para los que estaban en primer grado aprendiendo a leer. Hubo una cosa muy buena también ahí que, por ejemplo, si yo aprendía a leer más rápido que el otro, yo tenía que ayudarlos a leer ahí en clases. **Informante AW1**

En la escuela porque entonces abarcábamos de los grandes poetas y por supuesto que había ciertamente, nosotros teníamos unos textos con algunos cuentos de los hermanos Grimm y todo eso, pero fundamentalmente era literatura y era poesía venezolana, bueno Andrés Eloy Blanco con esas pequeñas cosas que uno podía tener un poco de él, de él vimos muchísimo y de Miguel Otero Silva también, entonces bueno, era como unas competencias.

La matemática se enseñaba los conjuntos y todo eso con caraoatas, con frijoles, con, con, quise decir con pasta, con cositas de pasta... **Informante BFN5**

Yo comencé la escuela primaria allá en Aricagua. Después me trajeron a Mérida con unos familiares de mi papá y aquí estudié hasta cuarto grado, pero esa instrucción de antes era tan completa que bueno, y creo que un cuarto grado de esa época valía por más de un sexto grado de este, por mucho más creo yo.

En ese cuarto grado que yo estudié, en matemáticas le enseñaban a uno desde el principio hasta reglas de tres, interés simple, raíz cuadrada, todas esas cosas. En Geografía uno veía toda la geografía de Venezuela, Estado por Estado, superficie, población, capital, ciudades importantes, ríos importantes, alturas importantes, lagunas, todo, todo eso lo veía uno. En Historia uno veía desde el descubrimiento de América hasta el presidente que estuviera en ese momento, toda la historia de Venezuela que existía. Uno aprendía, existía la educación moral y cívica por separado donde se aprendía empezando por los símbolos de la patria, garantías y derechos de los venezolanos, como se formaban los poderes, cómo existían los poderes, el Legislativo, el Ejecutivo y el Judicial y como estaban formados, bueno era una educación muy completa una instrucción pues, muy completa.

Para enseñar a leer se enseñaba silabeo m, a ma, m a ma, primero se enseñaban las letras a conocer todas las letras y luego se empezaba por sílabas los niños iban aprendiendo las sílabas hasta formar las palabras. Venían los libros de Fuenmayor. **Informante ASH3**

Yo aprendí a leer y escribir con un método tradicional. M a ma, m a ma, mamá; p a pa, p a pa, papá. Cuando yo salí de segundo grado yo sabía leer y escribir bien, pero además sabíamos, no sólo yo y los demás, sabíamos sumar, restar, multiplicar y dividir, ¿qué le parece?, Bueno, pero ya tenía solo hasta segundo grado, después el colegio se hizo mixto...

La hermana [monja] le dedicaba muchísimas horas a las matemáticas, bueno a la aritmética, ya no hablaban de las cuatro operaciones elementales, no, ya hablaban de aritmética y matemática y tal, y ella debía ser graduada, yo nunca lo averigüé pero ella debía ser graduada en alguna universidad colombiana porque se empeñaba en la enseñanza de las matemáticas, pero muchísimo.

Estuve [en el seminario] los tres primeros, 4º, 5º, y 6º. Para darle una idea en 5º grado yo sabía los nombres de todos los países latinoamericanos con sus respectivas capitales; conocía la orografía del continente, sabía que Chile era una zona sísmica ¿verdad? y ya habíamos estudiado lo elemental de la historia de América Latina. Para mí Porfirio Díaz ya era conocido cuando estaba en 5º grado y para entonces nosotros pensábamos que Chile era la democracia más estable de América Latina porque la relación de presidente era cada tanto tiempo, eso no ocurría ... ; sabía que Brasil era un país que entonces vivía en efervescencia pero que había sido el único imperio, eso lo sabíamos nosotros en 5º grado y habíamos estudiado la guerra de secesión de los Estados Unidos, la guerra de los mil años, de los mil días en Colombia y además teníamos una muy buena formación en literatura. Había una biblioteca y los domingos desde las ocho de la mañana hasta las doce del día nosotros teníamos lectura, pero lectura obligada, pero para mí no era obligada porque me gustaba, entonces a mí. Habían dos cosas que me encantaban, bueno tres, la biografía, recuerdo haber leído ahí las biografías, aquella colección famosa de Gandeza que tiene biografías más o menos grandes, no eran extractos, no, no

Y había algún otro libro que enseñaba de otras cosas y tal pero yo recuerdo esencialmente la lectura y las matemáticas. A mí me enseñaron análisis gramatical, prosodia, etcétera, por textos que ahora utilizan alumnos de la universidad. Recuerdo que, no recuerdo el nombre de él, pero lo averigüé con motivo de alguna investigación, ah pues, sobre la vida del hermano Evaristo Jerez que publiqué en un trabajo hace algunos años cuando murió. El análisis gramatical teníamos un libro que había, era de un profesor que después me enteré que era un profesor colombiano, profesor en la Universidad Nacional de Colombia que se especializó en eso y sus obras fueron o han sido re editadas no sé cuántas veces, pero eso no lo sabía en aquel momento, lo supe después, además de que nosotros estudiábamos ya en cuarto grado Latín, las conjugaciones y tal y yo llegué a traducir. En sexto grado ya traducía... para mucho me ha servido y ya en sexto grado estudiaba griego por lo menos lo elemental, usted ve que eso para un muchacho... **Informante BKS2**

Era una especie de currículo muy académico, asignatura era asignatura y el espacio para la asignatura era el espacio que la maestra preparaba o planificaba y en el espacio de tiempo en el cual se dictaba la materia era de esa materia. Matemática era matemática; historia era historia; ehh castellano era castellano; gramática era gramática; ¿cierto?, las asignaturas eran paquetes no había aquella cuestión de integración o cosas de esas.

Había mucho dictado, en esa época era demasiado el dictado uno aprendía a escribir y a tomar dictado precisamente por eso, es decir, la maestra se empeñaba en escribir en la pizarra, en dictar, es más, estaban pendiente de quién terminó el dictado o la copia de la pizarra, porque aquello era distinto la copia de la pizarra. La explicación. Libros de matemáticas yo podría decir sí había. **Informante BDE4**

Se dibujaba mucho la temática bueno era... había mucho debates, debates de suma, entonces uno decía dieciséis más ocho entonces uno empezaba con los dedos. Había un límite por ejemplo no más de tres dígitos, no más de, dependiendo de las edades. Y había debates quien ganaba más, pero eran debates muy sanos porque el que perdía después lo ayudaban, no se alimentaba realmente mucho la competencia. **Informante BFN5**

Las descripciones deliberadamente se han expuesto en detalle porque, por una parte, revelan la diferencia entre los institutos religiosos, el seminario, y la escuela pública, aunque de acuerdo a lo señalado por un informante el cuarto grado de la época, tenía una connotación equiparable al sexto actual un desafío para los estudiantes por su amplio espectro de contenidos. Respecto al aprendizaje de la lectura y escritura, un problema que presenta desafíos a los estudiantes, hay coincidencia en el método utilizado. Corresponde a los especialistas en el tema identificar si se trata de teoría innatista, conductista, sociocultural, constructivista y/o psicolingüística. (Suárez, 2013).

Llama la atención el amplio espectro de información que la escuela proporcionaba lo que es corroborado por otras voces. Se infiere que la escuela ponía el acento en la instrucción, en la información, en el dato. Esta situación conviene examinarla a la luz de una discusión muy antigua que confronta dos visiones sobre lo que es educar. Para cierta concepción de la educación lo que hizo la escuela hasta hace muy poco no pasaba de ser “nocionismo”, es decir, aprendizaje de muchas informaciones, algunas con detalles incluso, para luego repetir las en un examen, pero sin mayor trascendencia. Apoyado en estas características, es decir, el énfasis que la escuela ha puesto en la información, el pedagogo brasileño Paulo Freire, elaboró una original interpretación denominada la *concepción bancaria de la educación*. La escuela a través del profesor, que es el que sabe, deposita en el estudiante nociones, informaciones, instrucciones o como se le quiera llamar sin que ese cuerpo de noticias sitúe al estudiante en un plano reflexivo porque sólo le compete asimilar y luego repetir. Según Freire cuanto más información archive el alumno, menos posibilidad tendrá de desarrollar una conciencia creadora que le permita desentrañar de manera crítica el contexto en el que se desenvuelve y por lo mismo no está en condiciones de actuar como agente transformador y como promotor del cambio su acción será nula. Su conciencia apenas le alcanzará para insertarse al mundo adaptándose dócilmente de manera ingenua. Como corolario de la educación concebida en los términos descritos la escuela es esencialmente memorística, repetitiva. La metáfora que se usaba para describir el nocionismo es que *los estudiantes tenían un océano de conocimiento, con un centímetro de profundidad*, aplicable también a la formación en distintas áreas del conocimiento, en otras palabras, una manifestación de diletantismo. Si esto caracterizaba a la escuela primaria, la educación secundaria no le iba a la zaga tal como lo revela Roberto Munizaga (Munizaga, 1947) en un libro de hace 76 años. El profesor Munizaga escribía

Más de una vez periodista y observadores nacionales o extranjeros han ridiculizado las consecuencias de esta situación. Escúchese, por ejemplo, a un niño que estudia en voz alta: “El orden de los cuadrumanos pertenece a la sub clase de los monodelfos: son unguiculados, tiene el dedo pulgar oponible en las extremidades abdominales”. Y sigue: “En los cuadrumanos hay símidos, hapálidos y lemúridos” ... “El simio troglodites es un animal caracterizado por carecer de cola y de callosidades isquiáticas”. Pasa a la historia: “De las selvas de Germania venía el individualismo como reacción el socialismo del viejo oriente y de la comunista Esparta: los hérulos con Odroaco; los lombardos con Alboin. Y más adelante lee “Ataulfo prendado de Gala Placidia, hermana de Honorio, del hijo de Teodosio, castigado por San Ambrosio por haber tolerado la matanza de los infieles de Tesalónica”. Y en su asignación de Psicología: acaso no sea dable distinguir el nómeno del fenómeno. De dos seres de distinta intensa virtualidad el yo de la entidad fuerte estallarí por modo inconscio...” Y en la geometría: “El icosaedro es un poliedro que tiene veinte caras...”

Dos horas después duerme y sueña en alta voz: “Ataulfo es un animal que se caracteriza por carecer de cola. De las selvas de Germania venía el fenómeno de Odroaco con el dedo pulgar inconscio en la virtualidad de la entidad... y los lombardos con veinte caras de Tesalónica, y con los nómenos unguiculados de los hérulos, con el yo de las callosidades isquiáticas del vértice...”

Hay que dejar en claro que la crítica a la escuela por privilegiar las nociones es anterior al aporte de Freire, que le dio una forma original y mucho más elaborada. Con el propósito de dar respuesta a través de una escuela diferente hubo quienes quisieron concebir la educación en términos libertarios para que los estudiantes asumieran un rol protagónico. Tal es el caso de Summerhill, (Neil, 1986) una singular experiencia educativa que puso el acento en la libertad del niño para elegir su currículo. En sus casi cuatro décadas de existencia siempre estuvo en el centro de la polémica, a pesar que contó con el apoyo de personalidades relevantes como Erich Fromm, por ejemplo. Sin embargo, hoy sólo es historia.

Ubicado en otra perspectiva, más de medio siglo atrás, la ciencia, el insumo básico de la educación, no tenía el crecimiento exponencial que la caracteriza en la actualidad, su duplicación tan veloz no existía. Tampoco el cambio trepidante de los tiempos actuales, ni la aceleración de la historia que todo lo añeja convirtiendo lo aprendido en un cuerpo de obsolescencia.

En párrafos anteriores se señaló que la complejidad del trabajo del maestro es tal porque prepara para un tiempo que no existirá. Es así como al considerar estos acontecimientos extremadamente agitados ha surgido, especialmente desde los organismos internacionales dedicados al tema de la educación, una concepción diferente que privilegia la tarea de la escuela como un aprender a aprender. En tal perspectiva a la escuela le compete la tarea de enseñar a buscar la información, a investigar en las posibles fuentes, a indagar en las múltiples posibilidades que ofrece el inagotable cosmos tecnológico. Con esta relativamente reciente concepción se intenta que sea el alumno, obviamente guiado por el maestro, quien protagonice su conocimiento. El acento se traslada al método, al recurso para alcanzar la información. El contenido pierde la relevancia que tenía anteriormente y puesto que la información está en la red, las tecnologías de la información y la comunicación se adjudican un rol preponderante. No es este el momento para analizar el tema, solo digamos que el entusiasmo que provoca la tecnología no puede ser el fundamento que la escuela asuma. Sin la guía del profesor, sin criterios de selección hay riesgos de convertir a los estudiantes en naufragos en el ciber espacio con consecuencias insospechadas. Paradojalmente la aspiración por el cambio de la cultura pasa a ser la cultura del cambio. Sobre este complejo desafío que vive la educación, uno de los informantes es categórico en sus apreciaciones.

En mi época la memoria fue una de las condenas de la reforma, la memoria como recurso, la memoria como medio, el aprendizaje memorístico frente al otro aprendizaje y todo lo demás. Vengo de un aprendizaje que fue memorístico cien por ciento y conductual cien por ciento y siendo memorístico yo no podía ni siquiera llevarme las manos atrás cuando estaba en clases de matemáticas porque yo me estaba copiando de mis dedos, pero nada de eso para mí significa trauma. Si a mí me hubiesen entrevistado en aquella época yo hubiese dicho no, yo le debo todo al conductismo y al [aprendizaje] memorístico precisamente. No creo equivocarme que en primaria y en secundaria llevamos casi como diez años en los cuales casi no se da ni el diez por ciento del contenido. ¿Ahh, pero qué paso con los contenidos? Yo creo más bien en algo más viejo que es mi cálculo mental y aritmética tradicional, el medio no puede ser vacío vamos a ver con qué rellenamos el medio... Yo tengo que ver con qué relleno el medio, y como no hay contenidos lo he vaciado y de eso sí estoy seguro: el medio está vacío y hay que rellenarlo y al rellenarlo se supone que lo relleno, es con contenidos. El medio vacío no nos emancipa **Informante BDE4**

Una postura respetable, y muy probablemente aceptada por muchos, férrea en la defensa de una escuela que enseñaba contenidos. Ahora bien, situarse en los extremos no luce como la postura más conveniente. Como bien sabemos, la verdad se reparte en retazos, nadie la posee en su totalidad, salvo en la esfera religiosa al precio de abandonar la racionalidad para incorporarse al cosmos fideístico. Quizás lo recomendable es reconocer que los contenidos son imprescindibles, sin embargo, por una parte, lo evidente es que el contenido *per se* no es lo que importa en educación sino en función de qué

propósito se le incluye o excluye. Entonces la discusión se traslada a una zona tanto o más compleja como es la de los fines de la educación. La pregunta es ¿para qué enseñar éste o aquél contenidos?, ¿por qué incluirlos o excluirlos del currículo?, ¿por qué deben estar o se deben retirar? Si hay acuerdo en relación con la finalidad de la educación, muy probablemente la elección de los contenidos sea menos engorrosa. Es el gran desafío en la construcción de los programas de contenidos, su selección, organización, secuencia y gradación, curiosamente, un tema de enorme relevancia está diluido en la formación de los maestros. Por otra parte, una de las discusiones ausentes sobre los contenidos es determinar en cada ciencia qué es lo esencial, lo imprescindible, lo que no puede estar ausente, algo así como las bases, las fundaciones sobre las cuales levantar el edificio de la formación de los escolares. Pongamos por ejemplo el tema de la democracia, normalmente aceptado por la mayoría como la forma más conveniente para la convivencia ciudadana. Un contenido al cual se puede contribuir desde la historia, la sociología, la psicología social, la lingüística, las matemáticas, la filosofía, la literatura, la lógica, la politología, la retórica, la semántica, la geografía, en fin, convengamos que todas las ciencias, las escuelas, las corrientes del pensamiento pueden y deben contribuir dado la trascendencia que tiene el tema. En un ámbito más acotado como el de las matemáticas, la pregunta podría ser ¿cuáles son los contenidos matemáticos obligatorios para poder avanzar a estadios superiores? Es posible y probable que los especialistas del más alto nivel señalen un número reducido de temas que están en la base, por ejemplo, para el desarrollo de los cálculos, de la estocástica, de la geometría, de la física, de la topología, entre otros. De esta forma es posible que los contenidos se reduzcan porque representan lo esencial de cada ciencia o rama del saber.

Se infiere que el tema de los contenidos y sus posibles recursos para ponerlos al alcance de los estudiantes es de una enorme trascendencia en la escuela de ayer y de hoy. El análisis no se agota con las anteriores consideraciones. El debate está abierto porque de por medio está la niñez y la juventud a la que hay que abrirle cauces para que sus múltiples talentos puedan manifestarse bien porque los contenidos se lo facilitan, bien porque aprender a aprender es esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida. Nunca se termina de aprender ya sea en contextos formales e informales, estructurados o espontáneos siempre se puede recibir lecciones, quizás impactantes por su brutalidad, tal vez sutiles por la capacidad humana para simular y disimular. Obtener, asimilar y procesar nuevos contenidos, así como su eventual utilización es una tarea permanente, mucho más cuando el desarrollo exponencial de las ciencias hace recomendable que desde la más tierna infancia los niños adquieran una mentalidad indagatoria, inquisitiva, para lo cual el contenido debe ser lo suficientemente desafiante como para que despierte en el estudiante el ánimo por la investigación lo que a su vez comporta el conocimiento de las fuentes posibles de información. El dilema es que el énfasis en el contenido siendo necesario no es suficiente, aunque también el énfasis en el medio, siendo necesario, tampoco es suficiente. ¿Dónde está el punto medio?

## La evaluación

---

La evaluación sigue siendo un punto sensible del proceso educativo, Preocupa a los estudiantes en especial porque de los resultados que se obtengan es posible la promoción o el aplazamiento de una asignatura, el estancamiento o el avance a otros tramos del sistema educativo. Para los profesores también es motivo de inquietudes. Si los resultados son negativos, muy probablemente ante los ojos de los directivos surgirán dudas respecto al trabajo profesional del profesor. Los directivos, actuando con criterio cuantitativo les interesa los mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes para poder exhibirlos ante sus superiores jerárquicos y así sucesivamente hasta llegar a los niveles gubernamentales que requiere exhibir cifras óptimas de rendimiento escolar para mostrar a la opinión pública el eficiente trabajo realizado. Más allá de los aspectos ligados más bien a la administración de la educación lo que interesa es la percepción que los estudiantes tienen sobre la evaluación. Y en este contexto resalta la reacción que tenían frente a los exámenes como algo especial una mezcla de ansiedad y temor como bien lo expone un informante.

Había pruebas, escritas y orales, sobre todo escritas. Orales ya en años más altos ¿no? Pruebas escritas, te daban un tiempo y uno se asustaba mucho, sobre todo porque había exámenes finales. En esta época no era como ahora que se eximía, sino que había exámenes finales. Había los exámenes parciales, pero tú tenías que presentar un examen final y ese día uno iba con su mejor, [tenida] el uniforme en las mejores condiciones, se preparaba para algo muy especial.

[La escala] Del uno al veinte. Letras no había para nada. **Informante BFN5**

Las pruebas eran escritas y orales y tomaban en cuenta la asistencia, pero aún no tomaban en cuenta los interrogatorios que le hacía la maestra a uno cuando le hacía una pregunta. Y en las pruebas escritas, muchos alumnos, compañeritos míos eran expertos en copiarse, mirando al otro y tal. **Informante ABW1**

Se evaluaba por las notas eran hasta veinte y uno iba evaluando mensualmente por asistencia y por aprendizaje y bueno, eso hubo muchos sistemas de evaluación, eso cambiaba mucho cuando cambiaban los ministros. Los exámenes eran anuales.

la Zona Educativa planificaba los exámenes en todas las escuelas, entonces, tú ibas para mi escuela como jurado, iban por lo menos dos maestros y a mí me tocaban ir para la escuela de otra persona como jurado también, casi siempre era de tres, dos o tres, aparte de la maestra y se hacían tres pruebas, una escrita, una oral y una práctica. La escrita siempre era un cuestionario, la oral pues, las preguntas de los jurados las que quisieran hacer de acuerdo al programa, el jurado preguntaba, ¿qué han visto ellos? Bueno, ellos han visto esto, esto, esto, esto se le ha enseñado, aparte los de primer grado, aparte los de segundo grado **Informante ASH3**

Había exámenes finales Y prepararse para los exámenes finales era toda la materia en primaria, en primaria. Pasaba un interín que no lo recuerdo con precisión si eran quince días y hasta veintidós días y uno volvía a la escuela a ser evaluado y evaluado era examen escrito y examen oral. Yo recuerdo que, de cuarto año, de cuarto grado que siempre ha tenido la connotación de ser el grado más difícil, yo tuve jurado, tuve de jurado mi maestra, estuvo el director al lado de la maestra y al lado de la maestra y del director estaba otra maestra. Era un enfrentamiento a una especie que yo lo comparo ahorita con un tribunal, pero un tribunal doctoral. Los tres me hacían preguntas. El director me hizo preguntas, la otra maestra me hizo preguntas y mi maestra me hizo preguntas yo pienso, no lo sé, porque eso no está, ¿qué tipo de evaluación había ahí? No era un jurado que me estaba evaluando a mí sería, pregunto yo ¿sería una evaluación institucional, es decir, el director estaba evaluando a su maestra y la otra maestra estaba haciendo coevaluación con su contemporánea? Yo diría que sí sin saberlo yo, sin mucha propaganda ¿entiende? Yo pienso que era así. **Informante BDE4**

Las evaluaciones, en general, provocan reacciones emotivas. Habría que hacer el esfuerzo para ponerse en la piel del alumno frente a una comisión examinadora en un examen final y entender la zozobra provocada por un grupo de profesores que incluía a personas desconocidas. Uno de los informantes lo dice, “uno se asustaba mucho”. El temor a la evaluación está relacionado con su transformación. Juan Amos Comenio (Comenius, 1986) en su libro *Didáctica Magna*, (1630) uno de los primeros tratados sobre didáctica, concibe la evaluación como parte de la didáctica. En su análisis, evaluar era una oportunidad para verificar lo aprendido por el estudiante y a partir de los datos que se obtenían de la evaluación, introducir las modificaciones, reiterar temas para que el estudiante no se perdiera en el laberinto de los contenidos. Por otra parte, el recurso habitual que el maestro utiliza es el lenguaje. Bien sabemos que el lenguaje tiene una potencia superlativa y también el riesgo permanente de su incompreensión o de una deficiente decodificación, o simplemente una interpretación que no corresponde a la intencionalidad del emisor. Si esto es así en la vida cotidiana, en la comunicación didáctica estos riesgos son permanentes. No es de extrañar entonces que el estudiante interprete, decodifique, capte de manera diferente a la intención del profesor y en este sentido el medio para poner las cosas en su lugar es la evaluación que debería permitir al docente descubrir dónde se malogró la comunicación. En ningún caso para

utilizar la información con carácter disciplinario. ¿Qué ha pasado?, simplemente que la evaluación se separó de la didáctica y se transformó en un recurso punitivo, en un medio para penalizar, en un juicio condenatorio o aprobatorio que autoriza o desautoriza la promoción de un estudiante. El verdadero sentido de la evaluación es servir de diagnóstico, de análisis del trabajo docente. Una perversión que paradójicamente ha tenido amplia difusión y éxito, al extremo de convertirse en nuestros días en una especialidad. Ayer y hoy la evaluación para los estudiantes especialmente es uno de los demonios que acecha sus estudios.

## Colofón

---

No es arriesgado afirmar que la escuela del pasado, la de décadas atrás no es esencialmente diferente a la escuela actual. En el pasado la escuela no tenía un local, ahora cuenta con edificios especialmente construidos; antes a la escuela concurrían un número limitado de alumnos, hoy se ha masificado; antes los docentes eran conocidos como la señora, o la “seño”, o bien la señorita, según se tratara de damas casadas o solteras, hoy se les llama simplemente “profes”; ayer y hoy la evaluación era un fantasma para los alumnos; la variedad del espectro autista, los asperger y otros fenómenos que afectan la “normalidad” antes no existían, hoy casi son un sello distintivo; antes escasamente existía la figura del suplente, hoy, es casi una normalidad; antes había exámenes finales con comisiones examinadoras, hoy se exige y los exámenes finales no existen sustituidos por la evaluación continua; ayer y hoy el discurso de las autoridades sobre el valor de la escuela es encomiástico aunque la situación económica de los maestros sigue siendo injusta. Lo dicho no significa inexistencia de diferencias; Las hay y varias, aunque no son sustantivas, no son dos escuelas diferentes la de ayer y la de hoy, porque a pesar de las transformaciones permanentes, la escuela no pierde su identidad, sigue siendo la misma a pesar que cambian los actores, las circunstancias, las demandas, los contextos, las exigencias. Esta afirmación no debe causar alarma, pues bien sabemos que la escuela, inserta en la historia de la nación es un flujo continuo. Con cierta óptica de análisis se puede aceptar que pasado, presente y futuro están interrelacionados, son momentos diferentes y a la vez interdependientes. No es casualidad que cuando las sociedades entran en crisis severas, lo más cómodo y sencillo es sentar en el banquillo de los acusados, al sistema educativo como responsable del desempleo juvenil, por ejemplo, porque la escuela no los preparó para desafíos diferentes. En suma, los cambios en la escuela del pasado y la de ahora no modifican la misión de las escuelas, sencillamente porque las sociedades a la cuales responden tampoco cambian sustantivamente.

Se está consciente de la necesidad de profundizar el análisis de algunos temas relacionados con el currículo tal como el de los contenidos versus aprender a aprender, por ejemplo. Una querrela que no encuentra salida satisfactoria.

Quedan muchas aristas de la escuela que por razones de espacio no fue posible mostrarlas. Se privilegió los temas expuestos y en este sentido, si la intención original fue reconstruir la escuela de décadas pasadas los aspectos abordados lucen como significativos para dar cuenta de la escuela que fue.

Queda en claro que el mérito de este trabajo, si existe, se debe al aporte de los informantes.©

---

**Roberto Donoso.** Profesor de Educación Primaria y Profesor de Estado en Educación en Chile. Profesor Titular en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Autor de artículos en publicaciones nacionales y de exterior, así como de libros sobre globalización y Educación. Ponente y conferencista en diversos eventos organizados por universidades venezolanas y de América Latina y el Caribe. Editor institucional del Consejo de Publicaciones y del Sello Editorial del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Reflexiona y escribe en el ámbito del disfrute jubilar de profesor universitario.

---

### AGRADECIMIENTO AL CDCTHT-ULA

Investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico (CDCHTA) e identificada con el código H-1579-18-04-C. Agradecemos el auspicio de la dependencia universitaria identificada.

### Referencias bibliográficas

---

- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bronislaw Duda, M. (s.f.). *UNCUYO*. Obtenido de [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/17883/15.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17883/15.pdf)
- Charriez Cordero, M. (2012). *Universidad Veracruzana*. Obtenido de [https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias\\_de\\_vida\\_una\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf)
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Córdoba, L. (2006). *Academia Edu*. Recuperado el 22 de Julio de 2023, de [https://www.academia.edu/34532065/La\\_Escuela\\_y\\_el\\_Maestro](https://www.academia.edu/34532065/La_Escuela_y_el_Maestro)
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Firpo, J. M. (1992). *¿Qué porquería es el glóbulo!* Montevideo: Ediciones de la flor.
- Lomas, C. (2007). *Érase una vez la escuela. Los ecos de a escuela en las voces de la litaratura*. Barcelona: Graó.
- Marieskurrena, D. (2008). *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- Munizaga, R. (1947). *Filosofía de la educación secundaria*. Santiago: Imprenta Rodolfo Quevedo.
- Neil, A. S. (1986). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real influencer. El blog*. (27 de Mayp de 2016). Obtenido de <https://www.realinfluencers.es/2016/05/27/10-libros-de-ficcion-con-la-educacion-como-tema/>
- Suárez, N. a. (2013). Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio- histórica. *Revista de psicología y educación*, 8, 171-186.

# Necesidades formativas en el sector industrial

*Training needs in the industrial sector*

**Mixzaida Yelitza Peña Zerpa**

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

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

Teléfono: 0412-8229562

Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

Red de Investigadores en cine en América Latina

Caracas-República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 29/04/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 30/04/2023  
Aprobación/Approved: 22/05/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El presente estudio busca identificar y explicar las necesidades de formación industrial del estudiantado universitario que cursa estudios de logística en la Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. La investigación es exploratoria de tipo descriptivo. Se eligió una muestra intencional representada por 77 estudiantes cursantes del periodo 2023- Los estudiantes universitarios están dispuestos en un 99% a seguir estudios de postgrado en la UNEXCA (70,4%) como primera opción. Sin embargo, algunos no descartan continuar en otras universidades públicas nacionales (14,8%), universidades privadas (7,4%) y hasta fuera del país (7,4%). A pesar de las debilidades y amenazas identificadas por el grupo de encuestados, el 63% de las personas indican que estarían dispuestos a trabajar en el sector industrial, a pesar que el 10,7%, no están claro con la profesión que eligieron ni dónde le gustaría trabajar al terminar sus estudios. La formación industrial no se logra solo con una carrera educativa formal. Las universidades deben dirigir sus esfuerzos hacia una formación integral (capacidades, valores y habilidades) que beneficie al estudiantado como parte de un proceso continuo, permanente, participativo y actualizado según las nuevas realidades y necesidades de un país.

**Palabras clave:** universidad, formación, Venezuela, educación, industria

## Abstract

This study seeks to identify and explain the industrial training needs of university students studying logistics at the Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. The research is exploratory and descriptive. An intentional sample was chosen, represented by 77 students in the period 2023- The university students are 99% willing to pursue graduate studies at UNEXCA (70.4%) as their first option. However, some do not rule out continuing in other national public universities (14.8%), private universities (7.4%) and even outside the country (7.4%). Despite the weaknesses and threats identified by the group of respondents, 63% of people indicate that they would be willing to work in the industrial sector. Although 10.7% are not clear about the profession they have chosen and where they would like to work when they finish their studies. Industrial training is not only achieved with a formal educational career. Universities should direct their efforts towards an integral formation (capacities, values and skills) that benefits the students as part of a continuous, permanent, participative and updated process according to the new realities and needs of a country.

**Keywords:** university, training, Venezuela, education, industry

## Introducción

---

La industria no solo compra maquinarias, materias primas e insumos, también incorpora capital en forma de conocimientos. Una forma de buscar independencia, capacidad en la toma de decisiones, crecimiento económico y alcanzar la competitividad en las organizaciones. En tal sentido, las universidades juegan un papel fundamental en la satisfacción de estas y otras necesidades.

A través del tiempo, los centros de educación universitarios ampliaron sus campos de formación de recursos humanos a otras áreas y se impulsaron científicamente en función de las nuevas necesidades de especialización, investigación y adaptación de nuevas técnicas de producción a nivel local, nacional y/o regional (Esqueda, Machado-Allison & Calcaño, 1992).

Los estudiantes como actores de las sociedades y capital humano a contratar una vez graduados, no han escapado a los cambios de la crisis que se vive en Venezuela y a los efectos dejados por la pandemia. La autora no solo se refiere a los planes implementados desde el Estado “cada familia una escuela” y “universidad en casa”, sino a las perspectivas laborales de los jóvenes recién graduados llenos de incertidumbres que conducen a la misma deserción universitaria.

Respuesta a ello, la formación técnica surge como una forma de frenar la deserción causada por la misma pandemia y mejorar el capital humano como lo indica la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura conocida como UNESCO (2020).

...cuando los adolescentes consideran que la enseñanza secundaria carece de sentido o que no les brinda una preparación adecuada para la vida y el trabajo, puede empezar un proceso gradual de distanciamiento que socava el aprendizaje o conduce al abandono escolar (párrafo 4).

Aun cuando la deserción universitaria no es un problema nuevo (Peña, 2021), la formación del alumnado se ha convertido en una prioridad, eje esencial para el desarrollo científico y tecnológico de un país (Soto, Mazo & López, 2022). Un poderoso medio para formar sociedades más equitativas e inclusivas desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible conocidos como ODS (Agenda 2030).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (s. f.), propone para el 2030: “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (párrafo 1). Por ello, los esfuerzos se dirigen a la implementación de estrategias para dotar a toda la juventud y personas adultas con las competencias necesarias para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) se ve afectada por la carencia de financiación, de infraestructuras y de formación de formadores como lo indica la UNESCO (2019), entre otros factores, agentes y/o condiciones.

A nivel nacional se han visibilizado las brechas entre capital humano y habilidades, bajos niveles de innovación e investigación, alta proporción de empleos concentrados más en un sector industrial que en otros.

Los trabajos de grado visibilizan este vacío temático, a pesar que los programas de formación gerencial figuran como una de las primeras opciones entre los estudiantes. Una muestra se presenta a partir del año 2000 desde la Universidad Central de Venezuela UCV (Ver **Tabla 1**).

**Tabla 1.** Líneas de investigación en trabajos de grado y programas nacionales relacionados con formación industrial. Caso Universidad Central de Venezuela-UCV

Formación para el trabajo	Programas nacionales de formación	Programa de formación gerencial	Estudios organizacionales	Participación del personal de industrias en la formación
Propuesta de formación para el trabajo empleando las tecnologías de la información y la comunicación y su efecto en la autoeficacia en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Central de Venezuela. Por Delgado & Márquez (2005)	Factibilidad del programa nacional de aprendizaje del INCE en el área industrial como una oportunidad de capacitación laboral y o formación profesional, dirigidos a jóvenes de escasos recursos económicos que habitan en el municipio Vargas, del Distrito Federal. Por Pérez (1991).	Proposición de un programa de formación gerencial para una empresa de servicios. Por Alcalá & Fermin (1992).	Estudio organizacional de un centro de formación profesional en un instituto autónomo. Por Marrero (1982).	La participación del personal de asistencia técnica de las industrias siderometalúrgicas en la formación de los profesionales locales: un modelo de optimización para las empresas del sector en el área de Guayana. Por Pizani (1979).
	Diseño de un programa de formación de instructores en áreas básicas de operaciones portuarias dirigido a trabajadores del Instituto Nacional de Puertos. Caracas: Asociación Nacional de Relaciones Industriales de Venezuela (ANRI). Por Caycedo (1979).	Programa de formación en seguridad industrial para la gerencia de mantenimiento de la C.A. Metro de Caracas. Por Arrieta, Pallares & Rodríguez (1993).		
		Programa de formación gerencial para la pequeña y mediana empresa orientado al diseño e implantación de un sistema de gestión ambiental bajo los requerimientos y principios claves que contemplan los estándares internacionales ISO 14000: formación ambiental. Por Pulido (1999)		

**Nota.** Tabla realizada por la autora (2023)

El cuadro anterior señala cuatro líneas de investigación bien definidas: formación para el trabajo, programas nacionales de formación, programa de formación gerencial, estudios organizacionales y participación del personal en la formación. Estudios de vieja data se aproximan al sector industrial mientras se percibe una escasez de producciones académicas en los recientes años. Por ello, la necesidad de nuevas investigaciones, que visualicen necesidades, gustos y aspiraciones del estudiantado. Peña (2022) ya indicaba las preferencias por la modalidad mixta (presencial y online) en educación (formación).

En tal sentido, para poder avanzar es necesario que los estudiantes tengan acceso a una formación profesional que responda a las verdaderas necesidades del mercado laboral, y dispongan de un reconocimiento oficial por los conocimientos y capacidades que han adquirido a lo largo de toda la vida.

A pesar de los esfuerzos de la UNESCO y el INCES (Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista) en el fortalecimiento de la formación técnica y profesional en Venezuela desde el año 2019 (Trejo,

2022), es necesario desarrollar investigaciones que permitan buscar nuevas rutas estratégicas. Sin embargo, surgen varias interrogantes: ¿Qué tipo de formación industrial reciben los estudiantes?, ¿los estudiantes desean formarse en el sector industrial?, ¿Cuáles son las necesidades del estudiantado?

Ante la escasez de investigaciones, se visibilizan algunos estudios cuantitativos como el realizado por los autores Álvarez, González y López (2009). Por ello, la investigadora busca identificar y explicar las necesidades de formación industrial de los estudiantes universitarios que cursan estudios de logística en la Universidad Experimental de la Gran Caracas conocida como UNEXCA.

## **Algunas conceptualizaciones de formación**

La Real Academia Española (2022) define el término educación (Del latín *educatio*, -ōnis), como “la acción y efecto de educar”. Este último proceso (Del latín *Educāre*) involucra una gestión que busca dirigir, encaminar y hasta doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño, niñas y/o adolescente por medio de ejercicios, ejemplos, actividades, proyectos y preceptos, con la finalidad no solo de afinar los sentidos y recibir conocimientos.

A diferencia de la educación, la formación es un término que proviene del latín *formatio*, -ōnis. Involucra la acción y efecto de formar o formarse (Real Academia Española, 2022). En esta búsqueda, empieza a existir o se perfecciona la preparación intelectual, moral o profesionalmente de una persona o a un grupo de personas.

A primera vista, formación y educación tienen sus puntos de convergencia, pero también sus divergencias. La investigadora Peña (2010) aclara en su artículo *Una aproximación a la idea de formación*: “Ambas, educación y formación tienen en común al hombre y el proyecto que se tenga de él” (p.168). Sin embargo, resalta que “la idea de formación pareciera asociarse a un llamado con intención. Y desde ésta aparece una voluntad de búsqueda” (p.175). Mientras, la universidad necesita integrar la formación académica y científica con la realidad laboral, desarrollar en los estudiantes capacidades necesarias para dar respuesta a las necesidades organizacionales al insertarse laboralmente, como bien afirma Recalde (2021). Pero, no todas las organizaciones centran sus objetivos en promocionar, innovar, investigar y desarrollar (capacidades, habilidades y valores) olvidándose de la formación integral del estudiantado.

La formación en el ámbito de la gestión y desarrollo de personas en el sector empresarial, es una herramienta estratégica que influye sobre las respuestas de la empresa y sus empleados (Soto, 2003). De esta forma, entra a formar parte de una actividad planificada para conseguir un cambio relativamente permanente en el conocimiento, destrezas y actitudes o en la conducta social del empleado, como bien afirma Goldstein y Krasner (1991). En tal sentido, parte de un proceso iniciado metódicamente con el fin de fomentar el aprendizaje entre los miembros de una organización (Samaniego y Díaz, 1995). Conceptos que convergen en un mismo objetivo, potenciar el conocimiento del talento humano dentro del sector empresarial (industrial).

## **Legislación venezolana vinculada con la formación industrial del estudiantado**

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela contempla la formación desde tres aristas: a) trabajadores técnicos del sector salud, b) ciudadanía, e c) indígenas. En el primer caso, juegan un papel fundamental las universidades, centros de investigación y el mismo Estado (Artículo 85). En el segundo, los medios de comunicación participan activamente en la formación de la ciudadanía (Artículo 108). Mientras, en la tercera arista, hace énfasis en la formación profesional, capacitación y servicios de asistencia técnica y financiera que fortalezcan las actividades económicas en el marco del desarrollo local sustentable (Artículo 123). Pero, ¿Qué dice la Ley Orgánica de Educación (2009)?

La Ley Orgánica de Educación (2009) contempla la formación orientada hacia el desarrollo pleno del ser humano y su incorporación al trabajo productivo y cooperativo (Artículo 6). Por ello, la importancia de la

participación y obligación que tienen las empresas públicas y privadas en la educación. La ley es explícita en este mandato:

Las empresas públicas y privadas están obligadas a facilitar instalaciones, servicios, personal técnico y profesional para la ejecución y desarrollo de programas en las áreas de formación para el trabajo liberador, planes de pasantías para estudiantes de educación media general y media técnica, pregrado y postgrado universitario y en las modalidades del Sistema Educativo. La obligación opera también en la ejecución de aquellas acciones en las cuales intervengan en forma conjunta las empresas y los centros de investigación y de desarrollo tecnológico, dentro de los planes y programas de desarrollo endógeno local, regional y nacional (p.43)

Sin embargo, las empresas públicas y privadas también están obligadas a contribuir y dar facilidades a los trabajadores y las trabajadoras para su formación académica, actualización, mejoramiento y perfeccionamiento profesional (Artículo 22). No siendo menos importante, la cooperación de las empresas con las comunidades y su entorno, por medio de actividades educativas, salud, cultural, recreativa, artística, deportiva y ciudadana.

La Ley de Educación ofrece varias modalidades de formación: educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe que demanda los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Entonces, si se compara con la Ley Orgánica del Trabajo, Los Trabajadores y Las Trabajadoras-LOTTT (2012), esta última asegura la inclusión y participación integral, colectiva y continua no solo de los trabajadores y trabajadoras (Artículo 295), sino también de los jóvenes estudiantes, aprendices, pasantes, becarios o becarias. Una forma de apoyarlos es por medio de la Ley de INCES (2014) en el artículo 29:

Cuando los participantes y las participantes como sujeto protagónico sean jóvenes, su proceso de formación y autoformación colectiva podrá combinar la educación básica, diversificada o universitaria, con la capacitación técnica, tecnológica y artesanal, en función de estimular su tránsito productivo hacia la vida adulta y su inclusión en el proceso social de trabajo como estudiante, aprendiz, pasante, becario o becaria, trabajador o trabajadora (p.35)

Claro está que el INCES persigue la formación y/o autoformación de forma colectiva, integral, continua y permanente. Un servicio público bajo los principios de “justicia social, solidaridad, equidad y respeto a los derechos humanos” (2014, pp.16-17).

## **Metodología**

---

La presente investigación exploratoria es de tipo descriptivo. Primero, permite identificar las necesidades. Segundo, medir los niveles de preferencias o necesidades de educación y/o formación dentro del estudiantado universitario de la Universidad Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA). Aun cuando el estudio no permite establecer las relaciones causa-efecto, es más fácil de diseñar para esta población objetivo.

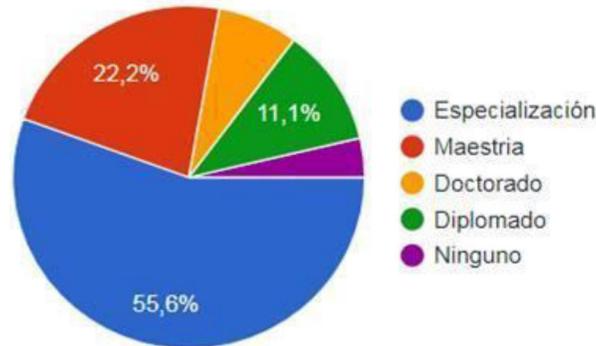
Se eligió una muestra intencional representada por 77 estudiantes cursantes del PNF Logística de la Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA (carrera relacionada con el sector industrial) del periodo 2023- 1.

Los participantes son adultos mayores de edad del segundo (44,4%) y cuarto trimestre (25,9%), entre otros cursos del régimen semestral avanzado (70,4%) que estudian en la misma sede y condiciones de infraestructura. Todos dispuestos a colaborar voluntariamente con la investigación.

El instrumento válido y confiable fue diseñado a partir de una revisión previa de los documentos existentes que permitió la identificación de las variables a medir. Los datos generados fueron graficados mediante la estadística descriptiva para poder describir y explicar el fenómeno a investigar.

## Resultados y Análisis

Los estudiantes universitarios están dispuestos en un 99% a seguir estudios de postgrado en la UNEXCA (70,4%) como primera opción. Sin embargo, algunos no descartan continuar en otras universidades públicas nacionales (14,8%), universidades privadas (7,4%) y hasta fuera del país (7,4%). Más del 50% optan por una especialización en primer lugar, seguido por una maestría (22,2%), como se muestra **Fig. 1**.



**Fig 1.** Cursos de postgrados seleccionados por los estudiantes

Fuente: Realizado por la autora (2023)

La especialización no solo permite lograr conocimientos de una determinada disciplina, sino también adiestramiento en corto tiempo. Es el programa preferido de los recién graduados con títulos universitarios de licenciados (Vivamundo, 2014). Pero, que simultáneamente, ofrece actualización, instrumentalización hasta fragmentación, olvidándose algunas veces de la integralidad interdisciplinaria.

Son estudiantes que están dispuestos a cursar postgrados que complementan la carrera de pregrado en la Licenciatura o Ingeniería en Logística. Por ello, entre los programas preferidos se identifican: Primero, las operaciones en logística (55,6%), seguido por transporte (14,8%) e inventario (14,8%) como segunda y tercera opción respectivamente. Tres dimensiones que apoyan la gestión logística en sí. Sin embargo, no se descartan las preferencias por otros cursos avanzados vinculados con el ambiente, como es el caso de la logística inversa (7,4%) (Ver **Fig. 2**).



**Fig. 2.** Programas de postgrados seleccionados por los estudiantes.

Fuente: Realizado por la autora (2023)

A pesar de las debilidades y amenazas identificadas por el grupo de encuestados (Ver Tabla 2), el 63% de las personas indican que estarían dispuestos a trabajar en el sector industrial. Bajo estas condiciones parece que los estudiantes eligieron sus carreras por el perfil que más les atrae. Sin embargo, esta necesidad pocas veces es satisfecha por la oferta de estudios de postgrados ofrecidos en el país.

**Tabla 2.** Amenazas y debilidades del sector industrial expresadas por los participantes encuestados.

Amenazas	Debilidades
Sanciones foráneas (95%)	Bajos salarios en el sector industrial público (98%)
Altos costos de las materias primas importadas (76%)	Falta de recursos económicos (94%)
	Fallas en las tecnologías implementadas (62%)
	Escasas oportunidades de ascenso del personal (76%)
	Falta de equipo de protección personal (69%)
	Baja contratación de personal capacitado (82%)
	Colapso de los servicios públicos en el sector industrial: agua, energía, combustible, conectividad (79%)
	Maquinarias obsoletas (82%)

**Nota.** Cuadro realizado por la autora (2023)

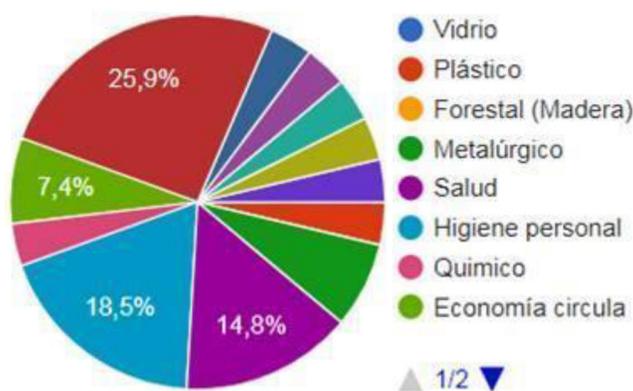
Los estudiantes están claros que las debilidades del sector industrial es una realidad que se visibiliza cada día con la falta de recursos económicos y los bajos salarios ofrecidos en los cargos administrativos (técnicos, profesionales) y obreros. Un panorama nada atractivo para muchos venezolanos y venezolanas que aspiran trabajar por primera vez.

Si bien, la formación es un medio para transformar los contextos tanto interno como externos como bien afirman Soto, Mazo y López (2022), entonces el estudiantado no solo debe prepararse para pasar una prueba y obtener un título. Sus habilidades, actitudes y valores harán la diferencia para el cambio.

Ante este contexto, se requieren nuevas oportunidades y fortalezas. Por ello, como bien afirma Vargas (2020), es fundamental para la transformación (el cambio de paradigmas) de “un factor motivador socio-emocional para que las personas mantengan la actividad, tanto en la educación como en la formación profesional y en el empleo” (p.5). En este sentido, Vásquez (s.f) comenta:

Muchos estudiantes regresan de las prácticas profesionales desmotivados y preocupados y te dicen: profesora no pude aplicar lo que usted me enseñó porque la maestra o la profesora no acepta otra forma de hacer las cosas, sino es a lo que ellos están acostumbrados (párrafo 5)

El 33,3% de los estudiantes están aún indecisos ante la posibilidad de ingresar a un cargo de trabajo relacionado con la industria venezolana. Pero a pesar de la incertidumbre, la elección de un posible sector industrial se hace visible, entre ellos: plástico (25,9%), higiene personal (18,5%), salud (14,8%), entre otros como se muestra en el **Fig. 3**.



**Fig. 3.** Sectores seleccionados dentro de la industria

**Fuente:** Realizado por la autora (2023)

Además, de la motivación, la orientación y el asesoramiento son fundamentales para hacer realidad las aspiraciones del estudiantado. Al mismo tiempo, podría mejorar los resultados del modelo aprendizaje-enseñanza implementado en los centros de educación universitarios (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional- CEDEFOP, 2015). Un trabajo colaborativo entre el Estado, las universidades, las empresas, y demás entes involucrados.

Por ejemplo, empresas como Industrias Maros, C.A (marca NATULAC) respalda a los jóvenes de los últimos semestres de las principales universidades e institutos tecnológicos del centro occidente del país con la participación de estudiantes: tesistas y pasantes. En este caso “no sólo se trata de brindar oportunidades de pasantías, se trata también de dar la posibilidad del primer trabajo a los jóvenes recién graduados” (párrafo 8), como lo afirma Yumar, Gerente de Operaciones de la planta (Marín, 2020).

Así como esta empresa, muchas otras apuestan por el futuro dentro del país. Brindan formación para ofrecer el primer empleo dentro de la industria. Sin embargo, también existen organizaciones como la Fundación Educación Industria conocida como FUNFEI (s.f) quien contribuye con los procesos de formación continua y busca “la comunicación y colaboración entre el sector educativo y el empleador, apoyando la capacitación y realización de pasantías e inserción laboral de los estudiantes en instituciones públicas o privadas” (párrafo 1).

Los datos indican que un 74,1% de los estudiantes encuestados aspiran cargos operativos dentro del sector industrial. Sin embargo, un porcentaje significativo estarían dispuestos asumir cargos en los departamentos de desarrollo, investigación e innovación. Una forma de impulsar el conocimiento desde diversas aristas.

En el caso de la innovación se analiza como un posible cambio que desean los propios estudiantes encuestados. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2018) definen innovación como:

Nuevo o mejorado producto o proceso (o una combinación de ambos) que difiere significativamente de los productos o procesos previos de la unidad institucional y que ha sido puesto a disposición de potenciales personas usuarias (producto) o implementado en la unidad institucional (proceso) (p.68)

Sin embargo, las necesidades del estudiantado incluyen la propuesta de innovación desde lo social. Una forma de gestión que podría frenar la pobreza, recuperar el poder adquisitivo de los venezolanos y venezolanas. Mientras, la investigación se muestra como segunda opción para este grupo de personas encuestadas. Una revisión desde los catálogos de bibliotecas de universidades públicas indica que las investigaciones relacionadas con formación industrial han disminuido a través del tiempo. Actualmente, de las carreras ofertadas por la Oficina de Planificación del Sector Universitario- OPSU que comprenden ocho (8) áreas de conocimiento (ciencias básicas, ingeniería, arquitectura y tecnología, ciencias del agro y del mar, ciencias de la salud, ciencias de la educación y ciencias del deporte, ciencias sociales, humanidades letras y artes, y ciencias y artes militares); los aspirantes a ingresar en las universidades se fijan en el área de ciencias de la salud, específicamente, la carrera de medicina. Siguiéndolo derecho, administración, y contaduría pública (OPUSU, s.f). Probablemente, una de las razones por las cuales el estudiantado se aleja del sector industrial.

Aun cuando seleccionan una carrera dentro del sector industrial, un porcentaje no está claro con la profesión que eligieron ni dónde le gustaría trabajar al terminar sus estudios (10,7%). Muchas veces se debe al desconocimiento del perfil profesional de la titulación que cursan (28,6%), y el mercado de trabajo que se relaciona con los estudios que cursan (50%).

Es importante que el estudiantado se sienta satisfecho con los estudios que han elegido (92,9%), reciba la información oportuna y adecuada de la universidad sobre inserción laboral y sus estrategias para encontrar empleos (29%); las carreras estén conectadas al mundo laboral en relación teoría y práctica (82%); y la formación que reciban se relacione con las actividades de los profesionales que trabajan en este campo (75%).

## **Acciones para la formación industrial**

Hablar de gestión formativa industrial para el estudiantado involucra un conjunto de procesos que permiten alcanzar una serie de objetivos concretos previamente fijados. No es ir haciendo cómo vamos viendo. Todo lo

contrario, involucra: a) conocimientos actualizados, habilidades y valores, b) planificación formativa previa a la implementación, c) organización de los medios necesarios, d) implementación de un plan y programa formativo, y e) seguimiento y control de los resultados.

Es necesario que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley de Industria y la Ley de Educación, contemple la formación técnica y profesional en el sector industrial que permita a los cursantes de secundarias y universidades integrarse más fácilmente a nivel nacional por medio de pasantías, tesis, trabajos de grado y a un posible puesto de trabajo.

Un trabajo cooperativo entre los entes competentes en materia de educación (formación): trabajo, industria y Vicepresidencia Sectorial. La idea es implementar un Plan Nacional de Formación Técnica y Profesional que permita el desarrollo de las potencialidades de acuerdo a los perfiles técnicos-operativos que demanda el sector industrial venezolano. Es educar y formar el talento humano pero al mismo tiempo fortalecer el sistema educativo de Venezuela con la finalidad de mejorar las opciones de calidad de vida de la población estudiantil, especialmente de los recién graduados.

La idea es formar a los graduados antes de entrar a trabajar en el sector industrial. Personas con conocimientos y habilidades capaces de satisfacer las necesidades reales no solo de la pequeña, mediana, intermedia, ligera y/o gran industria nacional, sino de la población en general. Una tarea no solo de los centros educativos de educación superior.

Propuesta que probablemente promueva la actualización, el mejoramiento, el perfeccionamiento profesional y técnico, y responder a los planes y programas diseñados por las empresas (industrias), previa evaluación de las necesidades de formación organizacional. Orientado a solucionar las carencias inmediatas del sector productivo, de cada empresa y sus trabajadores como bien afirma Turriago (2009).

De ahí, la importancia de la inclusividad, sustentabilidad, flexibilidad, sostenibilidad en el tiempo, e integración de valores (respeto, el amor, el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad, y la ética) cuyos objetivos permitan: a) Vencer la resistencia al cambio ante nuevos conocimientos y transformaciones tecnológicas, b) mantener la atención e interés de los trabajadores, trabajadoras, pasantes, tesistas y aprendices, e c) impulsar las acciones formativas.

Las debilidades previamente identificadas abren nuevos derroteros. Algunas propuestas pueden resumirse a continuación en cuanto a:

Actores involucrados:

- Identificar las universidades venezolanas y latinoamericanas que trabajan en torno a la formación industrial. Posibles aliados estratégicos al momento de realizar giras educativas, o, simplemente, establecer oportunidades para el intercambio o transferencia de conocimientos y experiencias.
- Identificar las empresas que buscan colaborar y ser corresponsables de la formación estudiantes y jóvenes brindándoles espacios para la formación profesional y técnica.
- Promover articulaciones entre actores claves y aliados: centros de educación, industrias, centros de investigación, Ministerio del Poder Popular de Industrias y Producción Nacional, Vicepresidencia de Ciencia, Tecnología, Salud y Educación, y demás entes involucrados con la finalidad de buscar financiamiento, inversiones, e implementación de proyectos de formación industrial.

Integración y comunicación:

- Crear una red educativa industrial que promueva la vinculación y formación de equipos especializados que permitan la comunicación y el desarrollo de proyectos específicos y líneas de investigación dentro del sector industrial.

Investigación/ Extensión:

- Formular e implementar proyectos industriales, con el ánimo de vincular a los educandos para el desarrollo y puesta en marcha de los mismos, con el apoyo de docentes internos y/o externos.

#### Extensión:

- Propiciar eventos educativos industriales que faciliten la integración de la comunidad universitaria con el sector industrial que requieran de la investigación científica y el desarrollo e innovación tecnológica generados en las entidades académicas. Entre ellas: la participación conjunta en seminarios, congresos y demás eventos institucionales.
- Promover las visitas guiadas de los estudiantes de pregrado y secundaria para motivar el interés por estudios técnicos y profesionales relacionados dentro del sector industrial.
- Ofrecer cursos y/o talleres en línea para los futuros bachilleres relacionados con el sector industrial.
- Proponer nuevas alianzas con el INCES en la formación de jóvenes técnicos según las necesidades del sector industrial venezolano.
- Promover sistemas de educación que faciliten la estancia de estudiantes en la industria, entre ellas, las pasantías y servicio comunitario en el sector industrial, parte de las exigencias del sistema educativo nacional. Se busca que los estudiantes puedan aplicar conocimientos adquiridos, aplicarlos y comprobarlos. Una forma no solo de relacionarse directamente con el campo de desempeño profesional sino de brindar nuevos conocimientos que sirven de aporte para el avance económico, social, ambiental e industrial.
- Implementar programas de motivación y vocación profesional que permitan al estudiantado conocer las características de la profesión que eligieron.
- Promover la labor social en el sector industrial, específicamente de los futuros bachilleres de la República Bolivariana de Venezuela.
- Establecer vínculos entre la universidad y el sector productivo como lo indica Malagón (2013), entre ellos: transferencia de tecnología, asesorías, financiamiento de investigaciones y desarrollo tecnológicos; intercambio de personal, orientación de carreras profesionales, generación de postgrado según las necesidades industriales, programas de educación continua según las necesidades de los trabajadores (trabajadoras); incentivos a la investigación, consultorías, asociación en nuevas empresas; centros coadministrados entre la universidad y la industria; incubadoras de empresas; programas de investigación cooperativos; parques tecnológicos; financiamiento corporativo con base en premios, becas y cátedras para profesores; acceso corporativo a la infraestructura universitaria; participación mutua en cuerpos directivos; centros de investigación cooperativos y tecnológicos, entre otros.

#### Investigación:

- Impulsar en el mundo académico e industrial, herramientas y técnicas de seguimiento y control industrial, como el análisis bibliométrico entre otras, que permitan la búsqueda de la información y medir su nivel de impacto de las investigaciones para el sector industrial (Mena, Erazo, Salazar y Botero, 2020). Técnicas que ofrecen oportunidades para orientar a las comunidades académicas, centros de investigación y observatorios, en relación a los diferentes logros, necesidades e impactos de los conocimientos. Por ello, la importancia de: a) las publicaciones en revistas arbitradas como bien mencionan Duque y Cervantes-Cervantes (2019), b) las líneas de investigación, c) los planes de formación y capacitación de docentes, instructores y/o facilitadores, en temas relacionados con lean manufacturing, industria 4.0, transformación digital y manufactura sostenible y sustentable, los cuales son tendencia mundial en los procesos de gestión industrial (Rojas, Jiménez, Durango y Giraldo, 2020).

#### Curriculum

- Proponer el rediseño del currículo teniendo como referente las necesidades del sector industrial. Esta propuesta ofrece garantías a los egresados para encontrar una opción laboral en ese sector dando la posibilidad de contar con un talento humano que lo conoce y está en condiciones de participar en sus procesos de una manera competente.
- Actualización y reactivar los programas de aprendizaje del INCES.

- Evaluar los resultados de la educación media técnica ofrecida por las escuelas técnicas Robinsonianas bajo el aprendizaje por proyectos en el sector industrial con la finalidad de revisar el currículum ofrecido.

#### Docencia

- Diseñar microcursos, cursos y/o talleres en línea para los estudiantes de pregrado y secundaria. El diseño y/o rediseño de las propuestas antes mencionadas permitiría incorporar las competencias digitales y/o blandas previamente identificadas según necesidades.
- Fortalecer las habilidades blandas y digitales a través de la inclusión de actividades formativas más prácticas, que fomenten su transferencia. Se piensa en seminarios web, ayudas de aprendizaje, podcasts, videos independientes o infografías, para seguir brindando otras vías de aprendizaje virtual para el alumnado del sector universitario afines al sector industrial.

## Reflexiones finales

---

La claridad entre conceptos (formación y educación) es fundamental. Primer paso antes de crear, formular e implementar cualquier plan, proyecto o programa formativo educativo- industrial.

Es importante recalcar que los problemas de recursos humanos de un país no se resuelven con un plan de formación uniforme dentro de las universidades y empresas. Surgen demandas diferenciadas según el cambio tecnológico involucrado, la calidad de conocimiento requerido, necesidades del estudiantado universitario, nivel cultural-educativo y carreras demandadas-ofertadas.

La formación industrial no se logra solo con una carrera educativa formal. El proceso evolutivo autogestionado persigue la construcción de un capital de potencialidades, que algunos autores llaman competencias donde la teoría se relaciona con la práctica desde los procesos enseñanza- aprendizaje.

Las universidades deben dirigir sus esfuerzos hacia una formación integral (capacidades, valores y habilidades) que beneficie al estudiantado como parte de un proceso continuo, permanente, participativo y actualizado según las nuevas realidades, necesidades de un país con amenazas (y debilidades), cuyas decisiones beneficien al ambiente y población en general.

Sin embargo, la reactivación de las escuelas técnicas (públicas y privadas) es fundamental en la búsqueda de soluciones eficientes y eficaces dentro del sector. Más allá de una formación tecnológica general y capacitación en aplicaciones técnicas a partir de competencias, los objetivos deben orientarse a una transformación curricular en la Educación Media. ©

---

**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

---

- Alcalá, I. & Fermín, C. (1992). *Proposición de un programa de formación gerencial para una empresa de servicios*. Trabajo de grado. <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=65490>

- Álvarez, P., González, M., López, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002&lng=es&tlng=es)
- Arrieta, A.; Pallares S. & Rodríguez, P. (1993). *Programa de formación en seguridad industrial para la gerencia de mantenimiento de la C.A. Metro de Caracas*. <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=67125>
- Caycedo, E. (1979). *Diseño de un programa de formación de instructores en áreas básicas de operaciones portuarias dirigido a trabajadores del Instituto Nacional de Puertos*. Caracas: Asociación Nacional de Relaciones Industriales de Venezuela (ANRI). <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=171237>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional -CEDEFOP (2015). La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales Crisis económica, exclusión social y carreras profesionales inciertas: la orientación permanente da respuesta a un triple reto. [https://www.cedefop.europa.eu/files/9094\\_es.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9094_es.pdf)
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No 36.860. [Extraordinaria], marzo 24, 2000.
- Decreto N° 1.414 (2014, Noviembre 19). Ley del INCES. Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista. Gaceta Oficial Extraordinaria No. 6.155. [https://www.inces.gob.ve/wp-content/uploads/2018/05/Ley\\_Inces\\_webm.pdf](https://www.inces.gob.ve/wp-content/uploads/2018/05/Ley_Inces_webm.pdf)
- Delgado, L. y Márquez, Y. (2005). *Propuesta de formación para el trabajo empleando las tecnologías de la información y la comunicación y su efecto en la autoeficacia en estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de Grado. [http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=84029&query\\_desc=su%3A%22IMPEDIDOS%22%20and%20au%3AAramayo%20Zamora%2C%20Manuel](http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=84029&query_desc=su%3A%22IMPEDIDOS%22%20and%20au%3AAramayo%20Zamora%2C%20Manuel)
- Duque, P. & Cervantes-Cervantes, L. (2019). Responsabilidad social universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464.
- Esqueda, P., Machado-Allison, C., & Calcaño, L. A. (1992). Construcción de capacidades tecnológicas en Venezuela: una visión histórica. In Drouvot, H., Humbert, M., Neffa, J. C., & Revel-Mouroz, J. (Eds.), *Innovations technologiques et mutations industrielles en Amérique latine: Argentine, Brésil, Mexique, Venezuela. Éditions de l'IHEAL*. doi:10.4000/books.iheal.928. <https://books.openedition.org/iheal/928?lang=es>
- FUNDEI (s.f). *Quiénes somos*. <http://fundei.org/quienes-somos/>
- Goldstein, Arnold P. y Krasner, Leonard (1991). *La psicología aplicada moderna*. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica de Educación (2009, Agosto 15). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5929 (Extraordinario). <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Ley Orgánica del Trabajo, Los Trabajadores y Las Trabajadoras (LOTTT) (2012). Gaceta Oficial N° 8.938 Extraordinario del 30 de abril.
- Malagón, L. (2013). *Vinculación universidad sector productivo*. México.
- Marín, A. (2020, julio 23). *Empresas impulsan la formación del profesional en Venezuela. Estamos en Línea*. <https://www.estamosenlinea.com.ve/2020/07/23/empresas-impulsan-la-formacion-del-profesional-en-venezuela/>
- Marrero, V. (1982). *Estudio organizacional en un centro de formación profesional en un instituto autónomo*. Trabajo de Grado. <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=40371>
- Mena, A., Erazo, P., Salazar, E. & Botero, J. (2020). Relaciones entre el liderazgo y el síndrome de burnout. Un análisis bibliométrico. *Revista Espacios*, 41(38), 162-181. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n38/a20v41n38p16.pdf>

- OECD/Eurostat (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. 4th Edition. [https://www.ovtt.org/wp-content/uploads/2020/05/Manual\\_Oslo\\_2018.pdf](https://www.ovtt.org/wp-content/uploads/2020/05/Manual_Oslo_2018.pdf)
- Oficina de Planificación del Sector Universitario- OPSU (s.f). *Educación. Carreras ofertadas en la OPSU: Carreras con mayor demanda para el 2021*. <https://carrerauniversitaria.info/carreras-ofertadas-en-la-opsu/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2019, Abril 21). *Reforzar la Educación y Formación Técnica y Profesional en Benín* <https://www.unesco.org/es/articulos/reforzar-la-educacion-y-formacion-tecnica-y-profesional-en-benin>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2020, Septiembre 23). *La formación técnica como respuesta bisagra para reducir la potencial deserción causada por el Coronavirus. Aportes para la política pública sobre adolescencia, secundaria y ruralidad*. <https://www.unesco.org/es/articulos/la-formacion-tecnica-como-respuesta-bisagra-para-reducir-la-potencial-desercion-causada-por-el>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO (s. f.). *Educación superior*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>
- Peña, C. (2010). Una aproximación a la idea de formación. *Revista Pensamiento Divergente*. 1(1).[https://www.researchgate.net/publication/323345726\\_Aproximacion\\_a\\_la\\_idea\\_de\\_formacion](https://www.researchgate.net/publication/323345726_Aproximacion_a_la_idea_de_formacion)
- Peña, M. (2021). *Deserción Universitaria. El desafío de una mayoría durante pandemia*. <https://sociologiaenlaunjfsc.wordpress.com/2021/01/28/desercion-universitaria-el-desafio-de-una-mayoria-durante-pandemia-mixzaida-yelitza-pena-zerpa/>
- Peña, M. (2022). *La educación post- pandemia desde las voces de los estudiantes universitarios*. [https://www.researchgate.net/publication/359218412\\_La\\_educacion\\_post-\\_pandemia\\_desde\\_las\\_voces\\_de\\_los\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/359218412_La_educacion_post-_pandemia_desde_las_voces_de_los_estudiantes_universitarios)
- Pérez, J. (1991). *Factibilidad del programa nacional de aprendizaje del INCE en el área industrial como una oportunidad de capacitación laboral y o formación profesional, dirigidos a jóvenes de escasos recursos económicos que habitan en el municipio Vargas, del Distrito Federal*. <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBD-detail.pl?biblionumber=68883>
- Pizani, R. (1979). *La participación del personal de asistencia técnica de las industrias siderometalúrgicas en la formación de los profesionales locales: un modelo de optimización para las empresas del sector en el área de Guayana*. Caracas : Asociación Nacional de Relaciones Industriales de Venezuela (ANRI) [http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=144342&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20formaci%C3%B3n%20industrial](http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=144342&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20formaci%C3%B3n%20industrial)
- Pulido, L. (1999). *Programa de formación gerencial para la pequeña y mediana empresa orientado al diseño e implantación de un sistema de gestión ambiental (sga's) bajo los requerimientos y principios claves que contemplan los estándares internacionales ISO 14000 : formación ambiental*. Trabajo de grado. <http://sibucv.ucv.ve/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=71556>
- Real Academia Española (2022). *Educación*. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>
- Real Academia Española (2022). *Educación*. <https://dle.rae.es/educar>
- Real Academia Española (2022). *Formación*. <https://dle.rae.es/formaci%C3%B3n>
- Real Academia Española (2022). *Formar*. <https://dle.rae.es/formar>
- Recalde, S. (2022). La relación de la universidad con la empresa en el desarrollo de la formación profesional de los alumnos universitarios. Caso: carrera ingeniería industrial, facultad de ciencias aplicadas, Universidad Nacional de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6),14705-14722. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1426](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1426)
- Rojas, I., Jiménez, E., Durango, J. & Giraldo, J. (2020). *Aprendizaje por competencias e industria 4.0, un reto para la formación en ingeniería industrial*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/ponencia.695>

- Samaniego, C. & Díaz, F. (1995): Selección, formación y desarrollo de carreras en la administración pública. En A: Rodríguez (Ed) *Recursos Humanos en la Administración Pública*. Madrid: Tecnos.
- Soto, A. (2003). *El análisis de necesidades formativas en organizaciones a través del paradigma de la ciencia pragmática*. Madrid, Spain: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://elibro.net/es/ereader/ucab/21389?page=17>
- Soto, M., Mazo, I., & López, A. (2022). Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia: un acercamiento a la etnografía virtual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1161>
- Soto, M., Mazo, I., & López, A. (2022). Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia: un acercamiento a la etnografía virtual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e024. Epub 23 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1161>
- Teixeira, A. (2014). *Diferencias entre especialización, maestría y doctorado*. Vivamundo <https://viva-mundo.com/es/noticia/post/diferencias-entre-especializacion-maestria-y-doctorado>
- Trejo, N. (2022, Abril 1). *Inces y UNESCO firman acuerdos para fortalecer la educación técnica profesional*. <https://mppre.gob.ve/2022/04/01/inces-unesco-firman-acuerdos-fortalecer-educacion-tecnica-profesional-2/>
- Turriago, G. (2009). *Visión de los industriales colombianos sobre el sistema nacional de formación profesional*. Organización Internacional del Trabajo. [https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/turriag.pdf](https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/turriag.pdf)
- Vargas, F- (2020). *Panorama Laboral en tiempos de la COVID- 19. Formación profesional en la respuesta a la crisis y en las estrategias de recuperación y transformación productiva post pandemia*. Organización Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_756090.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_756090.pdf)
- Vásquez (s.f). *Proyección de la educación en Venezuela*. <http://w2.ucab.edu.ve/proyeccion-de-la-educacion-en-venezuela.html>

# El diccionario geográfico provincial: una herramienta didáctica para docentes y estudiantes universitarios. Sus fundamentos teóricos

Artículos  
arbitrados



*The provincial geographical dictionary: a didactic tool for university docents and students. Their theoretical fundamentals*

**Maikel Víctor Lluch Rodríguez<sup>1</sup>**

[maikelvictor1980@gmail.com](mailto:maikelvictor1980@gmail.com)

<http://orcid.org/0009-0004-9755-1681>

Teléfono: +53 59207161

**Hernán Feria Avila<sup>2</sup>**

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

<http://orcid.org/0000-0003-1325-4256>

Teléfono: +53 55619188

**Yoenia Olivia Infante Cabrera<sup>2</sup>**

[oliviainfante2@gmail.com](mailto:oliviainfante2@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0003-3253-6187>

Teléfono: +53 52617494

Universidad de Las Tunas

Facultad de Ciencias de la Educación

<sup>1</sup>Oficina Provincial de Hidrografía y Geodesia

<sup>2</sup>Centro de Estudios Pedagógicos

Las Tunas provincia Las Tunas.

Cuba

Recepción/Received: 27/04/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 04/05/2023  
Aprobación/Approved: 02/06/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

En este trabajo, sus autores fundamentan teóricamente, desde lo filosófico, lo sociológico, lo psicológico, lo didáctico general y lo didáctico geográfico, al diccionario geográfico provincial, como fuente de información y medio de enseñanza aprendizaje, contenido de una cultura general y especializada, de trascendencia, incluso, para la formación de una cultura geográfico-identitaria en sus lectores. Se defiende la importancia de este recurso lingüístico, tanto para el usuario general, como para los docentes y estudiantes de las carreras universitarias afines a su contenido. Se ofrece, además, por su autor principal, como un referente teórico novedoso, una definición de carácter operacional, del término complejo diccionario geográfico provincial.

**Palabras clave:** diccionario geográfico provincial, topónimo, contenido de enseñanza aprendizaje, medio de enseñanza aprendizaje, herramienta didáctica

## Abstrac

In this work, their authors base theoretically, from the philosophical, the sociological, the psychological, the general didactic and the geographical didactic positions, to the provincial geographical dictionary, as a source of information and medium of teaching learning, which contains a general and specialized culture, of transcendence, even, for the formation of a -geographical-identitary culture in their readers. The importance of this linguistic resource, is defended so much, for the general user, like for docents and students of the university careers affine to their content. Their main author offers, also, as a new theoretical reference, a definition of operational character, of the complex term provincial geographical dictionary.

**Key words:** provincial geographical dictionary, toponym, content of teaching learning, medium of teaching learning, didactic tool

Author's translation.

## Introducción

---

La Unión Geográfica Internacional, en su primera reunión, en 1873, abordó el problema del insuficiente dominio de los nombres geográficos, en los órdenes social y escolar, situación que perdura hasta hoy. (IGU-CGE). En esta dirección, el Grupo de Expertos en Nombres Geográficos de las Naciones Unidas (UN-GEN) desde 1967, ha emitido más de 200 resoluciones, para tratar de atenuar esta problemática.

Una herramienta eficaz de organización y divulgación de los topónimos son los diccionarios geográficos. Uno de ellos, el de carácter territorial provincial, se constituye en un medio de enseñanza y fuente de conocimientos, que trasciende el ámbito escolar y se considera un recurso favorecedor, incluso, de la formación de valores identitarios locales.

El diccionario geográfico se define, a partir de lo expresado en la ISO 19112, como un documento que mantiene un registro maestro de todos los casos de la ubicación particular o tipos, que puede contener información adicional, con respecto a la posición de cada caso de la ubicación, y puede incluir referencias por coordenadas. (Comité Técnico ISO, 2019b)

Sobre esa base, puede considerarse al diccionario geográfico provincial, como una fuente de información y herramienta didáctica de percepción directa, con elementos culturales generales y especializados, que desempeñan una importante función geográfico-identitaria, presentada en forma de libro, impreso y/o digital, contenido del universo total o parcial de topónimos, compuestos por la integración armónica de conceptos abstractos y concretos, correspondientes a la referida unidad político-administrativa, la cual posee personalidad jurídica propia.

A la actualización de contenidos, métodos y medios, alcanzada hoy día en la enseñanza aprendizaje de la Geografía, según Figueredo (2021), se antepusieron períodos de consolidación en materia educativa, que no estuvieron exentos de dificultades. Una de las múltiples causas de estas dificultades, en los órdenes científico y metodológico, radica en la insuficiente existencia de literatura geográfica especializada en nombres geográficos.

### Fundamentos del diccionario geográfico provincial, desde la dimensión filosófica

Desde esta dimensión, Marx y Engels (1972) y Lenin (1974, 1990), a partir de la interpretación dialéctico-materialista de la historia, explican el carácter clasista y popular de la creación de la literatura como un fenómeno social, y fundamentan su origen. Estos autores aseguran que la referida literatura es un producto de la vida social y que constituye una visión peculiar del medio existente, de los hechos y fenómenos de la realidad objetiva.

Desde lo expuesto por Fundación Wikimedia (2021), en relación con el término literatura, se infiere que, la misma es el arte que utiliza como instrumento la palabra para crear un conjunto de producciones de una nación, de una época o de un género, que versan sobre un arte o una ciencia y que incluye las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito. Dicho término, además, se refiere al papel que desempeña un texto en un contexto histórico social y que lo relaciona con su entorno.

Para Lenin (1974), el lenguaje es la envoltura material del pensamiento y, para Marx y Engels (1972), es la conciencia real, ya que es quien la forma, la expresa y la desarrolla, sin el cual no hay palabra oral ni escrita, condición indispensable para la existencia de la literatura. También Studensov (1966) reconoce que, en las ciencias geográficas, la palabra es la forma de existencia del concepto geográfico, al cual él denomina noción, la que, si no está expresada en las palabras, prácticamente no existe.

Para Konstantinov (1980) el lenguaje es la forma de existencia del conocimiento, pues, se puede operar con este último, solo cuando adopta la forma de lenguaje y se expresa en un sistema de objetos percibidos por los sentidos, como un sistema de signos que llevan implícito su significación, y también un sentido subjetivo del signo. Es por ello que, para lograr el dominio del contenido presente en el diccionario geográfico provincial, por los estudiantes, no se puede perder la perspectiva de que comprendan la significación de cada topónimo allí descrito, así como que, el sentido puede variar por la subjetividad de cada uno de ellos.

En este escenario es importante retomar de Lenin (1974), elementos de su teoría del conocimiento, que permiten asegurar que, la literatura, para su producción, recorre el camino que va, desde la contemplación viva al pensamiento abstracto, y de este, a la práctica.

En concordancia con los presupuestos filosóficos anteriores, los estudiantes adoptan, frente a los textos, como recursos literarios, una actitud emocional y valorativa, de acuerdo con su manera de apreciar el mundo, lo que les permite atribuirles determinada significación y sentido a dichos textos.

Dentro de esta misma dimensión filosófica, una ley dialéctica del desarrollo, a considerar como fundamento en esta investigación es la que explica la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa, la cual se orienta a enfocar y estudiar como una unidad, los aspectos cuanti- y cualitativos, y es contentiva de un rico sistema categorial. (Konstantinov, 1980)

La categoría propiedad favorece considerar las particularidades de los accidentes geográficos, en sus respectivos artículos, en el diccionario, la cual, al decir de Konstantinov (1980) es la que permite conocer las propias cosas que se describen; es la manifestación de algo más esencial de la cosa: la cualidad.

La cualidad identifica a un accidente geográfico específico como lo que es, y lo diferencia de los demás. Esta determinación favorece, a la vez que la diversidad cualitativa de la realidad, la igualdad de una clase de cosas. Expresa la estabilidad relativa de la cosa. Está estrechamente vinculada con otra categoría, la estructura, la cual designa la forma de organización de los elementos y propiedades que integran la cosa, que, en esta investigación, puede ser el diccionario.

La cualidad de la cosa lleva a otra categoría: la cantidad, la cual conforma un par dialéctico con la primera, y requiere de una abstracción de la diversidad cualitativa de las cosas para su comprensión. Permite conocer más a fondo la esencia o cualidad del accidente geográfico que se estudia y realizar con él, operaciones de aumento, disminución o unión. Por lo explicado, la cualidad de la cosa siempre está unida a cierta cantidad, lo que da lugar a otra categoría: medida.

Las modificaciones en las relaciones cualidad-cantidad conducen a cambios y al desarrollo cuando los mismos traen consigo la sustitución de lo viejo por lo nuevo. Esto sustenta el carácter flexible e inacabado de los diccionarios, siempre concebidos para ser enriquecidos y actualizados de manera continua y gradual (cambios cuantitativos), o también a saltos (cambios cualitativos).

Una trilogía categorial a considerar en esta investigación la constituye: lo singular, lo particular y lo universal, las cuales expresan la comunidad y la diferencia como relaciones del objeto consigo mismo y con los demás. (Konstantinov, 1980). Lo singular distingue, en lo cuantitativo y lo cualitativo, a un objeto de otro, lo que le es propio, únicamente, a él, con su propia determinación en espacio y tiempo.

Lo universal distingue a una comunidad de propiedades de los objetos de una determinada clase, a las relaciones entre los elementos y partes de un sistema dado y, entre los distintos sistemas. No existe al margen de lo singular, y viceversa, por lo que, todo objeto es la unidad entre ambas categorías. Lo particular es el eslabón de engarce entre lo universal y lo singular; es lo universal fraccionado reiteradas veces.

En la dialéctica de esas categorías, el diccionario geográfico de una provincia es, universal, respecto a sí mismo; singular, en relación con su provincia y, particular, en relación con las demás provincias del país.

Un par categorial filosófico que también fundamenta esta investigación lo constituyen el contenido y la forma, pues, cada objeto de la realidad, como lo son los diccionarios, representa la unidad entre ambas categorías. (Konstantinov, 1980). El contenido es la composición de todos los elementos de dicho objeto, acompañada

de la unidad de sus propiedades, procesos internos, nexos, contradicciones y tendencias del desarrollo. Por su parte, la forma constituye el tipo y la estructura del objeto, la unidad de lo interno y lo externo, el modo de manifestación exterior del contenido y la determinación relativamente estable del nexo de los elementos de ese contenido y de su interacción.

## **Fundamentos del diccionario geográfico provincial, desde la dimensión sociológica**

Desde esta dimensión, la literatura es un producto cultural; es un resultado de la interacción de la sociedad con el medio ambiente (Giner, 2004), por lo que es contentiva de los conocimientos, las habilidades y los valores adquiridos por el sujeto en esa sociedad. Los estudiantes se apropian de este contenido, a través de la educación, vista, la misma, como un proceso de socialización y endoculturación, que se desarrolla con un determinado fin. (UNESCO, 2021)

En el contexto de esta investigación, la socialización debe entenderse como un proceso a través del cual los estudiantes aprenden e interiorizan normas y valores de nuestra sociedad y de su cultura específica, lo que les permite adquirir la preparación necesaria para desempeñarse con éxito en la interacción social. (Socialización, 2018).

Por medio de dicho proceso el individuo acoge los elementos socioculturales del ambiente y los integra a su personalidad, para obtener las capacidades necesarias en su desempeño con éxito en la interacción social. (CDT y UCI, 2022)

La socialización se hace posible gracias a la acción de los agentes sociales: instituciones y sujetos con capacidad para transmitir los elementos culturales apropiados. Dentro de estos agentes se destaca la institución educativa, en primer lugar. (CDT y UCI, 2022). También resulta oportuno reconocer la clasificación que, sobre esta categoría sociológica, proponen estos autores: socialización primaria y secundaria.

La primera transcurre en la niñez; se remite, esencialmente, al núcleo familiar y le permite al individuo convertirse en miembro de la sociedad. La segunda transcurre a partir de la adolescencia, e induce al individuo, ya socializado, a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Aquí la carga afectiva familiar es reforzada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje.

La socialización de la que participan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Geografía, es de tipo secundaria, dado el grupo etario al que pertenecen.

En el proceso descrito anteriormente desempeñan un papel determinante los agentes de socialización, los cuales hacen posible dicho proceso. En esta investigación pueden incluirse como protagónicos, a la institución universitaria, a sus docentes y a los propios estudiantes, los cuales, se preparan así, para su participación en el marco de las relaciones sociales, no, en cuanto a tales individuos, sino, en cuanto a miembros de una institución, una comunidad y una familia. (Historia de la Sociología del siglo XIX-comienzos del XX, 1989).

La endoculturación es un concepto vinculado a la socialización, y debe entenderse como la transmisión de la cultura de generación en generación, que les permite a los estudiantes, la internalización de modelos de comportamiento dentro de su grupo sociocultural. Ella permite que, la generación de más experiencia transmita a la de menor experiencia, modos de pensar y comportarse establecidos socialmente. Ello puede constituir un fundamento sociológico para que, los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación - Geografía, dominen el contenido de los diccionarios y los aplique con sus alumnos, en su práctica preprofesional.

Acevedo (2011a) ofrece una aplicación más directa de lo sociológico en esta investigación, al considerar que, los topónimos que van a los diccionarios geográficos son el resultado de un complejo grupo de factores, entre ellos, los sociales, pues la denominación toponímica es un proceso de creación social, espontáneo o intencional, en el que se involucran peculiaridades históricas, geográficas y culturales propias del espacio geográfico específico.

## Fundamentos del diccionario geográfico provincial, desde la dimensión psicológica

Desde esta dimensión, como referentes para fundamentar esta investigación se asumen algunos de los postulados histórico-culturales de Vigotsky (1968 y 1991). Este autor argumenta el origen social de los procesos psíquicos y la noción de mediación, desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, como base para el desarrollo del pensamiento; es decir, que, todo lo interno en las funciones psíquicas fue, antes, externo.

Ese mismo autor también reconoce que, en el aprendizaje, los signos como el lenguaje, fungen como mediadores de las relaciones interpersonales (Vigotsky, 1968). Ello podría aplicarse a la relación de los estudiantes con su literatura especializada.

La zona de desarrollo próximo es defendida por Vigotsky (citado por Rico, 2003) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.3)

El trabajo con esa zona de desarrollo próximo, por su valor metodológico para la enseñanza aprendizaje, debe ser tenida en cuenta por el docente, para poder lograr la apropiación del contenido de los diccionarios geográficos por los estudiantes, para que logren el acercamiento requerido a esta obra literaria, de modo paulatino, mediante niveles de ayuda progresivos.

El contacto de los estudiantes con los diccionarios geográficos, en el proceso de enseñanza aprendizaje se realiza, siempre, mediado por la comunicación y la actividad. En cuanto a la comunicación, González et al. (2001), la consideran como la expresión más compleja de las relaciones humanas, donde se produce un intercambio de ideas, actividades, actitudes, representaciones y vivencias entre los hombres, que constituye un medio esencial de funcionamiento y de formación de su personalidad.

Por otra parte, Vigotsky (1968) le atribuye a la comunicación, la condición de función principal de los signos, mientras que, autores como Petrovski (1981), F. González (1995), V. González et al. (2001) y Fernández et al. (2002) tratan los componentes sociopsicológicos de la comunicación (la información, la interacción y la percepción) y sus funciones (la informativa, la afectiva y la reguladora). Todos estos elementos relacionados con la teoría de la comunicación requieren tenerse en cuenta para el vínculo de los estudiantes con las fuentes bibliográficas con que interactúan, tanto, con niveles de ayuda como independientemente.

Otra teoría psicológica insoslayable para lograr el vínculo de los estudiantes con la literatura especializada, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es la de la actividad.

Feria (2004) a partir de una sistematización realizada de varias obras de autores como Petrovski (1981), Talízina (1988), Pancheshnikova (1989), Barraqué (1991), Márquez (1996) y Fuentes (1996), basadas en ideas originalmente elaboradas por Leontiev (1981), considera la actividad como:

Proceso mediante el cual el sujeto realiza acciones internas y externas que denotan una actitud vital y activa hacia la realidad, interactuando con ella, transformándola y, al mismo tiempo, recibiendo sus influencias transformadoras, movido por un motivo-objetivo que deriva de sus necesidades materiales y espirituales. (p.44)

El trabajo de acercar a los estudiantes al contenido de los diccionarios geográficos, visto como una actividad, requiere poner en función ambas esferas de su personalidad: la cognitivo-instrumental y la afectivo-volitiva.

Desde lo cognitivo-instrumental se requiere lograr que los estudiantes se apropien del conocimiento presente en esos diccionarios y operen con él: que los sepan explicar y aplicar, en su vida estudiantil, como futuros profesionales y sujetos sociales e individuales.

Desde lo afectivo-volitivo se requiere lograr en los estudiantes que, a los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas les den un sentido, que se interesen por ellos y que los consideren necesarios, para que sirvan de pautas para nuevos aprendizajes.

Por otra parte, uno de los rasgos psicológicos del género humano es su capacidad para expresar sus pensamientos, ideas y emociones, mediante el lenguaje articulado, a través de signos orales y escritos. Así, entre otras bondades, el sujeto puede dar nombre a los objetos y fenómenos, del mundo material y espiritual, como sucede con los accidentes geográficos.

## **Fundamentos del diccionario geográfico provincial, desde la dimensión didáctica**

Desde esta dimensión, fundamentar el dominio del contenido presente en el diccionario geográfico provincial, por los estudiantes, requiere partir de reconocer la utilidad en ello de las leyes de la Didáctica reconocidas por Álvarez (1999). Se asume por ley lo expuesto por Rosental e Iudin (1981), quienes la consideran como una conexión interna y esencial de los fenómenos, la cual condiciona su desarrollo necesario y regular. La misma expresa un determinado orden de la conexión causal, necesaria y estable entre los objetos y fenómenos, y entre sus propiedades.

La ley referida a las relaciones internas del proceso docente-educativo (educación a través de la instrucción) permite asegurar que los estudiantes alcancen los objetivos previstos en el proceso de enseñanza aprendizaje, al ofrecer la oportunidad de hacer un uso interactivo a los componentes del sistema didáctico, a partir de la tríada objetivo-contenido-método. También, la ley referida a la relación de la escuela con la vida y el medio social, la cual permite asegurar que, el aprendizaje de estos estudiantes se dirija en función de su vínculo con su contexto y encargo social. Es la perspectiva de la escuela para la vida. (Álvarez, 1999)

Entiéndase por contexto, el conjunto de circunstancias que rodea una situación, sin las cuales no se puede comprender la misma, toda vez que, dichas circunstancias permiten entender el mensaje durante el proceso de comunicación, entre el emisor y el receptor. (Centro de Desarrollo Territorial Holguín y Grupo Técnico de EcuRed, 2022; Oxford University Press, 2023).

Tipos generales de contextos, de contextos lingüísticos y de contextos históricos (Centro de Desarrollo Territorial Holguín y Grupo Técnico de EcuRed, 2022):

Tipos generales de contextos:

- Perceptual: medio visual en el que se presenta el mensaje.
- Cultural: medio cultural del público receptor, sus valores y costumbres, sus códigos y actitudes.
- De origen: formado por los otros mensajes producidos por el mismo emisor.
- De clase: creado por los mensajes de la misma clase y posiblemente generados por diferentes emisores (educacionales, comerciales, regulatorios...).
- Formal-estilístico (estético): formado por el estilo visual de las comunicaciones gráficas contemporáneas.
- De medio: El contexto creado por el medio o canal de comunicación (TV, póster, libro, revistas...).
- De calidad técnica: creado por el desarrollo técnico de los diferentes niveles del mensaje en cuestión, en comparación con similares niveles en otros mensajes.
- De lenguaje: El contexto formado por el lenguaje cotidiano y escrito.

Tipos de contextos relacionados con la comunicación lingüística:

- Lingüístico: todo el entorno configurado por los medios lingüísticos en que se ubica un enunciado.
- Situacional: conjunto de datos accesibles a los participantes de la comunicación que se encuentran en el entorno vivencial inmediato.
- Sociocultural: conjunto de condicionamientos sociales y culturales que afectan el comportamiento verbal, que deberá adecuarse a las diferentes circunstancias en las que transcurre la comunicación, de acuerdo con las normas aceptadas por la comunidad lingüística.

Tipos de contextos históricos:

- Histórico-político: centra la atención en los sistemas políticos y las tensiones del poder.
- Histórico-económico: describe el sistema económico, la distribución de la riqueza y los actores.
- Histórico-social o sociohistórico: hace hincapié en aspectos sociales del período, tales como la estructura social, las clases sociales y la relación entre ellas, el rol del hombre y la mujer, la división del trabajo... Incide sobre los significados de la obra literaria.
- Histórico-cultural: se enfoca en las ideas, conceptos, ideologías, valores estéticos, pensamiento religioso, pensamiento filosófico, costumbres, bienes culturales y mentalidades de la época.

Desde la perspectiva didáctica, hay principios que marcan fundamentos del campo de acción en su objeto de investigación en esta tesis. Se asume como principio a una tesis fundamental de la teoría sobre la dirección del proceso pedagógico, que deviene norma y procedimiento de acción, que determina la fundamentación pedagógica esencial en el proceso de educación de la personalidad. (Addine, 2013)

Aquí se sistematizan con enfoque didáctico, de los principios propuestos por las autoras anteriores, para la dirección del proceso pedagógico, sin restarle méritos a los demás, el de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de la educación de la personalidad y, el de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. (Addine, 2013)

El primero de los principios anteriores reconoce la unidad entre instrucción y educación. Esa es la finalidad del dominio del contenido presente en el diccionario geográfico provincial, por los estudiantes. El aprendizaje por ellos, de este contenido, debe encaminarse a que el mismo reconozca su valor profesional y para la vida, y que puede emplearlos con independencia y creatividad. El segundo, permite contextualizar el referido dominio, desde una perspectiva de interacción dinámica, social e individual.

Los fundamentos didácticos anteriores, para tratar el contenido de los diccionarios, se complementan con los relativos a los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, según lo sustentado por autores como Álvarez (1999), González y Reinoso (2002) y Addine et al. (2007). Ellos coinciden en reconocer y caracterizar como tales componentes, al objetivo, al contenido, al método, al medio, a la forma y a la evaluación. Esta es la posición que se asume en esta tesis. A partir de estos autores consultados, se ofrece una síntesis caracterizadora de cada uno de ellos.

El objetivo es el componente de estado del sistema didáctico que, adquiere un carácter rector en dicho proceso y que constituye el modelo pedagógico del encargo social, los propósitos y aspiraciones que se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar de los estudiantes.

El contenido es el componente de estado del sistema didáctico que, objetiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, por constituir la parte de la cultura y de la experiencia social y personal, que debe ser adquirida por los estudiantes, en dependencia de los objetivos propuestos.

El método es el componente de proceso del sistema didáctico que, se estructura lógicamente, en un sistema de pasos u operaciones, con las que se ejecutan las distintas acciones con el contenido del proceso de enseñanza aprendizaje, encaminadas a lograr el objetivo propuesto. De ahí el carácter de ley de la relación entre estos tres componentes. Una clasificación atinada para el dominio del contenido presente en el diccionario geográfico provincial, por los estudiantes, la constituye aquella en que se reconocen como tipos: el expositivo, la elaboración conjunta y el trabajo independiente (Klingberg, 1972), por ser de fácil aplicación y estar integrada por tipos mutuamente excluyentes.

El medio es el componente de proceso del sistema didáctico que, conformado por imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para ser utilizados en el proceso docente educativo, así como, naturales e industriales, tanto en su forma normal, como preparada, que contienen informaciones y se utilizan como fuente de conocimientos para la formación de convicciones y para el desarrollo de hábitos y habilidades. (Mined, 1978)

La forma es el componente de proceso del sistema didáctico que, expresa la organización y estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje, en espacio y tiempo.

La evaluación es el componente de estado del sistema didáctico que, con carácter de recurso normativo, permite diagnosticar de modo continuo y sistémico, la situación del proceso de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia o no, de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.

Aunque en un proceso de enseñanza aprendizaje, los seis componentes didácticos referidos anteriormente son importantes, por interés investigativo del autor de esta tesis, se profundiza en el contenido y el medio. El primero, como componente de estado, y el segundo, como de proceso. (Álvarez, 1999)

Es importante, del contenido de enseñanza aprendizaje, como fundamentos teóricos, considerar sus elementos estructurales más consensuados en la actualidad: el conocimiento, la habilidad y el valor.

El conocimiento es considerado como el proceso y el resultado de la asimilación de la realidad dentro de un contexto histórico social determinado, indispensable para el desarrollo intelectual y práctico del individuo (sujeto) en su interrelación con el mundo material (objeto). (Rusavin, 1990). Puede ser sensorial (referido a las particularidades externas) o racional (referido a las particularidades internas).

La habilidad, como un segundo elemento del contenido es considerada como el dominio de un complejo sistema de operaciones psíquicas y prácticas, necesarias para una regulación racional de la actividad, con ayuda de conocimientos que la persona posee. (Petrovski, 1981)

Hernández et al. (1999), Barreras (2002) y Serrano (2023) reconocen y explican un término relacionado con la estructura interna de la habilidad, que consideran medular para su uso didáctico: las invariantes funcionales, las cuales, este segundo autor define como "... aquellas ejecuciones necesarias, esenciales e imprescindibles de ser sistematizadas" (p.19). Este es un término teórico metodológico que permite el estudio con mayor objetividad de la ejecución de la habilidad. El referido autor también considera que, si se logra la sistematización de dichas invariantes funcionales de la ejecución, se puede lograr el dominio de la misma como habilidad.

Está demostrado el carácter relativo de cada estructura, en función del dominio de la ejecución que posee el individuo, por lo que, las invariantes funcionales pueden ser utilizadas con libertad por el docente, en función de las necesidades de su programa, o de las características de sus estudiantes. (Barreras, 2002)

Como no son descripciones con carácter de patrón o receta, cada estudiante puede descomponer las ejecuciones en diferentes formas y tendrían igual validez, si trabajan con eficiencia. Más que describir las ejecuciones, lo que interesa es demostrar que este es un concepto que puede ser utilizado por todos y que cada cual, en función de su estilo de actuación puede determinar las acciones u operaciones necesarias, a su modo. (Barreras, 2002)

Por tanto, la operatividad y la adecuación de cualquier actuación son las características esenciales del concepto invariantes funcionales de ejecución. Claro está que el docente cuando describa sus propias invariantes funcionales debe comprender que sus estudiantes tienen también estilos de ejecución y que pueden seguir, con variaciones, el patrón que se le ofrece. (Barreras, 2002)

Es de destacar que, en esta investigación, su autor asume la habilidad a nivel de acción; por tanto, su estructura interna la conformarán, como sus invariantes, las operaciones.

Las habilidades se clasifican, por el plano predominante de las acciones, en intelectual o práctica; por la amplitud del contenido, en general o específica; por el nivel de complejidad, en simple o compleja; y, por su etapa de desarrollo, en inicial, insuficientemente desarrollada, general, desarrollada y maestría. (Barreras, 2002). En las dos primeras clasificaciones dicotómicas expuestas, Fera (2004), requirió de proponer un tercer tipo, respectivamente: mixta e intermedia.

Como un tercer elemento del contenido, se reconoce al valor moral, considerado como la significación social positiva, en forma de principio, norma o representación del bien, lo justo y el deber, con un carácter valorativo y normativo al nivel de la conciencia, que regula y orienta la actitud de los individuos hacia el

perfeccionamiento humano. Se expresan en la práctica mediante modos de actuación. En Cuba se reconocen como valores fundamentales: dignidad, patriotismo, humanismo, solidaridad, responsabilidad, laboriosidad, honradez, honestidad y justicia. (Mined, 2006). Estos valores se declaran también en los programas de las disciplinas de la carrera Licenciatura en Educación. Geografía.

Aunque todos los valores enumerados anteriormente fundamentan, desde lo afectivo-volitivo, el dominio del contenido de los diccionarios, es el patriotismo el más cercano a dicho dominio. El mismo es considerado como la lealtad a la historia, a la patria, a la Revolución socialista, y la disposición plena de defender sus principios para Cuba y para el mundo. (Mined, 2006)

Cabe destacar, además, como una exigencia del plan de estudio E, el uso de un importante contenido: las estrategias curriculares. En el caso de la carrera Licenciatura en Educación, Geografía, son nueve: la educación ambiental, la educación económica y tributaria, la educación jurídica, la orientación vocacional, la Historia de Cuba, la lengua materna, la lengua inglesa, la informática y la matemática. (MES, 2016)

Aparte de la definición ya vista, de medio de enseñanza aprendizaje, es importante, también, como fundamento teórico, considerar su clasificación, según su función didáctica, en: de transmisión de información, de experimentación escolar, de programación de la enseñanza y de ejercitación o entrenamiento. (González, 1986). El referido autor considera esta clasificación como una de las más funcionales que existen. A este componente se le reconocen funciones: informativa, educativa, desarrolladora, investigativa, evaluativa, socializadora, motivadora, creativa, y lúdica.

González (1986) también le atribuye un importante papel al medio, para el cumplimiento de los objetivos propuestos y la objetivación del dominio del contenido. Ello permite la apropiación de ese contenido, de manera reflexiva y consciente por los estudiantes, en una unidad instrucción-educación-desarrollo.

El DGP, como libro, es, a la vez que un recurso literario, un medio de enseñanza aprendizaje. Así se puede inferir al consultar referentes como González (1986) a cuyos efectos, este diccionario constituye un tipo de medio de enseñanza aprendizaje de percepción directa, por constituir un material impreso, mediante el cual se transmite información en lenguaje escrito impreso. En la actualidad existe la posibilidad de tenerlos, también, en soporte digital.

El material impreso es el tipo de medio de enseñanza aprendizaje dentro del grupo de percepción directa, más utilizado por el docente, dentro y fuera del contexto áulico. González (1986) cita un documento del Ministerio de Educación, de 1976, en que se considera al libro de texto como el medio de enseñanza aprendizaje principal. Esta consideración puede complementarse, en determinadas actividades docentes, con el uso del diccionario.

Otros autores como Barraqué (1991) consideran también, al diccionario como un medio de enseñanza aprendizaje importante. Esta autora, al caracterizar al libro de texto explica que, al inicio del curso escolar debe entrenarse a los estudiantes para que aprendan a trabajar con dicho libro, lo cual puede extrapolarse al dominio del contenido de los diccionarios.

Según la autora anterior, el libro de consulta se emplea en niveles educativos superiores, como el preuniversitario y la universidad, y ayudan a la profundización [y ampliación] del contenido tratado en los libros de texto o básicos. (Barraqué 1991). Desde esta perspectiva, el diccionario puede considerarse como un texto o literatura de consulta.

Para una mejor comprensión didáctica del diccionario como medio de enseñanza aprendizaje, se requiere esclarecer la relación que en ellos se establece entre el concepto y el término. Según sistematización realizada por el autor, de fuentes y autores como, Concepto (2017), Definición de concepto (2017), Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2019), Pérez (2020) y Fera, Matilla y Fera (2021) el concepto es la unidad básica del pensamiento, que expresa una idea concebida o formada por el entendimiento, por medio de la cual se representa un objeto, sujeto, o fenómeno, y sus propiedades, así como una situación o un sentimiento.

El concepto también se reconoce por los autores anteriores como, el pensamiento expresado en palabras y como la unidad cognitiva de significado [y sentido] formada en la mente de la persona. Es sinónimo de noción.

Por su parte, término, para la RAE (2019), es una palabra polisémica que, en la acepción que nos ocupa en este trabajo, es entendida como sinónimo de voz, vocablo o palabra. Esta condición unitaria, le concede un carácter simple y genérico, aunque también existe el término integrado, compuesto o complejo, cuya expresión le da al mismo, un carácter específico, con un solo sentido y significado. (Geodesia y Cartografía, 1989). Es un elemento del lenguaje que, en la ciencia, fija, de manera exacta y unívoca, un determinado concepto.

El término específico topónimo, significa: palabra o signo lingüístico cuya historia y desarrollo están sujetos a leyes del lenguaje, y la información que encierra puede obtenerse con medios lingüísticos y extralingüísticos. (CNNG, 2001)

En esta misma línea de pensamiento, Studensov (1966) asegura que la Geografía presenta su propio sistema de conocimientos, edificados sobre imágenes, nociones o conceptos y juicios, propios de esta ciencia. Siendo los conceptos la parte central de los conocimientos. Este autor también plantea que, dichos conocimientos se consolidan en las habilidades [y en los valores].

La imagen geográfica es la reproducción en la conciencia los estudiantes de la forma externa de un accidente geográfico. (Studensov, 1966). Dicha imagen desempeña un papel importante, en relación con la fijación del término genérico en la conciencia de estos sujetos.

La noción o concepto geográfico es el componente del conocimiento y forma del pensamiento que representa el reflejo, en la conciencia de los estudiantes, de las características, propiedades y relaciones esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva. (Studensov, 1966)

El autor anterior clasifica los conceptos en abstractos y concretos (Studensov, 1966). Los primeros son reconocidos también, como genéricos (palabra incluida en un topónimo que indica el tipo de entidad designada y que tiene el mismo significado como sustantivo común) (Geodesia y Cartografía, 1989; Acevedo, 2011a y 2011b), pertenecen categorías geográficas como: río, pico y ciudad, las cuales transmiten las propiedades esenciales de los accidentes geográficos.

Los segundos (los concretos) son reconocidos también, como específicos (palabra incluida en un topónimo que indica el nombre propio que recibe cada entidad y que, generalmente, se acompaña de un genérico) (Geodesia y Cartografía, 1989; Acevedo, 2011a y 2011b), pertenecen categorías geográficas como Cauto, Pico Cristal y Puerto Padre, las cuales le confieren un carácter local a dichos accidentes geográficos.

## **Fundamentos del diccionario geográfico provincial, desde la dimensión técnico-geográfica**

Desde esta dimensión, en el contexto geográfico, los diccionarios especializados, aparte de otras posibles perspectivas a emplear, pudieran clasificarse, según su contenido, en: de términos y de nombres. Los de términos geográficos son catálogos contentivos de vocablos genéricos ordenados alfabéticamente, como los ya referidos: río, pico y ciudad. Basan su contenido, esencialmente, en las respectivas definiciones de dichos vocablos. Pueden aparecer, tanto en soporte plano como digital. (Diccionarios, 2020)

Actualmente, el más notorio de esos diccionarios para Cuba, lo constituye el de Términos Geográficos (Pérez et al., 2012), con más de 3 000 términos, editado para su uso en la docencia, con cerca de 200 000 ejemplares impresos, además de su existencia en soporte digital.

Los diccionarios de nombres geográficos o de topónimos, internacionalmente conocidos como *gazetteers* (Comité Técnico ISO, 2019b) son catálogos contentivos de vocablos compuestos o complejos ordenados alfabéticamente, que integran en su nomenclatura, términos genéricos y específicos, como los ya referidos: río Cauto, Pico Cristal y ciudad de Puerto Padre. Relacionado con esta posición, Studensov (1966) considera que, en

tanto la forma de existencia de la noción [o concepto] es la palabra, la noción geográfica particular encuentra su expresión verbal en el nombre geográfico [o topónimo]. Es de amplio uso en la docencia geográfica.

La notable diferencia entre estos dos tipos de diccionarios radica en su finalidad: mientras que en el de términos, se ofrecen, esencialmente, definiciones de los mismos, en el de topónimos, se caracteriza a cada uno de estos, integralmente, en un artículo sistematizado a partir de las correspondientes fichas técnicas levantadas a cada topónimo, basado en una serie de indicadores o aspectos normalizados, internacional (Comité Técnico ISO, 2019b) y nacionalmente (CNNG, 2013), de tipos geográfico, histórico, lingüístico y legal. Como se aprecia, el artículo es el núcleo estructural y de contenido del DGP.

Es de destacar que, en la literatura especializada aparece información suficiente y necesaria, acerca de los diccionarios geográficos, no así, específicamente, sobre los de carácter provincial.

Los aspectos referidos anteriormente, no pueden concebirse de otro modo, pues, autores como Acevedo (2000) plantean que, la toponimia es el resultado de un complejo grupo de factores geográficos, históricos, lingüísticos, idiomáticos, culturales, sociales, económicos y etnográficos, necesarios para distinguir con exactitud un accidente geográfico de otro.

Es de destacar que, tanto los diccionarios de términos geográficos como los de topónimos son importantes en la enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. Geografía, más, cuando al consultar lo planteado por Acevedo (1985), los primeros, permiten procurar el dominio de lo que él denomina línea taxonómica tipológica, mientras que, los segundos, obedecen a la línea taxonómica regional.

A tono con lo anterior, Studensov (1966) considera que un lugar en el mapa y un nombre geográfico solos, no son suficientes, pues no dicen nada sobre las propiedades cualitativas [y cuantitativas] del accidente geográfico de que se trate; que, para esclarecer una noción es preciso transmitir información que destaque la complejidad de los rasgos característicos y magnitudes que la caracterizan, y lo relacionan y ubican en el espacio geográfico.

Por su parte, el MES (2016), reconoce para la carrera Licenciatura en Educación. Geografía, que:

... conviene apuntar un grupo de saberes geográficos esenciales, como el relativo al conocimiento y la comprensión geográfica de las relaciones entre los componentes naturales y socioeconómicos principales del planeta, así como conceptos espaciales claves que ayudan a comprender las realidades del mundo actual: localización, distribución, distancia, movimiento, región, escala, asociación espacial, interacción espacial y cambios a lo largo del tiempo... (p.6)

Los diccionarios de topónimos cumplen cabalmente con esa exigencia del Modelo del Profesional del docente especializado en Geografía. En ese mismo documento (MES, 2016) también se reconoce que: “No menos importante resulta la consolidación de habilidades como las de comunicación y razonamiento para explorar temas geográficos en un rango de niveles desde lo local, lo nacional, lo regional y lo planetario” (p.6).

En el caso de los diccionarios de topónimos, la consideración anterior puede tomarse como un principio de flexibilización, en cuanto a su empleo por los estudiantes en su práctica académica, investigativa, laboral y extensionista, que podrá enriquecer y actualizar el contenido de los mismos, según sus necesidades y posibilidades. Según Martínez (2011) los topónimos son estudiados por una ciencia ya establecida y en pleno desarrollo conocida como Toponomástica, disciplina de la Onomástica, rama, a su vez, de la Lingüística. Su objeto apunta hacia una cultura del espacio geográfico, desde un enfoque sistémico estructural. (Gómez, 2001; CNNG, 2001; Figueredo, 2021)

En la elaboración de los artículos del DGP se hace saber la pertenencia de cada topónimo a su correspondiente familia (clasificación nominar). Se reconocen como las fundamentales: corónimos (unidades político-administrativas), ecónimos (asentamientos humanos), orónimos (relieve), litónimos (costas), hidrónimos (aguas), nesónimos (relieve marino emergido) y odónimos (vías de comunicación). (Acevedo, 2011b)

En esos diccionarios, también pueden aparecer los topónimos agrupados o referenciados por su motivación (clasificación nominal): animatopónimos (estados de ánimo), cognomotopónimos (nombres y gentilicios),

epotopónimos (hechos o personajes históricos), fisiotopónimos (características geográficas), fitotopónimos (flora), hagiotopónimos (santos/as), minerotopónimos (características inorgánicas), pragmatopónimos (hechos y actividades prácticas), somatopónimos (características humanas), topotopónimos (otro topónimo) y zootopónimos (fauna). (CNNG, 2001; Acevedo, 2011b)

La ciencia que sustenta al diccionario, como recurso literario, es la Lexicografía. (Martínez, 2011). A tono con esta posición teórica, la confección del DGP se ejecuta sobre la base de lo establecido por la CNNG (2004), en cuanto a sus referentes, formato, estructura y contenido, y se publican en forma de libros y electrónicamente. Se editan de conjunto con sus correspondientes nomenclátors de nombres geográficos normalizados y sus mapas toponímicos. Estos diccionarios, en Cuba, son de elaboración y divulgación relativamente recientes.

Dentro de los esenciales técnicos mínimos que deben dominar los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Geografía, con vistas a tratar el contenido del DGP, están las referencias espaciales, contenida en la información, que relacionan las características representadas en los datos de los accidentes geográficos, con sus posiciones en el mundo real. Estas referencias entran en dos categorías: las que usan coordenadas (regidas por la Norma ISO 19111) y las que emplean identificadores geográficos (regidas por la Norma ISO 19112).

Las referencias espaciales por coordenadas permiten el trabajo, para los accidentes geográficos, con sistemas de varios tipos (fundamentalmente las coordenadas geográficas y planas rectangulares), simples o compuestas (entre uno y tres ejes o vectores: latitud  $-\phi-$ , longitud  $-\lambda-$  y altura  $-H-$ ; y abscisa  $-X-$ , ordenada  $-Y-$  y altura, añadida al sistema plano  $-Z-$ , respectivamente). (Comité Técnico ISO, 2019a)

Las referencias espaciales pueden basarse, también, en identificadores geográficos de posicionamiento indirecto. Estos, son: códigos o geocódigos (ejemplos: 31 para la provincia Las Tunas y 31-01, para el municipio Manatí), direcciones (ejemplos: Avenida Carlos J. Finlay y reparto Camilo Cienfuegos) y nombres geográficos (ejemplos: Las Tunas y Jobabo). (Comité Técnico ISO, 2019b). Estos identificadores, fundamentalmente el último, al igual que las coordenadas, son componentes esenciales de los artículos de un diccionario geográfico.

Todo este estudio teórico revela la necesidad de que los topónimos, como identificadores de accidentes del espacio geográfico, sean un contenido insoslayable para la comprensión de dicho espacio, dentro de la enseñanza aprendizaje de la Geografía; sin embargo, no se encontraron referencias a las potencialidades educativas de los diccionarios que los contienen, lo que constituye la carencia teórica de esta investigación, la cual, ya se sospechaba desde el estudio histórico.

## Conclusiones

El diccionario geográfico provincial es, a la vez que una herramienta didáctico-geográfica, una fuente de cultura general, favorecedora de la formación de valores identitarios locales. Su formato de libro, digital e impreso, le imprime características de documento literario especializado en términos geográficos complejos, genéricos y específicos, lo cual, lo hace diferente de otros diccionarios geográficos; pero lo que, técnicamente, los diferencia es su contenido, estructurado en forma de artículos unitarios, contentivos de información geográfica, acompañada de otros datos cuanti- y cualitativos, de tipos estadístico, histórico, biológico y de otras ramas del saber. ©

---

**Maikel Víctor Lluch Rodríguez.** Ingeniero Hidrógrafo-Geodesta. Especialista en Sistemas Automatizados de Información Geoespacial. Tecnólogo de Ingeniería de Proyectos. Máster en Geomática. Diplomado en Administración Pública. Coordinador del Grupo Técnico Asesor de Nombres Geográficos, Provincia de Las Tunas. Actualmente culmina su tesis doctoral, relacionada con el tratamiento didáctico al contenido de los diccionarios geográficos provinciales. Más de 15 años de experiencia en el trabajo de dirección, y en la docencia, en los niveles medio superior y superior. Ha participado en varios eventos

científicos nacionales e internacionales. Su producción científica se ha centrado en trabajos investigativos de Toponomástica y Geomática. Domina el idioma inglés. Ostenta diversas condecoraciones otorgadas por el nivel central de las FAR.

**Hernán Fera Avila.** Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Profesor Titular. Profesor Emérito. Diplomado en Informática. Especialista en Geografía Física. Máster en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales, y publicado libros y artículos científicos en revistas de alto impacto, sobre habilidades cartográficas, tutoría doctoral, didáctica del Microsoft PowerPoint y Metodología de la Investigación. Ha dirigido varios proyectos de investigación, con resultados premiados. Árbitro de las revistas electrónicas *Opuntia Brava*, *Didasc@lia* y *Monteverdía*. Miembro de la Comisión Nacional de Nombres Geográficos. Domina inglés, francés y portugués. Se ha desempeñado como decano y jefe de departamento. Ostenta la Orden Frank País I Grado, otorgada por el Consejo de Estado.

**Yoenia Olivia Infante Cabrera.** Licenciada en Educación, especialidad Historia-Marxismo, Universidad de Las Tunas. Profesora Titular. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Coordinadora del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de su Universidad y miembro de las líneas Formación Continua de Profesionales, Dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, Formación Integra. Miembro de la Comisión de Grados Científicos. Especialista en enfoque de género y formación ciudadana. Miembro de varios proyectos de investigación relacionados con los temas de Historia y formación doctoral. Ha realizado varias tutorías en pregrado y la formación doctoral, con resultados relevantes. Imparte docencia en el departamento de Marxismo-Leninismo e Historia y en el programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación, de su Universidad. Árbitro de la revista *Didasc@alia*. Domina el idioma inglés.

---

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. (2000). *Rasgos distintivos de la toponimia cubana*. Conferencia Magistral. XX Aniversario CNNG. Universidad de La Habana, La Habana.
- Acevedo, P. (Coord.) (2011a). *Los nombres geográficos de Cuba. Primera Parte*. Tabloide. Curso Universidad para Todos. La Habana: Academia.
- Acevedo, P. (Coord.) (2011b). *Los nombres geográficos de Cuba. Segunda Parte*. Tabloide. Curso Universidad para Todos. La Habana: Academia.
- Addine, F. (2013). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*, (pp. 80-101). La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. y Fernández, S. (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. M. (1999). *La Pedagogía como ciencia: epistemología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barraqué, G. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barreras, F. (2002). *Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades* [CD-ROM]. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana.
- Centro de Desarrollo Territorial Holguín (CDT), de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) y Grupo Técnico de EcuRed, de los Jóvenes Club de Computación y Electrónica. (2022). Contexto. En *EcuRed*. [www.ecured.cu](http://www.ecured.cu)

- Comisión Nacional de Nombres Geográficos (CNNG). (2001). *Metodología para la investigación de los nombres geográficos* [diapositivas de PowerPoint]. La Habana.
- Comisión Nacional de Nombres Geográficos (CNNG). (2013). *Indicaciones metodológicas para los trabajos de normalización de los nombres geográficos* [diapositivas de PowerPoint]. La Habana.
- Comité Técnico ISO. (2019b). Norma ISO 19112: Referencia espacial por identificadores geográficos. [www.iso.org](http://www.iso.org)
- Concepto. (2017). <https://quesignificado.com/concepto/>
- Definición de concepto (2017). <https://www.significados.com/concepto/>
- Diccionarios. (2020). <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-del-estudiante>
- Feria, H. (2004). *Propuesta de superación profesional de postgrado especializada para elevar el dominio del profesor de Geografía, en relación con las habilidades cartográficas docentes* [Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana].
- Feria, H., Matilla, M. y Feria, Z. (2021). Los conceptos y sus definiciones en las tesis de formación académica. *Didasc@lia: didáctica y educación*, XII(3), 14-27.
- Fernández, A. M., Álvarez, M. I., Reinoso, C. y Durán, A. (2002). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figueredo, D. (2021). *El tratamiento al contenido Espacio Geográfico en la carrera Licenciatura en Educación. Geografía*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas]. Repositorio Institucional.
- Fuentes, H. (1996). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo: monografía*. Conferencias. Universidad Autónoma, Quintero, México.
- Fundación Wikimedia. (2021). *La literatura como disciplina cultural*. [http://wikimediafoundation.org/wiki/Geodesia\\_y\\_Cartografia](http://wikimediafoundation.org/wiki/Geodesia_y_Cartografia). (1989). *Norma Cubana 13-32: Nombres geográficos: requisitos generales para la unificación*. La Habana.
- Giner, S. (2004). *Introducción a la Sociología. Tomo I*. La Habana: Félix Varela.
- González, A.M y Reinoso, C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V., Castellanos, D., Córdova, M. D., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A. M., Martínez, N. y Pérez, D. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, P. A., Artiles, O., Recio, P. P., Guzmán, M., Hernández, J. E., Pérez, L. O., Bosque, R., Giral, A. y Laguna, J. A. (1999). *Enrutando la Geografía Escolar*. La Habana: Academia.
- Historia de la Sociología del siglo XIX-comienzos del XX*. (1989). Moscú: Progreso.
- Klingberg, L. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Konstantinov, F. (1980). *Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Parte 1: Materialismo dialéctico*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Lenin, V. I. (1974). *La literatura y el arte, Arte y Sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V. I. (1990). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Márquez, A. (1996). *Habilidades: reflexiones y proposiciones para su evaluación* [CD-ROM]. Santiago de Cuba.
- Marx, C, y Engels, F. (1972). *Sobre la literatura y el arte. Arte y Sociedad*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Ministerio de Educación (Mined). (1978). *Norma para el equipamiento escolar y medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). *Plan de estudio E. Carrera Licenciatura en Educación. Geografía* [CD-ROM]. La Habana.
- Naciones Unidas Grupo de Expertos en Nombres Geográficos (UN-GEGN). (2017). *Resoluciones Aprobadas en las Diez Conferencias de las Naciones Unidas Sobre la Normalización de los Nombres Geográficos. Compendio*. UN, New York.
- Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). (2021). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. ONU-ISCED, Nueva York. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED>
- Oxford University Press. (2023). *Contexto*. En Diccionario en español. Oxford, U. K.: Oxford Languages.
- Pancheshnikova, L. (1989). *Metodología de la Enseñanza de la Geografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, M. (2020). *Definición de concepto*. <https://conceptodefinition.de/concepto/>
- Pérez, M., Cuétara, R., Gutiérrez, J. A., Artiles, O., Bueno, E. F., Bayón, P., Cabrera, I., Fernández, L., Hernández, P., Rodríguez, O., Miranda, L., York, E., Armas, M. y Chamizo, A. (2012). *Diccionario de términos geográficos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Petrovski A. V. (1981). *Psicología evolutiva y pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Real Academia Española de la Lengua (RAE). (2019). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. <http://www.wordreference.com/sinonimos/>
- Rico, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Rosental, M. e Iudin, P. (1981). *Diccionario filosófico*. La Habana: Política.
- Rusavin, G. I. (1990). *Métodos de la investigación científica*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Serrano, O. R. (2023). *Los contenidos ómicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Medicina* [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas].
- Socialización*. (2018). <http://www.monografias.com/trabajos48/socializacion/socializacion.shtml>
- Studensov, N. (1966). *La lección de Geografía en la escuela*. La Habana. Nacional.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Unión Geográfica Internacional. Comisión de Educación Geográfica (IGU-CGE). (2016). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*. [http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2021/02/IGU\\_2016\\_spanish1](http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2021/02/IGU_2016_spanish1)
- Vigotsky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-técnica.



# Algunas consideraciones sobre la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica

Artículos  
arbitrados



*Some Thoughts on the Law of Student Participation in the Basic Education Subsystem*

**Mery López de Cordero**

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

<http://orcid.org/0000-0002-1220-0427>

Teléfono: +58-424-7505245

**Javier Domingo Spacca Chacín**

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

<http://orcid.org/0009-0006-0549-4611>

Teléfono: + 58-414-7454619

**Jesús Egberto Espinoza V.**

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

<http://orcid.org/0000-0002-0663-443X>

Teléfono: + 58 424-7041329

**José Gregorio Fonseca Ruíz**

[Josegregoriofonseca1966@gmail.com](mailto:Josegregoriofonseca1966@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0003-4961-4196>

Teléfono: + 58 414 7221546

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 07/06/2023

Arbitraje/Sent to peers: 09/06/2023

Aprobación/Approved: 22/06/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El presente documento contiene un conjunto de consideraciones sobre la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica (LPESEB). Ley promulgada por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6737 de fecha 23 de febrero de 2023. Tales consideraciones son el producto del análisis que realizaron los autores como miembros integrantes de una comisión nombrada por el Consejo de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, en sesión de fecha 15-03-2023. La tarea encomendada a tal comisión se orientó a la producción de un documento contentivo del conjunto de criterios a ser considerados por el Consejo de la Escuela, como fundamento para la elaboración de un pronunciamiento institucional, dada la preocupación que ha generado en algunos sectores de la sociedad venezolana la aprobación de este instrumento legal.

**Palabras claves:** Ley, participación estudiantil, Subsistema de Educación Básica.

## Summary

This document contains a set of considerations on the Law of Student Participation in the Basic Education Subsystem (LPESEB). Law promulgated by the National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela in Extraordinary Official Gazette No. 6737 dated February 23, 2023. Such considerations are the product of the analysis that, on the aforementioned Law, the authors carried out as members of a commission appointed by the Council of the School of Education, of the Faculty of Humanities and Education, of the University of Los Andes, in session dated 03-15-2023. The task entrusted to this commission was oriented towards the production of a document containing the set of criteria to be considered by the School Council, as a basis for the elaboration of an institutional pronouncement, given the concern that it has generated in some sectors of the Venezuelan society the approval of this legal instrument.

**Keywords:** Law, student participation, Basic Education Subsystem.

Author's translation.

## Introducción

A finales del mes de febrero del año 2023, se produce la promulgación por parte de la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, lo que ha generado y continúa creando una gran inquietud en diversos sectores de la comunidad educativa venezolana. Sea el caso del Consejo de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes-Mérida, en cuyo seno, y a solicitud de uno de sus integrantes se requirió que dicho cuerpo elaborara, de manera inmediata, un pronunciamiento público sobre la citada ley. Ante tal demanda el Consejo de la Escuela de Educación nombró a los autores del presente trabajo, como miembros de una comisión que tendría como finalidad aportar un conjunto de criterios a ser considerados en un pronunciamiento que emitiría el Consejo de la Escuela, dada la preocupación que ha producido la aprobación de este instrumento legal, tal como consta en algunas páginas de opinión reseñadas en la bibliografía.

En la discusión que se desarrolló en el Consejo de la Escuela de Educación surgieron interrogantes e inquietudes, por parte de sus miembros, de diversa naturaleza: algunos refirieron la preocupación en torno a la posibilidad de que, mediante dicha Ley, los estudiantes pudiesen sustituir en sus labores a los docentes; otros refirieron inquietudes relacionadas con temas vinculados con la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género, el credo y la educación ambiental; incluso, alguien planteó la posibilidad de que mediante la aplicación de la LPESEB, el Ejecutivo Nacional persiguiera la utilización de los espacios educativos para actividades de proselitismo político partidista.

En cumplimiento del requerimiento del Consejo de Escuela, los autores procedieron a hacer un estudio exegético y comparativo de la LPESEB con lo que estipulan otras normas jurídicas como la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), Ley Orgánica de Educación (LOE), Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (RGLOE), Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD) e incluso la Resolución Ministerial 058 sobre Consejos Educativos. Los análisis y explicaciones, a partir del análisis comparativo de dicha LPESEB con otras normas nacionales e internacionales, permitieron llegar a algunas consideraciones que se presentan en el siguiente estudio.

Para la elaboración del trabajo los miembros de la comisión realizaron reuniones presenciales y a distancia con el propósito de exponer los resultados de los particulares trabajos de exégesis, -entendida como una técnica propia de la investigación documental, que se fundamenta en la interpretación general, objetiva y crítica del texto-, sobre la mencionada Ley. En dichas reuniones, cada miembro expuso, en cada oportunidad, sus propios puntos de vista sobre los temas divergentes contenidos en la LPESEB. Luego, a través de la argumentación, el análisis y el consenso se procedió a definir los temas que ameritaban mayor atención y a plasmar las consideraciones que aquí se presentan.

A los efectos de su organización, en el primer apartado de este estudio se expone un breve acercamiento a la comprensión semántica, jurídico-política y pedagógica de la *participación* para esbozar, de manera breve pero concisa, una cuidadosa mirada al significado de dicho derecho. En el segundo apartado, se despliegan las consideraciones generales que, sobre la LPESEB, ha generado la comisión nombrada por el Consejo de la Escuela de Educación, a partir de las reflexiones sobre otros asuntos tangenciales que se derivan de Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, y del análisis del contenido del artículo 12 de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica. Por último, las conclusiones y la bibliografía.

## Un breve acercamiento a la comprensión semántica, jurídico-política y pedagógica de la participación.

Al realizar un análisis legal y conceptual de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, se debe señalar que la misma constituye el primer instrumento jurídico con rango de ley promulgado en Venezuela para regular o normar la participación de los estudiantes, en su mayoría niños, niñas y adolescentes, en el Sub sistema de Educación Básica. Sin embargo, no es menos cierto que el derecho de participar, así como sus principios y fines, ya estaba contemplado en otros instrumentos legales vigentes, tanto internacionales como nacionales, tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2000), la Ley Orgánica de Educación (2009), así como en la Resolución Ministerial 058 sobre Consejos Educativos, entre otros.

Antes de iniciar con las consideraciones jurídicas sobre este instrumento legal, es fundamental adentrarnos, en primer lugar, en el contenido de lo que significa la *participación* como componente teórico fundamental para acercarnos a la comprensión de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica (LPESEB).

### El contenido semántico de la participación

En principio, hemos de señalar que la participación es un principio fundamental de la socialización en todo sistema democrático, orientado a: alcanzar el compromiso social de todos los miembros de un colectivo; el aprendizaje de las reglas de convivencia; el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes; el autorrespeto y el respeto por los otros. En función de ello, la familia, la escuela y la sociedad, como lo indica Le Gal (2005, pp. 16-17), han de formar al futuro ciudadano para autogobernarse y ejercitarse en el goce pleno de sus derechos y facultades, pues no puede existir ciudadanía participativa sin socialización democrática.

En el ámbito escolar, tal principio de participación regula la forma en que cada uno de los miembros del plantel educativo, público o privado, *toma parte* en la gestión y el control del mismo, para lo cual han de existir diversos espacios para propiciar efectivamente la participación de los estudiantes, de los docentes, del personal de apoyo y de los padres, representantes y responsables.

La participación, al igual que la educación, tiene un carácter eminentemente social. Es decir, los seres humanos participamos en tanto que existen otros seres humanos con los cuales interactuar. En ese intercambio dialógico y comunicativo, en el establecimiento de tal intersubjetividad, se hace posible la autoconstrucción del hombre: su formación en tanto ser individual y ser social a la vez.

En tal proceso de humanización que se produce, fundamentalmente, a través del proceso educativo (formal, informal y no formal), el ser humano va apropiándose de los valores, saberes, creencias, credos, prácticas de su cultura. También, evidentemente, goza de y ejerce, -en los sistemas democráticos-, los derechos, garantías y deberes que, como ciudadano(a), le son reconocidos como titular de pleno derecho.

Sin embargo, si lo que se pretende es la conformación de una ciudadanía activa y responsable, además de tales derechos y garantías, el Estado debe crear en las diversas instituciones sociales, espacios para que los miembros de la sociedad ejerciten realmente su ciudadanía. (Dewey, 2001, p.90). Ello responde a diversas razones: la primera, porque “El orden democrático se logrará tan sólo con la participación de todos en cuanto persona, lo cual corresponde a la realidad humana.” (Zambrano, 1996, p.207). La segunda, porque la *participación*, supone la posibilidad real de que los ciudadanos, directa o indirectamente, se comprometan con el juego democrático, en la lucha y la defensa de todas las prerrogativas de que cada uno(a) es soberano(a). Y, en tercer lugar, porque, como miembros de un colectivo, al participar, los ciudadanos conocen y reconocen la importancia de su incorporación activa en la formulación y ejecución de iniciativas, para el fortalecimiento de las instituciones que conforman la sociedad democrática en la que se desenvuelven.

El término participación es polisémico, posee una multiplicidad de sentidos que dependen del enfoque desde el cual se le mire: tiene un sentido desde la perspectiva legal y jurídica; otro, en su definición etimológica; y, su comprensión en el ámbito pedagógico nos anticipa a la imposibilidad de entenderlo con un significado unívoco. Por tanto, para completar la idea de participación en la escuela, se hace necesario también analizar las oportunidades de participación real de los alumnos en el aula: cómo entienden la participación; cómo se involucran (o no) activamente en el desarrollo de los temas y de las actividades planificadas para el grupo en el espacio del aula y fuera de ella; qué oportunidades tienen de incidir en la planificación y en la toma de decisiones escolares.

## El contenido jurídico y político de la participación

La participación, como uno de los derechos civiles y políticos fundamentales de la persona humana, está consagrada en el artículo 21 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que declara:

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

El artículo 21 de la DUDH, a partir del principio de universalidad de los derechos humanos que engloba a su vez los principios de igualdad y no discriminación, reconoce la participación como un principio fundamental y, por tanto, como una garantía que debe ser promovida, reconocida y defendida por todos los estados para todos los miembros del género humano.

Dicho artículo esboza, de manera general, distintas instancias de participación que se han de garantizar, entre ellas:

- La participación directa en el ejercicio de funciones propias del gobierno;
- La participación indirecta: a través de la representación de los ciudadanos que supone la elección de un representante en las instancias de poder;
- El ejercicio de funciones públicas;
- El derecho y el deber de ejercitar el voto;
- La pertenencia a organizaciones de carácter no gubernamental, o a instituciones, sociedades y fundaciones sin fines de lucro que tengan como objetivo actividades de ayuda, socorro, educación, alimentación, dirigidas a mejorar las condiciones de vida de los menos favorecidos. (López, 2014, p.p. 110-111)

La consideración jurídica y política de la participación supone un sujeto capaz de concebir, planificar y ejecutar proyectos sociales de acuerdo a las condiciones y posibilidades del espacio socio-político en que los proyecta, para coadyuvar con el desarrollo de la sociedad, asumiendo los problemas colectivos de esa sociedad en que se desenvuelve, superando los individualismos e intereses personales más inmediatos o directos. Estos aspectos que hemos señalado los encontramos desarrollados igualmente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 1, apartado 1 que establece que la educación debe «capacitar a todas las personas para participar activamente en una sociedad libre». (Ibid. pp. 111-112)

En el ámbito patrio, el constituyente venezolano, en el artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) vigente, le ha otorgado rango constitucional al derecho de participación al declarar que:

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas.

La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica.

En consonancia con la DUDH, nuestra CRBV, hace referencia al “todos y todas” para reconocer la universalidad de la participación como derecho y como principio democrático reconocido a todo el pueblo venezolano. Igualmente se garantiza la libertad de participar, ya sea de manera directa (mediante el ejercicio de cargos públicos); o de manera indirecta, a través de nuestros representantes en los distintos ámbitos del poder público.

Algo que se debe destacar de este mencionado artículo 62 *ejusdem*, es que nuestro constituyente asume la participación como un proceso de formación y de desarrollo humano, en el entendido de que tal práctica forma parte del mismo proceso de socialización y de interrelaciones humanas porque colabora con el perfeccionamiento del sentido de compromiso y responsabilidad frente al acontecer general; y, además, porque con tales prácticas, la ciudadanía aprehende la importancia de asegurar espacios de participación para todos, como oportunidad para conocer la diversidad de problemas que aquejan a la sociedad y de propiciar la búsqueda de soluciones a tales problemas, a través de reclamos y propuestas oportunas.

## El contenido pedagógico de la participación

El derecho de participación del alumno en su propio proceso educativo, surge como un movimiento orientado a hacerle frente a las prácticas propias de la “pedagogía de la violencia” imperantes desde el mismo inicio de la escolarización como proceso obligatorio, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Tiene, además, la intención de superar la impronta conductista de la idea del maestro como amo de la palabra contenida en la frase “el Maestro dice”, y empezar a reconocer que el discípulo, el aprendiz, el estudiante, siempre tiene un acervo de saberes previos, siempre es poseedor de su propia voz. En este sentido, lo que se busca es la superación de la educación mediada solo por procesos de instrucción, de transmisión y memorización, para intervenir a través de procesos dialógicos dirigidos a la construcción del conocimiento, mediados por la participación activa de quien aprende.

Con tales intenciones, la institución educativa habría de orientarse hacia el verdadero proceso de antropogénesis: la formación de personas educadas, libres y autónomas, capaces de expresar sus sentimientos, y de actuar de acuerdo a los valores positivos y comunes de la sociedad en la que interactúa. Evidentemente, en tales propósitos, se requiere de unas instancias educativas democráticas, libres y respetuosas de la diferencia que faciliten espacios para el ejercicio de los valores democráticos, de la libertad y del reconocimiento a todos como iguales; pero que, además, promuevan en todos los ámbitos de interrelación de sus estudiantes, no solo el derecho de participar, sino una multiplicidad de acciones dirigidas a garantizar otros derechos directamente relacionados con la participación, como los derechos a opinar, a expresar sus sentimientos, a ser escuchados por los adultos, a asociarse libremente, a la libertad de conciencia, credo y religión, etc. Además, el sistema educativo y su proceso, como dimensión eminentemente social, requiere de la participación activa, libre y positiva de todos los actores afectados al mismo: todos los miembros de la escuela, la familia, las fuerzas vivas e instituciones de la comunidad, desde una concepción no monopolizadora, sino integradora. Ello ha de servir para avivar el sentido de pertenencia a su institución de los participantes y a responsabilizarse de su papel en el complejo entramado de relaciones, procesos, derechos y deberes, y fines del sistema educativo.

La escuela es una institución que debe procurar educar en la igualdad; que debe pretender educar para la libertad; que debe educar en el diálogo y la democracia participativa; y que proponga el aprendizaje de principios para la vida:

Una de las funciones fundamentales de la escuela debe ser la formación para la democracia, entendida como una forma de vida en la que los ciudadanos participan activamente de

los asuntos públicos de su comunidad. Sin embargo, la clásica estructura jerárquica de las instituciones educativas tradicionalmente ha limitado el proceso de participación de los estudiantes, lo que repercute negativamente en su formación ciudadana y democrática. (Ochoa y Perez, 2016, p.183)

Del acercamiento a los distintos contenidos de la participación, podemos concluir que sólo es posible hablar y reconocer una sociedad como democrática, si en su seno se garantiza la posibilidad real de participar, y si existe una ciudadanía capaz de unirse y entenderse en la búsqueda de propósitos comunes que sirvan para mejorar sus condiciones de vida y para buscarle soluciones a los problemas la afectan. Igualmente, de tales significados podemos derivar que:

aunque en principio, la participación se perfila como una acción personal, autónoma, que responde a las exigencias de la propia conciencia y expresa las propias convicciones, su significado más amplio involucra la vida social, es decir, que la participación real se produce en el ámbito de interrelación de los seres humanos, en la convivencia diaria. (López, 2014, p.p.116-117)

Desde tal convicción, entonces, es menester que el proceso educativo oriente la participación de los alumnos (as) a partir del reconocimiento de la misma como un derecho universal del género humano y, en consecuencia, como un derecho humano reconocido a todos los niños, niñas y adolescentes. Igualmente, a partir del reconocimiento de la participación como un valor necesario en la sociedad; por tanto, tal valor está orientado a formar al estudiante en lo que Delors, en 1996, llamó los pilares de la educación: el desarrollo de las capacidades para autocomprenderse (aprender a ser); el aprendizaje de los modos para interrelacionarse con los otros de manera adecuada (aprender a convivir); la adquisición de competencias para su desarrollo cognitivo (aprender a aprender); y el desarrollo de habilidades, técnicas y destrezas para la vida y el trabajo (aprender a hacer). Todo ello, efectivamente, exige de la participación de todos en la formación integral de las generaciones más jóvenes, porque como seres multidimensionales que somos, nuestra totalidad requiere del desarrollo equilibrado de cada dimensión para aprender a ser verdaderos ciudadanos.

### **Consideraciones generales de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica (LPESEB)**

Se considera que la promulgación e implementación de esta Ley, en líneas generales, resulta positiva en tanto que reafirma la posición del Estado venezolano frente a la participación protagónica de sus ciudadanos, en este caso particular, de los estudiantes del sub sistema de Educación Básica. Sin embargo, la redacción de algunos de sus artículos genera ciertas inquietudes, cuya aclaración debe ser resuelta oportunamente por los organismos pertinentes.

De igual manera, en su contenido, se observan algunos preceptos o planteamientos que, en relación con la garantía del derecho a participar, fueron estipulados en anteriores normativas legales en nuestro país y fuera de él, dándole un carácter de compilación a esta nueva Ley. Se percibe, de esta manera, el desconocimiento de los procesos legislativos que en nuestra historia reciente han sido llevados a cabo, a nivel internacional, por la Organización de las Naciones Unidas, y otras instancias de defensa de los Derechos Humanos, mediante la aprobación de diversos instrumentos jurídicos que garantizan universalmente el derecho de participar; y, a nivel nacional, por la misma acción del Estado al garantizar tal principio y derecho en leyes nacionales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), Ley Orgánica de Educación (LOE), e incluso la Resolución Ministerial 058 sobre Consejos Educativos, entre otros instrumentos jurídicos.

Considera esta comisión que el objetivo de la Ley no es criticable, y que cualquier esfuerzo o iniciativa que permita reconocer y garantizar la participación de los niños y adolescentes en cualquier espacio debe ser apoyado, y más aún en el ámbito escolar, ya que justamente son los niños, niñas y adolescentes, en su condición de estudiantes, los protagonistas o actores principales del hecho educativo.

Un detallado análisis de la LPESEB (2023), permite señalar que se trata de un instrumento jurídico con disposiciones ambiguas y muy generales que dificultan su comprensión, además de presentar vacíos legales importantes, lo cual ha generado una serie de críticas por parte de especialistas tanto en materia legal como educativa.

Entre las principales críticas hechas a la referida ley, está la referida a la disposición establecida en su artículo 12, que señala expresamente que los estudiantes “*podrán asociarse libremente, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, ecológicos, religiosos, políticos, económicos, laborales o de cualquier otra índole, en el Subsistema de Educación Básica*” (Destacado nuestro). Disposición esta que, en cuanto a la “libertad de asociación política”, debe ser cuidadosamente interpretada, ya que una inadecuada interpretación o aplicación podría conducir a pensar, erróneamente, que los estudiantes del Sub Sistema de Educación Básica pudiesen realizar actividades de proselitismo *político partidista* dentro de las instituciones educativas públicas y privadas, lo cual está expresamente prohibido en el artículo 12 de la Ley Orgánica de Educación (2009), que establece: “No está permitida la realización de actividades de proselitismo o propaganda partidista en las instituciones y centros educativos del subsistema de educación básica, por cualquier medio de difusión, sea oral, impreso, eléctrico, radiofónico, telemático o audiovisual”.

Otra razón por el cual la LPESEB ha sido duramente criticada y atacada, se debe a la sospecha de que exista la intención oculta de permitir que los estudiantes de Educación Media llegasen incluso a tener la potestad de poder asumir el rol de docentes en ausencia de estos, bajo el argumento de cumplir con el deber de garantizar, proteger y defender la educación, tal y como lo expresa el artículo 1 de la Ley *in comento*. Sin embargo, es necesario señalar que en ningún caso la Ley establece de manera directa o taxativa tal posibilidad. Por lo cual, es importante indicar que no se observa en su contenido de manera implícita, la propuesta de sustitución de los docentes de aula, por estudiantes sobresalientes en las áreas de formación. Considerando necesario alertar sobre falsas posturas o matrices generadas para confundir a la opinión pública.

Ahora bien, es necesario señalar que, -en razón de la forma autoritaria, ilógica y, muchas veces, contraria a Derecho, con la cual el gobierno nacional ha actuado en diversas ocasiones durante los últimos años-, en el supuesto negado de que esta nueva normativa jurídica pudiese ser utilizada por el gobierno para alegar que, en casos excepcionales, se llegase a permitir que los estudiantes del Sub sistema de Educación Básica dieran clases en sustitución de los docentes, estaríamos en presencia de una nueva situación de quebrantamiento de los principios constitucionales y legales, puesto que tanto el artículo 104 de la Carta Magna, como el artículo 40 de la Ley Orgánica de Educación, establecen que la educación debe ser impartida por profesionales con el título universitario correspondiente, además de cumplir con todos los procedimientos necesarios para ejercer el cargo.

También, es importante destacar, en el análisis de este instrumento legal, que los derechos que se le reconocen expresamente a los estudiantes del Subsistema de Educación Básica, tales como la participación activa y protagónica, el respeto a su opinión, la libertad de asociación, la facultad de supervisión y control en el proceso educativo, son establecidos y reconocidos dentro del propio ámbito de las competencias estudiantiles; es decir, que estos derechos no les permiten arrogarse funciones o actividades que son propias del personal directivo, docente y de supervisión de una institución educativa.

De lo anterior se desprende que la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, debe ser vista como un instrumento legal que resalta un conjunto de derechos para los niños, niñas y adolescentes que, en su rol de estudiantes, ya eran reconocidos y contemplados en distintos instrumentos legales internacionales y nacionales. Derechos estos que no pueden servir como argumento para traspasar la esfera de competencia de los otros integrantes de nuestro sistema educativo: personal directivo, docente, de supervisión y administrativo.

## Otros asuntos tangenciales que se derivan de Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica

Todo estado preocupado por el desarrollo y bienestar de sus conciudadanos debe tener claridad meridiana, entre otras cosas, sobre lo que significa la política pública educativa; dicha política ha de ser entendida como una actividad permanente que consiste en la organización y revisión continua y dinámica del sistema educativo, encaminada a fortalecer el orden social y, por ende, el desarrollo pleno de la nación.

Salazar (s/f), propone la definición de políticas públicas como “las sucesivas respuestas del Estado (del “régimen político” o del “gobierno de turno”) frente a situaciones socialmente problemáticas”. Para Espinoza (2009), sobre la base de las definiciones de distintos autores (Dunn, 1994; Fischer, Miller & Sydney, 2007; Jenkins, 1978; Parsons, 1995), el concepto de política pública, “ha de ser entendido como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular...y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras.”

Tales definiciones nos orientan a concluir que al referirnos a políticas públicas educativas es menester considerar, entre otros, los siguientes elementos: a. La justificación para considerar el problema a ser abordado; b. el propósito a ser logrado por el sistema educacional; y, c. una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. (Espinoza, 2009, p.5)

En otras palabras, para la aprobación de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica como política educativa pública, el gobierno, como órgano que conduce el Estado, ha debido considerar ¿por qué el asunto de la participación estudiantil se ha considerado un problema?; ¿cuál es el propósito real de la aprobación y puesta en vigencia de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica?; ¿cuáles son los fundamentos doctrinarios, teóricos, filosóficos y sociales que garantizarían que los presupuestos de dicha Ley podrían ser alcanzados?. Además, ha de indicar las características y perfil educativo que han de alcanzar los estudiantes del subsistema de educación básica con la ejecución de tal política de participación; definir las líneas fundamentales y garantizar los recursos necesarios para alcanzar tal fin.

En correspondencia con los sistemas educativos de otros países, el Estado venezolano ha de procurar que sus ciudadanos obtengan una educación que les permita competir y desenvolverse en cualquier contexto o entorno en el que tengan que convivir. El contraste existente entre varias líneas educativas de otros países nos permite afirmar que nuestro sistema educativo, además de garantizar los espacios de participación protagónica necesarios para el desarrollo integral de nuestros niños, niñas y adolescentes, también debe velar, entre otros propósitos, porque sus ciudadanos, en condiciones de igualdad y sin discriminaciones de ninguna naturaleza, accedan a una educación que les permita alcanzar las competencias básicas necesarias para desenvolverse asertivamente en el mundo, entre ellas: la lecto-escritura, el desarrollo lógico matemático, el aprendizaje de un oficio, el aprendizaje y dominio de otro idioma, saberes en relación con la identidad nacional, historia, geografía, la práctica de un deporte, la ejecución de un instrumento musical, la práctica de una religión y buen dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

### El contenido del artículo 12 de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica

El capítulo II de la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, trata de la PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA ESTUDIANTIL. En dicho capítulo está contenido el artículo 12, que reza:

Libre Asociación en el Ámbito Escolar

Artículo 12. Las y los estudiantes podrán asociarse libremente, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, ecológicos, religiosos, políticos, económicos, laborales o de cualquier otra índole, en el Subsistema de Educación Básica, siempre que sean de carácter lícito.

A los efectos del ejercicio de este derecho, todas las y los adolescentes pueden, por sí mismas o sí mismos, constituir, inscribir y registrar personas jurídicas sin fines de lucro, así como realizar los actos vinculados estrictamente a los fines de las mismas. Para que las personas jurídicas conformadas exclusivamente por adolescentes puedan obligarse patrimonialmente, deben nombrar, de conformidad con sus estatutos, una o un representante legal con plena capacidad civil que asuma la responsabilidad que pueda derivarse de estos actos.

Este artículo se convirtió en objeto de preocupación para quienes conformamos la comisión para el análisis y la presentación de las consideraciones al Consejo de la Escuela de Educación por diversas razones.

No desconocemos que los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que hemos mencionado en este trabajo, así como muchos otros, reconocen y garantizan el derecho de libre asociación lícita para todos los seres humanos. Además, estamos plenamente conscientes de la condición de los niños, niñas y adolescentes de ser personas en desarrollo y, como consecuencia de tal condición, de la existencia del principio específico que dice que estos grupos etáreos irán haciendo “ejercicio progresivo de sus derechos”. En razón de tales consideraciones, surgieron en el seno de la comisión interrogantes orientadas a entender el alcance real de la “Libre asociación en el ámbito escolar” para los niños, niñas y adolescentes.

En este ámbito de la libertad de asociación nos preguntamos ¿Existe alguna previsión en relación con los métodos pedagógicos con los cuales el profesorado abordará la orientación de nuestros estudiantes, ante la posible fundación de asociaciones para la defensa y atención de asuntos como la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género, el credo, entre otros? ¿Están los miembros de la comunidad educativa preparados para garantizar tal derecho de asociación, fundamentalmente en cuanto a los temas controvertidos? Los temas mencionados, en la actualidad, son temas sobre los cuales no hay un consenso general, que han generado y se han convertido en grandes asuntos para la reflexión a nivel mundial, por la sensibilidad social y por las distintas opiniones contrapuestas que estos generan en los distintos sectores de la sociedad. Discutamos algunos de ellos.

En relación con la creación y promoción de asociaciones juveniles vinculadas con algún culto o credo, la comisión reitera su advertencia frente a una posible segunda intención subyacente en la Ley *in comento*, ya que no establece los parámetros que orientarán el acompañamiento de estos grupos y, en consecuencia, se considera que este aspecto debe ser aclarado. Además, en tanto nuestra educación es laica, es pertinente que, en la puesta en práctica del contenido de esta Ley, se garantice de manera equilibrada la promoción y formación en valores, antes que la imposición de credo alguno ni el ventajismo por parte de algún culto o religión.

De igual manera, otros temas que deben llamar la atención en esta Ley, y sobre los cuales habría que hacer rigurosas investigaciones, son los referidos a la sexualidad, la orientación sexual, identidad de género y la expresión de género. Asuntos estos que, en la actualidad, están generando mucha controversia sobre todo en las sociedades de los llamados países desarrollados o del primer mundo, en las que en los últimos años han ido ganando terreno los movimientos y organizaciones en favor de la comunidad LGBTQ+; situación esta que, en nuestra sociedad, de tradición más conservadora y apegada a los principios religiosos no es aún muy bien vista, sobre todo en el ámbito educativo donde los directivos y docentes en su mayoría tienen dudas o dificultades para abordar y tratar estos temas de manera asertiva.

La discusión y análisis sobre estos temas ha permitido observar que, en muchos lugares del mundo, se ataca, persigue y estigmatiza a las personas que no se apegan a las normas de género y las convenciones sociales y se le niegan sus derechos a la autodeterminación, autonomía e integridad física y mental, violando los más elementales principios de los Derechos Humanos y los consagrados en favor de niños y adolescentes.

Ante estas situaciones, es de gran importancia que los Estados creen un entorno legal seguro que garantice la defensa de **los derechos relacionados con el género y la sexualidad como universales e inalienables**, y garantizar el reconocimiento del derecho a la integridad física y mental, la autonomía y la autodeterminación de todos.

Las exigencias expuestas en el párrafo anterior demandan al Estado venezolano la garantía de condiciones más adecuadas en materia educativa y legislativa, que propendan a que se pueda asumir de la manera más idónea y civilizada las posibles consecuencias que pudiesen ocasionar el surgimiento de organizaciones estudiantiles interesadas en el desarrollo de estos temas. Se ha de preparar tanto a los docentes, a los padres y representantes como a los mismos estudiantes ante estos temas y, garantizarles los medios, recursos y condiciones para encaminar de manera idónea tales iniciativas.

Aunado a los temas del credo y de la diversidad de género, sobresale el tema relacionado con la razón ecológica, en particular, lo referido al cambio climático, cuyo análisis y preocupación también es tendencia mundial. Llama la atención el hecho de que en la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica este tema no haya sido incluido o, en su defecto, incluido de manera superficial, tal como se puede observar en el artículo 12.

En este punto, relacionado con la razón ecológica, sea oportuno demandar la participación estudiantil de manera más enérgica por cuanto nuestro país, actualmente, se encuentra atravesando por un grave problema de destrucción ambiental debido a la explotación descontrolada y desmedida de distintos recursos minerales en todo el territorio nacional, encontrando casos muy graves como los del arco minero del Orinoco y zonas adyacentes.

La Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica debe contener dispositivos técnicos jurídicos que atiendan el deber de participar en el cuidado y preservación del medio ambiente, cumpliendo así con lo establecido en el artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que consagra: “La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal.”

De igual manera la participación estudiantil en cuanto al cuidado del medio ambiente debe regirse por lo establecido en el numeral 5, del artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación que expone como fin de la educación: “Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales”.

## Conclusiones

---

1. Aunque la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica, es primigenia como Ley que regula la participación de los estudiantes del Sub sistema de Educación Básica, es preciso reiterar que el derecho de participar, en tanto derecho humano, ya estaba declarado y reconocido en distintos instrumentos legales vigentes tanto internacionales, como nacionales, entre ellos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2000), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Resolución 058 sobre Consejos Educativos, entre otros.
2. Se ha de enfatizar el carácter positivo de la promulgación de la mencionada Ley en tanto que, sin duda, la participación es un elemento fundamental de la democracia, debiendo ser entendida como el derecho de los ciudadanos para involucrarse de manera activa y genuina en las situaciones sociales que sean de su interés. Desde la promulgación de la Constitución de República Bolivariana de Venezuela (1999), la participación protagónica de los ciudadanos y ciudadanas, se concibe como un principio del novísimo constitucionalismo social y de la democracia que puede ser ejercido en Venezuela, en los ámbitos económico, social, político, cultural y educativo.
3. En la práctica, los espacios de participación estudiantil siguen siendo limitados, por lo que la LPESEB debe abrir oportunidades de participación genuina, que le permitan a los alumnos y alumnas de este subsistema ser escuchados e influir en el contexto en donde están insertos. Para esto es necesario que las instituciones educativas tanto públicas como privadas sean gestionadas democráticamente, lo cual implica la corresponsabilidad de todos los sujetos que conforman la escuela; al mismo tiempo que se reconoce

el protagonismo estudiantil como el eje que articula las actividades pedagógicas de la institución, haciéndolos parte de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. En la puesta en práctica de la LPESEB, la institución educativa debe estar preparada para orientar a los estudiantes en la posibilidad de creación de asociaciones estudiantiles vinculadas con asuntos que pueden ser controvertidos, –no solo en el ámbito escolar sino en cualquier ámbito de interrelación–, como el culto o credo, la sexualidad, la orientación sexual, identidad de género y la expresión de género, el embarazo en adolescentes; también con asuntos relacionados con la protección del ambiente, o la defensa de las minorías, entre otras. Tal exigencia demanda entonces la adecuación institucional y la formación profesional en tales campos, a los fines de lograr resultados positivos en el ejercicio del derecho a la participación. En consecuencia, es menester preparar a los docentes, a los padres y representantes y a los mismos estudiantes para afrontar asertivamente tales asuntos. Igualmente es necesaria la garantía de medios, recursos y condiciones para encaminar de manera idónea tales iniciativas.
5. Se considera necesario que, desde distintas esferas de la sociedad y, en especial, desde la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes se creen espacios de discusión sobre el contenido y alcance de la mencionada Ley, a los fines de aclarar para los propios integrantes del sistema educativo y para la ciudadanía en general el propósito y fines de la misma. Discusión que se puede hacer mediante la organización de diversas actividades, tales como talleres, foros, jornadas y conversatorios en los cuales participen docentes de ambos sub sistemas del sistema educativo venezolano, estudiantes, padres y representantes y comunidad en general.
6. Se considera prudente que la Universidad de Los Andes, a través del Servicio Jurídico Asesor, interponga ante el Tribunal Supremo de Justicia un recurso de interpretación legal, para que sea el máximo tribunal del país quien señale cuáles son los alcances y limitaciones de algunos de los artículos de la mencionada Ley, fundamentalmente de su artículo número 12.
7. Sea importante indicar, también, que las diferentes líneas de investigación adscritas a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, revisen y reflexionen sobre las temáticas contenidas en la precitada ley, con la intención de profundizar su análisis desde una perspectiva académica.©

---

**Mery Margarita López de Cordero.** Profesora Titular e Investigadora adscrita al Departamento de Administración Educacional de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Maestra de Educación Primaria (1980). 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. Ex Directora de la Escuela de Educación (2012-2017). Desde 2017 hasta la actualidad, Decana (E) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Autora de diversos artículos y de un libro, todos en relación con la educación, los derechos humanos, la ciudadanía, democracia y convivencia, entre otros.

**Javier Domingo Spacca Chacín.** Abogado de la Universidad de Los Andes (1998). Especialización Sociedades Mercantiles. Universidad de los Andes. (2005). Diplomados en Gerencia de Proyectos Sociales Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Ministerio de Planificación. Universidad Católica Andrés Bello. (2000 y 2004). Tesista Maestría en Administración Educativa Universidad de los Andes (2023). Profesor de pre y post grado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes y en la Universidad de las Fuerzas Armadas Núcleo Mérida: 2007-2009. Ponente

y conferencista en distintos Congresos, Jornadas y Conferencias académicas. Publicaciones realizadas: Libro “Estudio Jurídico de la Franquicia en el Ámbito Comercial”. Editorial: INMECA (2007). Artículo “El Principio de Corresponsabilidad y el Acoso Escolar”; Anuario de Administración Educacional, número 13, 2022. Escuela de Educación Universidad de Los Andes. Presidente de la Fundación Civil sin fines de lucro “Foro para el tratado de Actividades Legales, Sociales, Administrativas y Gerenciales” (FORTALESAG). Organización dedicada a actividades de formación y capacitación académica y al abordaje de problemas en comunidades a través de programas y actividades de sociales en diversas áreas (2010-2023).

**Jesús Egberto Espinoza V.** Profesor de la Universidad de Los Andes, categoría Asistente, adscrito al Departamento de Medición y Evaluación, Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Licenciado en Historia y Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales, de la Universidad de Los Andes; egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como Magister en Gerencia Educacional y Doctor en Ciencias de la Educación. Su línea de investigación está orientada a la historia de la educación en Venezuela y la enseñanza de la Historia. Es autor de los artículos: Instrucción Premilitar vs. Formación para la Soberanía Nacional: retos y controversias, (revista Tiempo y Espacio), y del artículo titulado El proceso de pacificación armado en Venezuela: un intento de comprensión a través de la revista Elite. (1969-1961), (revista Nuestro Sur).

**José Gregorio Fonseca Ruiz.** Profesor Titular adscrito al Departamento de Medición y Evaluación, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela. Doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España. Coordinador Académico de la Facultad de Humanidades. Director de la Escuela de Educación. Consejero de la Facultad de Humanidades y Educación. Miembro de la Comisión Electoral Central de la Universidad de Los Andes.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Resolución 217. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Chile: Universidad Diego Portales. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- La Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica y el tutelaje del movimiento estudiantil. <https://politikaucab.net/2023/03/02/la-ley-de-participacion-estudiantil-en-el-subsistema-de-educacion-basica-y-el-tutelaje-del-movimiento-estudiantil/>
- La ley de participación estudiantil en Venezuela, entre vacíos y ambigüedad. [https://www.swissinfo.ch/spa/venezuela-educaci%C3%B3n\\_la-ley-de-participaci%C3%B3n-estudiantil-en-venezuela--entre-vac%C3%ADos-y-ambigüedad/48313360](https://www.swissinfo.ch/spa/venezuela-educaci%C3%B3n_la-ley-de-participaci%C3%B3n-estudiantil-en-venezuela--entre-vac%C3%ADos-y-ambigüedad/48313360)

- Ley de Participación Estudiantil es un mecanismo de control. <https://efectococuyo.com-la-humanidad › ley-de-par.>
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó.
- López de C., M. (2014). *Construyendo ciudadanos. Educación, democracia y ciudadanía en Venezuela*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Ochoa, A y Pérez, L. (2016). La Participación de los Estudiantes en una Escuela Secundaria. Querétaro, México, *Revista Mexicana de investigación educativa*.
- ¿Qué deben saber los padres sobre la nueva Ley de Participación Estudiantil? <https://talcualdigital.com/que-deben-saber-los-padres-sobre-la-nueva-ley-de-participacion-estudiantil/>
- República Bolivariana de Venezuela (2023). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6737. Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica.
- República Bolivariana de Venezuela (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5929. Ley Orgánica de Educación.
- República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36787. Decreto N° 313. Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.
- República Bolivariana de Venezuela (2007). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5859. Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes.
- República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5496. Decreto N° 1011. Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.
- Salazar, C. La definición de Políticas Públicas. Disponible en [https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/proyectos\\_I/m%C3%B3dulo%202/C\\_Salazar.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/C_Salazar.pdf)
- Tedesco, J.C. (2005). *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires: Ediciones Granica. Libro electrónico disponible en [https://www.google.co.ve/books/edition/Opiniones\\_sobre\\_Pol%C3%ADtica\\_Educativa/NXFfAAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=pol%C3%ADtica+p%C3%BAblica+educativa&printsec=frontcover](https://www.google.co.ve/books/edition/Opiniones_sobre_Pol%C3%ADtica_Educativa/NXFfAAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=pol%C3%ADtica+p%C3%BAblica+educativa&printsec=frontcover)
- Zambrano, M. (1996) *Persona y democracia*. Madrid: Ediciones Siruela.



# La catatonia no es una opción

*Catatonia is not an option*

Artículos  
arbitrados

**Myriam Anzola**

manzola8@gmail.com

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

Teléfono: + 58 426 4735770

Universidad Simón Rodríguez

Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables

Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios

Caracas-República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 13/06/2023

Arbitraje/Sent to peers: 15/06/2023

Aprobación/Approved: 11/07/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El momento epocal nos impone un alto en el camino para pensar cuál será el próximo paso. La incertidumbre que nos generan los avances de la tecnología y la sensación de indefensión que dejó la pandemia, nos sitúan en un nuevo escenario social ambiguo en el que se desdibujaron muchas certezas que creíamos tener. Pero la catatonia no es una opción. Frente a todos los riesgos que supone el intentar nuevas formas de relacionarnos, a partir y a pesar, de los imaginarios que emergen de las nuevas realidades: la física y la virtual que vivimos, las generaciones adultas, requerimos con urgencia activar la decisión de participar y de aportar con un guion inédito en este complejo escenario. Ante esta circunstancia quisiéramos exponer al menos algunos datos para un análisis de la nueva realidad y más importante, algunas consideraciones para iniciar experiencias socioeducativas desde una mirada honesta y bien intencionada, entendiendo que lo que está en juego es la vida de los protagonistas para quienes soñamos un mundo que no se parece al que tenemos frente a los ojos.

**Palabras clave:** nuevas realidades, análisis, experiencias socioeducativas

## Abstract

The epocal moment imposes a stop on the road to think about what will be the next step. The uncertainty generated by the advances in technology and the feeling of helplessness left by the pandemic time, place us in a new ambiguous social scene in which many certainties that we thought we had were blurred. But catatonia is not an option. Faced with all the risks involved in trying new ways of relating, based on and despite the imaginaries that emerge from the new realities: the physical and the virtual reality, in we are living, the adult generations, urgently need to activate the decision to participate and to contribute with an unpublished script in this complex scenario. Given these circumstances, we would like to present at least some data for analysis of the new reality and, more importantly, some considerations to start socio-educational experiences from an honest and well-intentioned perspective, understanding that what is the priority is the lives of the protagonists for whom we dream a world that does not resemble the one we have in front of our eyes.

**Keywords:** new realities, analysis, socio-educational experiences

## Introducción

---

**E**l siglo XXI ha venido desbocado en ofertas confusas para las nuevas generaciones que las asumen con una decisión impoluta, ante ellas el sistema educativo (tal como ha sido concebido) resulta anacrónico y parálitico y lejos de dar respuestas acordes a la dimensión y a la fuerza con que invade la tecnología, luce incapaz de crear mecanismos de transformación, ni de adaptación para convertirse en un sistema pertinente a las necesidades de los jóvenes, mucho menos a los requerimientos de nuevos currícula que tendría que ingeniarse en crear. Ergo, las nuevas generaciones se informan y se educan al margen de la escolaridad, a su ritmo y (algo muy interesante) de acuerdo a un criterio propio y personal.

Lo interesante de esta nueva escena es que han surgido otras variables: nuevas destrezas de pensamiento que desarrollan otros modos de razonar, nuevas velocidades de captación de información multisensorial que generan inferencias libres y que a su vez potencian otras posibilidades creativas. Lo negativo, sin duda, es la adicción incontenida a los dispositivos, la sumisión absoluta a las redes y el volumen indiscriminado de información simultánea y permanente que reciben las mentes en formación y que pareciera no dar lugar a la capacidad de reflexión.

### **Un plan humanista de digitalización y temáticas para el metaverso: concebir la vida en un planeta descompuesto**

---

Para la convivencia ecológica desde la mirada humana, se requiere reconocer-nos humanos como especie y como partes del todo. Se hace imprescindible entender que la educación ecológica es una educación ciudadana. Las redes temáticas del ambiente que deberían multiplicarse o potenciarse deben dar pasos concretos hacia la preservación de los bosques y la reforestación en los lugares devastados por la codicia del desarrollo, hacia el cuidado de las fuentes de agua, hacia la eliminación de las prácticas cotidianas contaminadoras, hacia el ahorro de agua y energía, el reciclaje, la búsqueda de medios de transporte ecoeficientes en planes de divulgación sostenidos y acciones concretas para prevenir y mitigar los impactos negativos. Debemos empeñarnos en comunicar y reiterar de manera masiva los factores de riesgo, para lograr la implantación de nuevas costumbres de convivencia ecológica como principios insoslayables y permanentes ahora y para siempre.

Las nuevas generaciones en una alta proporción, intentan ser consumidoras diferentes, su nuevo relacionamiento con el entorno ha hecho que algunas marcas intenten transformar modelos de producción con prácticas más ambientalistas. Los jóvenes parecen buscar honestidad por parte de la marca que compran, en acciones responsables alrededor de la sostenibilidad de los productos que consumen. De acuerdo al Foro Económico Mundial y su encuesta Global Shapers Survey, realizada en 180 países, el resultado, ratificó que los llamados millennials, jóvenes que tienen actualmente entre 18 y 35 años, están preocupados, especialmente, por los efectos que ha tenido el cambio climático en el medio ambiente. Un 48,8% asumió el cambio climático y la destrucción de la naturaleza como uno de los asuntos más graves a nivel global. La mayoría de los que nacieron entre 1981 y 1995 están decididos a cambiar su estilo de vida y muchos asumen la preservación como actitud. Son una generación con mucha mayor conciencia ambiental, que la que tuvimos otras generaciones a sus edades, probablemente por disponibilidad de información y por la inminencia de los acontecimientos climáticos. Aunque así sea, lo importante es que luchan por cambiar hábitos y reconocer que sus actuaciones y actitudes consumistas tienen efectos nocivos en el medio ambiente.

Parafraseando a Boff (1996), la ecología debe entenderse como captación de la *totalidad orgánica* y debe estar abierta a la realidad de saber acerca de esa totalidad. El bienestar no puede ser únicamente social, sino *sociocósmico*. Hay que proteger a todos los seres de la naturaleza: el agua, las plantas, los animales, los microor-

ganismos, y a las personas que sin ellos no sobrevivirían. Las nuevas generaciones tienen derecho a sentirse traicionadas por sus progenitores que les ofrecen un entorno deteriorado, en el mejor de los casos producto de la inercia pretérita de los habitantes del globo. Esos antecesores no parecen hacerse del todo responsables, aunque en efecto no todos somos igualmente responsables, pero ahora nos toca a todos recuperar lo recuperable e ingeniarnos conjuntamente un espacio proclive para la vida en la convivencia, y si bien no contamos con la intención de los decisores de la administración de la energía mundial, no podemos ampararnos en ellos para justificar nuestra inercia.

La última tormenta de fin del 2022 en Nueva York debió haber sacudido a más de una mente negligente, las fuertes vaguadas recientes en nuestro país en zonas en que no las habíamos visto antes, tienen que ser una señal de alarma imponente para quienes creen que simplemente “esas cosas pasan”, sin más implicación, las subidas y bajadas insospechadas de temperatura en todo el planeta generan rechazo y angustia por las situaciones que se derivan de ellas; así que hay que tomar partido y no asumir únicamente la indefensión como respuesta.

Se impone la creación de brigadas ecológicas desde la temprana educación, para que desde la conciencia nazca la asunción de responsabilidad frente al entorno, que sean los más pequeños los que *eduquen* a sus familias en la toma de acciones, en la construcción de una cultura cotidiana de la preservación, el cuidado, y el respeto por el espacio vital. Igualmente hay que liderar la gestión de nuevas ordenanzas locales y municipales que impongan normas de garantía de conservación de cualquier zona en riesgo por irrelevante y pequeña que parezca, invocar la reconsideración y el surgimiento de leyes nacionales de acuerdo a la realidad ambiental de cada país, y en el nuestro, sin duda, ¡la asunción del ecocidio en el arco minero! como tema inexcusable para empezar, y evitar denodadamente que se replique nada parecido en ningún otro espacio natural. La naturaleza no tiene por qué ser víctima de la sociedad incapaz de gestionar su economía con sus propias estrategias, el ser humano debe asumir las consecuencias de sus destrozos y enmendar las acciones que los causaron para no repetirlos. Esto debe ser difundido como un clamor en sitios digitales permanentes e incisivos.

En este orden de cosas hay una perspectiva esclarecedora generada por un latinoamericano de excepción. Una de las definiciones más interesantes sobre la vida. La aportó Humberto Maturana, el biólogo chileno que introdujo el término Autopoiesis. Los seres vivos somos sistemas autopoieticos moleculares, o sea, sistemas moleculares que nos producimos a nosotros mismos, y la realización de esa producción de sí mismo como sistema molecular es para Maturana lo que constituye el vivir. ... “el ser vivo no es un conjunto de moléculas, sino una dinámica molecular, y la condición molecular es parte de su definición” (Maturana, 1994, p. 15). Para Maturana y Varela, su discípulo, se trata de la propiedad básica y distintiva de los seres vivos, pues si no existiera autopoiesis y no pudiéramos renovar nuestras células, los seres vivos moriríamos. Es una de las seis definiciones universales aceptadas sobre la vida. La definición de Autopoiesis que da la Enciclopedia Británica es: “Todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo y, por lo tanto, reparándose, manteniéndose y modificándose”. (<https://www.britannica.com/science/autopoiesis>, S/F).

Siendo así un sistema autopoietico, es aquel que se reproduce, crea y repara sus propios elementos, como una herida que sana. En virtud de esta idea podemos adaptarnos a nuevas condiciones indefinidamente y reinventarnos en ellas. Hay entonces que crearlas considerando la verdadera ecología. Una cosmogonía de respeto por el todo del que somos parte.

## **Luchar por la convivencia en paz**

El tema de la *cultura de la paz* está destinado a investigar y promover valores, actitudes y comportamientos, que rechacen la violencia como acción socialmente instalada y propenda la prevención de los conflictos. Los signos de la violencia en los videojuegos y en numerosas series que crean fuerte tendencia en los canales virtuales resultan fascinantes para los nativos digitales. El sociólogo William Summer, citado por Gómez (1994) caracterizaba a los grupos constituidos para consumir esos materiales como con : “una visión de las cosas según la cual el propio grupo es el centro de todo y alimenta su propio orgullo y su vanidad, proclama su

superioridad, exalta a sus propias divinidades y mira con desprecio a los profanos”. (Gómez, 1984, p.3). Se requiere de la generación de novedosos juegos con una estética social y una avanzada cultural ingeniosa que los contraste. Hay infinidad de jóvenes con altísima experticia en la producción de juegos electrónicos con poca o ninguna fuente de asesoría o sugerencia acerca de las intencionalidades y cometidos de los mismos y sus implicaciones. En eso también podemos incidir.

## **Respetar la diversidad**

Como lo plantea la Unesco (2002), la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos porque crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones.

Sin embargo se han desatado un sinfín de clasificaciones y manipulaciones mediáticas que implantan posturas fundamentalistas extremas, que lejos de centrar la atención en lo nuclear del problema, lo enrarecen y desvirtúan su naturaleza. Es el ejemplo del uso del lenguaje *inclusivo* de manera caprichosa que impone formas gramaticales engorrosas e impertinentes (que por cierto no hemos querido asumir en este artículo) y que no define verdaderas reivindicaciones en el tratamiento de género o en la erradicación de la violencia contra las mujeres. Y como éste muchos ejemplos que disfrazan el verdadero origen de los problemas y tergiversan las actuaciones de los menos informados. El verdadero respeto por la diversidad no se puede banalizar, ni perder en banalidades, sino que debe hacer a la sociedad partícipe en la labor de ofrecer apertura a diversas minorías: personas en situación de pobreza, grupos indígenas, personas con diversidad funcional, y personas con variadas expresiones sexuales que conforman la sociedad para generar ambientes integradores que propendan la igualdad, la equidad, el respeto y la no discriminación.

## **Asumir la bioética como perspectiva**

Otro contenido de foros electrónicos, sitios WEB y motivo para las redes constituyen los profundos avances tecnológicos que han incidido en áreas como: la ingeniería genética, los experimentos transgénicos en biología, la eutanasia, las intervenciones estéticas indiscriminadas, la interrupción del embarazo y muchos otros escenarios inéditos que resultan apasionantes para los adolescentes y requieren difusión insistente con información científica actualizada para ellos y para la ciudadanía en general, se necesita de muchos más espacios de diálogo con el concurso de los especialistas, con voces autorizadas, y con la participación general, para optar por las mejores opciones de respeto por la vida en una sociedad de personas libres que fomente la discusión y permita que cualquier interesado pueda tomar la palabra para inscribirla en el concurso de la discusión y la argumentación de las ideas.

## **Entender la tecnología desprejuiciadamente**

Inspirados en Kuhn (2004) deberíamos considerar que el desafío que enfrentamos no puede únicamente pretender cambiar lo que sabemos por un “nuevo paradigma” distinto a las conocidas teorías de la ciencia, de la educación, de la sociedad, que manejábamos, se trata de cambiar *toda* la cosmovisión y entender *todas* las implicaciones que conlleva la nueva realidad. No se trata de emprender una nueva batalla intelectual estéril con los anacronismos que asumían de manera dicotómica e irreconciliable creacionistas y evolucionistas, psicoterapeutas y psicoanalistas, conductistas y constructivistas, positivistas y teóricos “comprometidos”, socialistas y neoliberales. La verdad es que la vida en este momento nos dejó a todos en el mismo plano de confusión, por lo cual se impone configurar una instancia de participación en el mejor sentido autopoyético de Maturana, para producirnos de nuevo, para reparar y crear nuevos elementos de relación humana con múltiples miradas, con una polifonía que inspire la discusión y permita un lugar para cada uno.

Se trata de encontrarnos entre nosotros, entre las generaciones que quedamos desprovistas de discurso para tomar la palabra con el patrimonio que acumulamos durante años de esfuerzo y contribuir con la construcción de otra sociedad, sin prejuicios inherentes a la añoranza, sin empecinarnos en “lo que pudo haber sido y no fue” sino con la decisión de tomar partido social desde el amor a la humanidad, con la confianza que da el actuar desde la buena voluntad y el compromiso que impone asumir los errores de las generaciones responsables de lo que ocurre. Las nuevas generaciones son los depositarios de las decisiones impropias, de los desaciertos argumentados con lógicas construidas en otros tiempos que perdieron pertinencia, de las premisas aceptadas a priori, de forma arbitraria, desde empecinamientos personalistas asumidos por cotos de afinidades intelectuales. De estas actitudes surgieron nefastas consecuencias ambientales y espirituales que vivimos todos, de una u otra tendencia, de una u otra teoría, de uno u otro dogma de fe aplicado al conocimiento.

Así las cosas resulta inconcebible no responder con pundonor frente a tantas incongruencias.

## Algunos datos indiscutibles

De acuerdo a Roberto Rosler (2011), un neurocirujano argentino directivo de la Asociación Educar para el Desarrollo Humano, profesor de neurociencia en la Universidad de Buenos Aires. El 70% de los niños urbanos mayores de 4 años de edad ha usado una computadora y el 68% de los niños menores de 2 años usa una pantalla dos horas por día. Lo cierto es que nacieron y crecieron en la tecnología y esperan ser capaces no sólo de consumir productos sino de crear, mezclar y compartir los propios con sus pares.

No se trata de que todos tienen, trastorno o déficit de atención (TDA) creado por los celulares; se trata de que no nos escuchan porque no les interesa. De acuerdo a sus datos de 2017, se realizan más de 2,7 billones de búsquedas por mes en Google, los muchachos y muchachas han mandado y recibido más de 200.000 e-mails o mensajes de texto cuando terminan la secundaria. Solo el 28% de los alumnos de 5to año de secundaria cree que el trabajo escolar tiene sentido, un 21% considera que sus cursos son interesantes, solo un 39% piensa que el trabajo escolar tendrá algún impacto en su éxito como adulto. Y de mi experiencia personal trabajando con profesionales que no culminaron la escolaridad sé que los juicios sobre la inutilidad de la mayoría de los contenidos escolares son mucho más dramáticos.

Blogs, Wikis, Podcasts, colaboración en red, aprendizaje en red, Webcams, GPS, GIS, Google earth, Webquests, E-portfolios, Virtual tours, son modos ineludibles que llevan a las nuevas generaciones a escribir, leer, reflexionar, no a idiotizarse como creen algunos maestros. Y si así fuera sería responsabilidad nuestra contrarrestar tal efecto con la intervención suficiente, legítima, oportuna e interesante.

## Lectura analógica vs lectura digital

A los jóvenes, los acusamos de no leer, pero 200.000 mensajes escritos en los primeros años de universidad, en efecto representan una cantidad respetable de tiempo de lengua escrita. Hay infinidad de recursos interesantísimos en los teléfonos celulares para enseñar: lenguaje, poesía, literatura, historia, matemáticas, geografía, contar historias, escribir. Infinidad de actividades sociales que pueden resolverse con SMS y whatsapps, todos los docentes lo experimentaron en pandemia, y pueden asimilarse para actividades formales de investigación: encuestas, experimentos de biología, acertijos matemáticos, o coloquios de clases.

De acuerdo a un artículo que publicó en este medio Gutiérrez (2015) los estudiantes universitarios actuales:

...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 ella. En este tránsito, ponen en juego sus estructuras cognitivas, sus afectos y su capacidad crítica para reunir lo significativo en sus vidas. (Gutiérrez, Anzola, 2015, p.248)

## Condiciones para una virtualidad que ejerza la dignidad humana

En nuestra convicción de estar viviendo una era inscrita en la Posteducación planteamos varias condiciones para el desarrollo humano a considerar desde el entorno del metaverso.

- **Un ambiente armonioso de libertad para la creación** que respete la iniciativa personal y la del grupo como instancia que orienta el aprendizaje, la discusión y la creación intelectual en las nuevas generaciones. Estos jóvenes, los adolescentes en particular, se esmeran por cultivar su propia identidad desde un entorno virtualizado en el que quieren emprender iniciativas muy personales pero (al igual que en las generaciones previas) respondiendo a la deseabilidad social de sus pares, por lo tanto hay que respaldar las iniciativas de producción y de administración de sitios incorporando nuestras sugerencias atesoradas en algunos contenidos de herencia, planteados con el mayor respeto y la debida argumentación.
- **Un acompañante del aprendizaje**, que esté dispuesto a sortear obstáculos, a encontrar atajos, a reconocer escollos, con una bitácora dinámica y no con una ruta prefigurada como la de los currícula. Esta actitud se distancia sustancialmente del rol docente o del líder tradicional. Tenemos que gestar una suerte de *influencer* con otras características que resulten atractivas pero que tengan impacto en otros intereses y temáticas. Una figura que se aleje y compita con las frivolidades y superficialidades de los temas que usualmente acaparan la atención juvenil e incorpore temas y producciones atractivas y generadoras de ideas creativas.
- **Un tópico de interés sobre el cual investigar**, hacerse preguntas, intercambiar, hacer bromas, disentir y argumentar. Los tópicos que propusimos anteriormente resultan de amplia aceptación entre las generaciones jóvenes pero no tienen espacios concebidos con las representaciones ni los simbolismos que ejercen su atracción.
- **Un sujeto que se siente protagónico**, centro del interés del proyecto, para quien el aprendizaje no tenga tinte de requisito, sino de bien personal, aquilatado con los avances y proyectado en el tiempo como necesidad de vida. Esta condición es sin duda la más importante. Si bien es imprescindible, hacer notar la perversidad que generan las posturas narcisistas para la evolución de la identidad y el crecimiento intelectual, es también necesario generar espacios para la creación y la producción audiovisual autónoma, la realización artística, científica o tecnológica según sea el caso.

La vida humana se repite y se recrea en cada niño o niña que crece y se hace hombre o mujer, el devenir del ser del siglo XXI está en todos y cada uno de sus jóvenes, incorporarse al nuevo porvenir es apostar para que tomen entre sus manos la esperanza inextinguible de la condición humana. ©

---

Myriam Anzola. Doctora en Educación y Magíster Scientiae en Lingüística con estudios postdoctorales en Sistemología Interpretativa de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Literatura Hispanoamericana y Venezolana de la Universidad de Los Andes. Magíster Scientiae en Educational Technology de la Universidad de Hartford-Connecticut. Terapeuta del Lenguaje del IVAL-Caracas y fundadora del PNF en Fonoaudiología de la Universidad Politécnica de Mérida. Profesora Titular jubilada de la Universidad de Los Andes y actualmente Directora del Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables de la Universidad Simón Rodríguez. Directora Ejecutiva del Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios: Ave Mohedano La Castellana-Caracas.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Gomez, P. (1984). Para criticar la antropología occidental. 1: Etnocentrismo y nueva crítica de la razón. *Gaceta de Antropología*. Artículo 07, p. 3.
- Gutierrez, M. y Anzola, M. (2015). Prácticas de lectura académica en el medio textual digital. *Educere*, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, 2015, pp. 483-495. Mérida: Universidad de los Andes;
- Maturana, H. y Varela, F. (1994) *De máquinas y seres vivos, Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Kuhn. T. (2004). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Seternou, K. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Johannesburgo: Memorias de la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible.

## Referencias electrónicas

---

- Global Shapers Survey. (2017). Davos: Encuesta anual de Global Shapers. <https://es.weforum.org/agenda/authors/global->
- Maturana, H ,Varela, F. (s/f). Enciclopedia Británica. Definiciones de la Vida. <https://www.britannica.com/science/autopoiesis>
- Rosler, R. (2011). Principios Neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales. Buenos Aires: Asociación Educar para el Desarrollo Humano. <https://www.youtube.com/watch?v=WPRKd0uRsQ4>



# Triadización del Tema “Energía” para Estudiantes de Cuarto Año de Educación Media: “Una Aproximación Neurodidáctica”

Investigación  
arbitrada

*Triadization of the Theme “Energy” for Students in the Fourth Year of High School: “A Neurodidactic Approach”*

**Gisaida Gardenia Dávila Fernández**

[gisaidavila2021@gmail.com](mailto:gisaidavila2021@gmail.com)

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

Teléfono: +58 424-7352780

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 16/05/2023

Arbitraje/Sent to peers: 16/06/2023

Aprobación/Approved: 20/07/2023

Publicado/Published: 01/09/2023



## Resumen

El presente artículo ofrece un planteamiento de la triadización del tema de “energía” orientado con estrategias neurodidáctica para estudiantes de cuarto año en una institución educativa de Educación Media. En este desarrollo, los datos se recopilaron a través de un estudio evaluativo multicentrico directamente en los estudiantes del cuarto año, por ende, será de campo. La población se orientó a una población constituida por sesenta y un (61) estudiantes de cuarto año de Educación Media. Se aplicó el Test Revelador del Cociente Mental Tríadico para evaluar el predominio cerebral de los estudiantes y está conformado por 27 preguntas. Al cruzar el predominio cerebral con el desempeño de los estudiantes de 4to año se identificó un comportamiento de nivel superior correspondiente al 47.54%. No se observó valores representativos en la escala inferior y media. En conclusión, es necesario que el docente comprenda de la dominancia cerebral en un estudiante ya que permite comprender el actuar diferenciador de los estudiantes y como pueden lograrse resultados excepcionales, en la medida del reconocimiento de dichas funciones cerebrales, potenciando los recursos neuronales, esto se traducen optimización del talento de los estudiantes para el aprendizaje del tema de la energía.

**Palabras clave:** Triadización, Energía, Estrategias neurodidácticas

## Abstract

This article offers an approach to the triadization of the theme of “energy” oriented with neurodidactic strategies for fourth year students in an educational institution of Secondary Education. In this development, data were collected through a multicentric evaluative study directly on fourth year students, therefore, it will be field-based. The population was oriented to a population constituted by sixty-one (61) fourth year high school students. The Triadic Mental Quotient Revealing Test was applied to evaluate the cerebral predominance of the students and is made up of 27 questions. When crossing the cerebral predominance with the performance of 4th year students, a higher level behavior was identified, corresponding to 47.54%. No representative values were observed in the lower and middle scale. In conclusion, it is necessary for the teacher to understand the cerebral dominance in a student since it allows understanding the differentiating performance of the students and how exceptional results can be achieved, in the measure of the recognition of such cerebral functions, enhancing the neuronal resources, this translates into the optimization of the students’ talent for learning the subject of energy.

**Keywords:** Triadization, Energy, Neurodidactic strategies.

Author’s translation.

## Introducción

---

**E**n la actualidad las instituciones educativas se han planteado diferentes metodologías de enseñanza con el objeto de responder a las características de los estudiantes. Sin embargo, se necesita implementar mecanismos innovadores que formen y regulen la mejora y el progreso en los aprendizajes con el propósito de favorecer las condiciones pedagógicas a través de espacios de acción y comunicación. Ya que en el proceso de aprendizaje intervienen diversos métodos por el cual los estudiantes obtienen distintos tipos de información se debe tener en cuenta de que cada individuo interacciona con su entorno y responde a los múltiples estímulos que perciba. Muchos representantes consideran que el aprendizaje depende del docente que es quien enseña al estudiante y se le inculpa cuando el proceso de aprendizaje falla, por lo cual es necesario que se conozca que todo proceso de aprendizaje depende del cerebro quien responde a diversos estímulos. Las funciones cerebrales son necesarias como conjunto que permiten obtener nuevos conocimientos en este caso en el área de Ciencias Naturales en la disciplina de física y para que el aprendizaje como proceso y acompañado de motivación obtenga mayores resultados.

Asimismo, para vincular la triadización de un tema con la práctica pedagógica es de máxima importancia que el docente tenga un conocimiento elemental de la estructura macroscópica del cerebro, zonas esenciales del sistema nervioso, de los hemisferios, los lóbulos y la corteza cerebral, al conocer las células nerviosas que le componen y el sistema de comunicación entre ellas. Debido a que el cerebro ha evolucionado para acompañar y enfrentar los desafíos del entorno, para educarse y educar, el cerebro llega a ser guía de las nuevas investigaciones que es capaz de concebir pensamientos, emociones, sentimientos y movimientos entre tantas habilidades que hacen diferente a cada estudiante.

Por su parte, el uso de las estrategias neurodidáctica permite ver cómo funciona el cerebro, como se adapta y reorganiza en función de los estímulos que se otorguen, orientados a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del desarrollo del mismo. De esta manera, se genera la importancia que surge en el contexto educativo para que cada estudiante aprenda en consonancia con sus talentos y potencialidades, desarrollando la neurodidáctica como método de aprendizaje que se relaciona con la neurobiología del cerebro y la disposición de aprender. Es necesario comprender que la neurodidáctica centra su interés en conocer el cerebro y todo lo que se relaciona con él, por tanto, el docente debe actualizarse y destacar lo innovador e indispensable que representa la neurodidáctica en la enseñanza de las ciencias usando elementos que permiten estimular en los educandos la percepción, interacción y las emociones en una dinámica activa.

Por tal razón, este artículo abordara como la triadización del tema de “energía” orientado con estrategias neurodidáctica para estudiantes de cuarto año de Educación Media promueve el desarrollo humano con un enfoque de calidad educativa. En estos tiempos es de vital importancia implementar en las aulas nuevos componentes que abran camino a un nuevo modelo de práctica pedagógica un modelo que considere la armonía entre el cerebro, el aprendizaje y el desarrollo humano. Promocionando la neurodidáctica como una herramienta que mejora las practicas pedagógicas construyendo puentes de conexión entre las neurociencias y la pedagogía y creando un binomio para conocer las principales funciones cerebrales a través de acciones más productivas y significativas tanto para los estudiantes como para los docentes.

## Situación problematizadora

---

La educación se centra en la formación integral del estudiante, este proceso se consolida por el perfeccionamiento de sus potencialidades que implica un proceder efectivo desde el contexto personal unido a los saberes vanguardistas, además de fomentar el desarrollo de sus competencias intelectuales, científicas y axiológicas a

su vez confiriéndole a éste su particularidad formativa. En este sentido, Machicado (2015) considera que el docente es quien guía el proceso educativo a través de estrategias didácticas diseñando, adaptando y ejecutando según las necesidades y el contexto del estudiante, siempre teniendo en consideración el funcionamiento del cerebro. Por tanto, la actividad educativa busca facilitar a los estudiantes elementos didácticos necesarios para la comprensión de los fenómenos naturales. Por otra parte, Abello (2014) afirma que el desarrollo del conocimiento integral debe tener un enfoque formativo, facilitando el pensamiento lógico, estrategias cognitivas y diversas destrezas intelectuales que permitan al estudiante valorar los beneficios que aporta la ciencia tomando en cuenta la integridad, la diligencia, imparcialidad, creatividad, imaginación y la curiosidad.

La importancia del estudio de la física específicamente en el tema de la energía en el contexto escolar le permite al estudiante promover procesos mentales relacionados con; copiar, ordenar, comprender y estudiar datos con la finalidad de observar los fenómenos ocurridos en el contexto, interactuando a través de dinámicas que permitan obtener soluciones viables en el estudio. Por su parte, Ardila (2011) indica la promoción de las habilidades analíticas, creativas y prácticas. En consecuencia, se observa en el sistema educativo insuficiente desarrollo en destrezas de las habilidades cerebrales, relacionadas a la temática de energía como parte de la formación de ciencias naturales en la disciplina de física.

Por consiguiente, se ha observado que en su mayoría los docentes del área de Ciencias Naturales en la disciplina de física; pocas veces promueven actividades de conceptualización, temas innovadores, vinculación tanto verbales como figurativas, poco uso de recursos tecnológicos para orientar positivamente la diversidad de enunciados expuestos y vincular el conocimiento exclusivo del estudiante con el contexto y lo abstracto. En los últimos años ha existido una progresiva desmotivación del estudiante de educación secundaria por las ciencias. En relación al tema de energía, se ha minimizado en el estudiante la posibilidad de consolidar aprendizajes significativos, destacar el pensamiento lógico, reflexión y operatividad objetiva en la solución de problemas en esta área del saber. Además de conseguir información trascendente, analizarla y posteriormente utilizarla en la solución de dificultades cognitivas, procedimentales y actitudinales en esta disciplina de acción educativa. Por la razón expuesta, es esencial promover un modelo interdisciplinario que promueva y facilite el desarrollo de la resolución de problemas, construcción teórica, investigación, creación e innovación en esencia de trabajar el tema de energía a través de la triadización cerebral, generando una aproximación neurodidáctica a través de estrategias oportunas, acordes, eficientes y socializadas que permitan el trabajo integral en el cerebro del estudiante. Se reconoce una educación que no responde a las demandas, capacidades y conocimiento del estudiante. Por tanto, este docente debe deducir que cuando el estudiante aprende; su cerebro compromete toda la fisiología, es innato y afecta las emociones involucrando el foco de atención, la percepción periférica, los procesos conscientes e inconscientes, teniendo en cuenta que es único e irreplicable.

Es por ello necesario fundamentar con la neurodidáctica el tema de “Energía” a través de la triadización cerebral, facilitando en el estudiante la posibilidad de intercambiar saberes importantes, al fomentar una actividad educativa con dinamicidad, creatividad e integración de los diferentes entes que hacen vida en la escuela, con la finalidad de lograr propósitos y metas educativos y garantizando aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, Boscán (2011) propone tres principios de las estrategias neurodidáctica: interacción, equilibrio y visión holística, comprometiéndolos todos sus recursos sensoriales para permanecer en un estado activo en la consolidación de nuevos conocimientos.

En relación, la situación de la pandemia por el Coronavirus (SARS-COV -2) ha motivado al docente del área de ciencias naturales en la disciplina de física buscar alternativas para facilitar la educación en este contexto desde la virtualidad en consideración del trabajo a distancia. El docente como mediador y socio de aprendizajes, debe adaptar las estrategias neurodidáctica con el uso de las tecnologías, para lograr en el estudiante la participación activa, trabajo colaborativo y compromiso que contribuyan al éxito de la continuidad académica de manera reflexiva-propositiva. Por estas razones, se propone el desarrollo de la triadización del tema de energía para estudiantes de cuarto año de educación media previendo el contexto educativo, el desarrollo de habilidades en el saber, hacer y sentir.

En atención a lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente en la enseñanza del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación de ciencias naturales en los estudiantes de cuarto año de Educación Media? ¿Cuáles son las percepciones sobre el conocimiento (conocer, hacer y sentir) en el tema de energía de los estudiantes de cuarto año de Educación Media? ¿Cuál es la factibilidad para la realización de la triadización cerebral en el tema de energía apoyada en estrategias neurodidáctica para estudiantes de cuarto año de Educación Media? Y ¿Cómo se aborda la triadización cerebral con el tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación ciencias naturales orientada con estrategias neurodidáctica para cuarto año de Educación Media? Las interrogantes anteriormente expuestas, permiten tener una visión y dirección para sistematizar la investigación de manera coherente, organizada en la búsqueda de respuestas confiables el cual tengan resultados favorables para la solución de la problemática presentada en pro del estudiante.

## Objetivos de la Investigación

---

### Objetivo General:

- Proponer la triadización del tema de "energía" orientado con estrategias neurodidáctica para estudiantes de cuarto año en una institución educativa de Educación Media.

### Objetivos Específicos

- Diagnosticar las estrategias neurodidáctica que utiliza el docente en la enseñanza del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación de ciencias naturales en los estudiantes de cuarto año de Educación Media.
- Indagar las percepciones sobre el conocimiento (conocer, hacer y sentir) en el tema de energía de los estudiantes de cuarto año de Educación Media.
- Valorar la factibilidad para la realización de la triadización de tema de energía apoyada en las estrategias neurodidáctica para estudiantes de cuarto año de Educación Media.

## Justificación

---

La presente investigación se justifica porque presentará las estrategias neurodidáctica que se pueden utilizar en la interacción en el aula del trabajo integral tomando en cuenta el cerebro en su máxima expresión. En este orden de ideas, la intención pedagógica en la enseñanza del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación de ciencias naturales en los estudiantes de cuarto año de Educación Media se orienta en la construcción de saberes desde el hacer, el conocer y el sentir; vinculado a la relación entre el entorno y las conexiones cerebrales catalizadoras de nuevas redes neuronales de aprendizaje.

Por ende, esta propuesta está centrada en procesos neuroeducativos que planea, relaciona, construye, vincula las acciones emprendidas en el aula tanto por el docente como por el estudiante; considerándose en una oportunidad única desde la triadización para establecer metodologías de acción didáctica con cada proceso.

De este modo, se justifica porque brindará el apoyo humano y pedagógico para diseñar estrategias neurodidáctica que fomenten la triadización del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación ciencias naturales.

## Fundamentos Teóricos

---

Por su parte, la visión de los estudios de la investigación, son trabajos previamente elaborados que pueden servir como referencias al estudio que se presenta, con la intención de establecer vinculación y aporte en el desarrollo de este estudio; en esta relación se tiene por el momento los siguientes:

Pherez, Vargas y Jerez (2017) en *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente*, tuvo como objetivo proponer estrategias pedagógicas innovadoras para los procesos de enseñan-

za-aprendizaje de los programas de la Facultad de Educación, donde se aplicaron procesos desde la base del neuroaprendizaje y la neuroeducación; apoyado en un enfoque cualitativo y de tipo documental. Esta investigación genera un aporte sustancial en la relación temática y metodología en la acción de estrategias neurodidáctica, comprometiendo el desarrollo de proyectos educativos relacionados con las capacidades cerebrales, siendo potencialmente útiles en los contextos educativos en tiempos de pandemia, mirando el hacer, el sentir y el conocer como un ciclo de intervención-relación-construcción.

Ahora, Saquicela (2019) en la investigación *La neurodidáctica como una herramienta pedagógica dentro de la praxis de los docentes de Educación General Básica Elemental Colegio San Miguel*, se orientó en el valor educativo de la aplicación de la neurodidáctica a partir de la experiencia vivida por los docentes de EGB Elemental para el mejoramiento de la praxis de enseñanza y aprendizaje. A su vez, se engrana en un enfoque cualitativo, aplicando la observación y el grupo focal para interpretar sus experiencias vividas acerca del tema y de esta manera llegar a conocer la importancia de esta nueva herramienta pedagógica pensada en el funcionamiento cerebral del educando. La relación entre los elementos y herramientas para el trabajo neuroeducativo en espacios definidos, ayuda al cuestionamiento del cómo aprende el cerebro humano en general, este aporte es clave en la investigación que se proyecta en este momento.

Finalmente, Figueroa y Farnum (2020), en su discernimiento titulado *La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil*, se plantearon analizar las dificultades del aprendizaje en la población infantil y el aporte de la neuroeducación en los estudiantes de segundo grado. En el estudio se utilizó una metodología de investigación acción, acompañada de un enfoque socio crítico y diseño cualitativo, apoyándose en la revisión sistemática y reflexiva de proyectos Psicopedagogos en formación para 29 niños de la ENSS de Tunja. Esta investigación engrana una mirada diversa, convergente en la acción de la planificación, la intención curricular –epistemológica– el contexto; en este estudio que se pretende desarrollar, busca establecer relación de todos los aspectos indicados, proyectados a la transformación desde el desarrollo integral del estudiante en los espacios educativos, en especial en el aprendizaje de las ciencias naturales en un tema transdisciplinar como el de energía.

## **La Neuroeducación**

---

Al revisar las investigaciones en este campo son variadas, ahora cuando los educadores entiendan la importancia de los aportes de la neuroeducación en la praxis pedagógica percibirán mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Así, la neuroeducación combina aportes de la neurociencia, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación centrándose en la comprensión de cómo aprende el cerebro y usa esta información para desarrollar estrategias que puedan tener mayor eficacia para guiar las propuestas de nuevos currículos y de nuevas políticas educativas, (Caicedo, 2016). Los estudios de la neuroeducación aportan elementos que deben ser tomados en cuenta para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes al conseguir optimizar las funciones cerebrales de los mismos.

## **La Neurodidáctica**

---

Es una rama de la pedagogía que se basa en las neurociencias, y permite una nueva disposición a la educación que tiene como propósito diseñar estrategias pedagógicas eficientes que promuevan un desarrollo cerebral o aprendizaje, (Paniagua, 2013). Este enfoque explica las funciones, la organización, individualización y diversificación del cerebro ante las habilidades académicas brindando experiencias significativas de acuerdo con su desarrollo, necesidades e intereses.

## Perspectiva de las Estrategias Neurodidáctica

Hay una gran diversidad de estrategias y contextos educativos haciendo referencia a la forma de obtener conocimientos necesarios para alcanzar un efectivo aprendizaje de la temática energía como parte de la disciplina de física, así como, el desarrollo en los estudiantes de valores y actitudes; esta mirada la plantean Rosario et al (2012), exponiendo el enfoque neurodidáctica como proceso de autorregulador del aprendizaje, respaldando el desarrollo del aprendizaje autónomo. De este modo, se hace necesario que el docente seleccione las estrategias más adecuadas tomando en cuenta los siguientes aspectos, situaciones problemáticas requeridas de solventar, posibilidades reales de conseguir los recursos y medios pertinentes para atender casos instructivos factibles de ejecutar, atención de las necesidades tanto institucionales como las del estudiante.

Por otra parte, Rebolledo (2018), expone un conjunto de estrategias las cuales pueden ser utilizadas por el docente para garantizar un efectivo aprendizajes de la temática energía entre estas se tiene el entorno natural, juegos cooperativos, actividades recreativas, trabajo cooperativo, trabajo de campo, mapas conceptuales, multimedia educativo, experimentación, esperando que el docente logre fortalecer en el estudiante el aprendizaje significativo sobre el tema como parte de la asignatura de física en la Educación Media General de una forma dinámica, interactiva y lúdica, en el cual el escolar se sienta a gusto y deseoso de participar en las diferentes actividades desarrolladas por el docente en el contexto del aula, pero siempre orientadas a la intención del desarrollo integral de las capacidades cerebrales del estudiante e incluso del docente.

En otras palabras, las estrategias neurodidáctica son las que aumentan en el estudiante las conexiones neuronales a través del proceso del aprendizaje, la adaptación del entorno, los cambios externos o internos y la estimulación sensorial y cognitiva.

## Metodología

En este espacio se presenta las orientaciones metodológicas de consolidación de los objetivos de la investigación, en consideración del tipo, diseño y actores claves en el desarrollo, para la consolidación de la triadización del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación ciencias naturales orientada con estrategias neurodidáctica para cuarto año de Educación Media.

## Tipo de investigación

En este desarrollo, los datos se recopilarán a través de un estudio evaluativo multicentrico directamente en los estudiantes del cuarto año de Educación Media en una institución educativa, por ende, será de campo; apoyado en los hechos de ocurrencia en el espacio de intervención directamente (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2016). Por otra parte, el nivel de profundidad será descriptivo, esto en función que se estudiará un fenómeno en su entorno de comportamiento, con apoyo estratégico del hacer, sentir y el conocer desde el cerebro y sus capacidades (Arias, 2012).

## Población

En la presente investigación la población se orienta a una población finita ya que se conoce las cantidades, en este caso las personas en estudio serán estudiantes del cuarto año de Educación Media de la institución educativa de función administrativa pública vinculada al municipio Campo Elías del Estado Mérida. Por su parte, el muestreo es intencional por las características específicas de los estudiantes cuarto año de educación media y dos docentes del área de ciencias naturales, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por ende, la muestra estará constituida por sesenta y un (61) estudiantes de cuarto año de Educación Media de la institución educativa.

## Diseño de la Investigación

Se aplicó el Test Revelador del Cociente Mental Tríadico, diseñado y validado por De Gregori (2002) para evaluar el predominio cerebral de los estudiantes y está conformado por 27 preguntas. Recogió información de las actividades relacionadas con el pensar, sentir y actuar. Cada una con una posible puntuación entre 1 y 5, donde cada puntuación debe ser colocada dentro del cuadrado, el rectángulo o el círculo. El procedimiento consistió en sumar los resultados correspondientes a cada uno de los lados; el que obtenga mayor puntaje será el dominante, el inmediatamente inferior será el subdominante, la escala de medición se clasifica como inferior (9 a 27 puntos); media (28 a 34 puntos); superior (35 a 39 puntos) y genial (40 a 45 puntos).

## Análisis y discusión de los resultados

El desarrollo de procesos que involucra la enseñanza y aprendizaje del tema de energía de una forma intra e interdisciplinaria, requiere del docente una visión compleja e integral de las acciones emprendidas para la mediación de nuevos conocimientos; y en efecto que estos, generen aprendizaje significativo. En este sentido, se comparten categorías de interés en la consolidación de resultados de las indagaciones realizadas: la primera centrada en las estrategias utilizadas por los docentes para aproximar relaciones epistemológicas sobre el tema de energía, la segunda, la proporcionalidad de la tendencia del ciclo cerebral de los estudiantes de cuarto año de educación media, y la tercera, la triadización del tema de energía en aspectos como los contenidos, las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y las actividades de evaluación.

### Primera categoría: Estrategias utilizadas por los docentes

En función de las estrategias utilizadas, se socializo con los docentes del área de formación “Ciencias Naturales” en la concentración de “Física” de una institución de Educación Media General. Para ello, se desarrolló una entrevista contentiva de cuatro ítems vinculados a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, además de los procesos de contextualización crítica de la temática en estudio, (ver **Cuadro 1**).

**Cuadro 1.** Consideraciones de los docentes sobre las estrategias utilizadas en el tema de energía

Ítems	Docente 1	Docente 2
¿Qué estrategia de enseñanza utiliza para mediar los aprendizajes en el tema de energía en los estudiantes de 4to año en Educación Media General?	Registro en el cuaderno discusión guiada, investigaciones.	Ilustraciones y las redes semánticas.
¿Qué estrategia de aprendizaje orienta a que el estudiante utilice para el aprendizaje del tema de energía en los estudiantes de 4to año en Educación Media General?	Trabajos escritos, investigaciones en casa, videos relacionados con el tema.	Diagramas conceptuales
¿Qué estrategia de Evaluación implementa en el desarrollo y consolidación de aprendizaje de competencia y potencialidades del estudiante de 4to año en Educación Media General?	Examen, debates, trabajos escritos.	Guías de ejercicios ,prueba escrita ,defensa de ejercicios en la pizarra
¿Cómo contextualiza el tema de energía en los estudiantes de 4to año en Educación Media General?	Resolución de problema a través de ejercicios prácticos.	Asociar los conceptos en nuestra vida cotidiana

Fuente: elaborado por Dávila y Belandria (2023)

Un docente en el aula es el enlace entre los conocimientos que posee el estudiante y los conocimientos nuevos, los cuales pasaran a ser el apoyo dentro del constructo de cada estudiante. Por ende, el cómo sean mediados es un tema de alta importancia, ya que el docente debe esquematizar una secuencia didáctica óptima para cada tema, en este caso el de energía; enfocado a reflexionar las necesidades de cada uno de los estudiantes a la hora de aprender, qué les gusta, cómo trabajar cada actividad, cómo interpretan el contenido, qué deben

hacer y qué no, por ello y para ello se formula unas series de pregunta dirigidas al docente de ciencias desde un enfoque de la neuroeducación aplicada al tema de energía, las cuales intentan articular las ciencias del cerebro conocidas como neurociencias de la educación. Según Sáez (2014) la neurociencia ha permitido estudiar las neuronas y atender un poco más la actividad cerebral. Esto ha traído consigo un acercamiento al momento de mediar las áreas de ciencias naturales, de esta manera, nace de la neurociencia la neuroeducación, la misma para Segovia (2016), es considerada una transdisciplina que integra varias ciencias de la educación, cuyo estudio fundamental es el cerebro como constructo interdisciplinario, esto radica en que el cerebro es multifacético ya que tiene tres hemisferios con funciones únicas, lo que nos con lleva a una triadización del mismo.

La Neurodidáctica se está estableciendo como eje institucional en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, Fuentes y Rosario, (2013) expone que el proceso de autorregulación del aprendizaje apunta al desarrollo del aprendizaje autónomo por parte del estudiante proceso mediante el cual adquiere competencias, como la autogestión y pro actividad, autoconocimiento responsabilidad y autocontrol del proceso de aprendizaje por parte del propio estudiante.

En este análisis se puede evidenciar la necesidad de que los docentes utilicen más frecuentemente diversos tipos de estrategias para garantizar en el estudiante la adquisición de aprendizajes importantes de la física en especial en la temática de energía; puesto que se comprobó disminuida utilización de : aprendizaje por investigación, mapa conceptual, cooperación guiada, pensamiento visual y la nula ejecución de actividades en las cuales se utilice recursos multimedios educativos, generando ello que las temáticas impartidas carecen de contextualización con las realidades del medio ambiente.

Al respecto, Saquicela (2019) resume de esta manera las estrategias neurodidácticas que puede utilizar el neuroeducador según las necesidades e intereses de los estudiantes:

1. **Los proyectos por equipo:** este también es conocido como aprendizaje colaborativo, durante este proceso de colaboración se produce dopamina, el neurotransmisor que permite que la información pase por el sistema límbico y se quede en la memoria de largo plazo.
2. **El juego:** libera dopamina cuando el juego es bien utilizado y en cualquier entorno educativo.
3. **La actividad física** promueve la neuroplasticidad en el hipocampo ya que la endorfina se libera cuando los músculos se contraen y se estiran yendo hacia el cerebro.
4. **Las emociones positivas** proporcionan la memoria y el aprendizaje, ya que por medio de ellas se potencia la curiosidad y facilitan los procesos de razonamiento y toma de decisiones. El neurotransmisor que libera cuando hay alguna emoción es la dopamina, más conocida como la hormona de la felicidad.
5. **Las actividades musicales y artísticas** ayudan a optimizar la capacidad intelectual de los estudiantes permitiendo una mayor fluidez en cuando al área conductual.
6. **Recursos tecnológicos:** permiten el análisis y la síntesis de la información con mayor interés en el tema que se enseña. Debe existir una comprensión común y comunicada respecto a lo que es importante y apropiado tanto en el actor como en el observador de cierta actividad.

En otras palabras, las estrategias neurodidáctica son las que promueven la plasticidad del cerebro o la capacidad de adaptación al entorno o a cambios, sean externos o internos, del estudiante aumentando las conexiones neuronales siendo consecuencia del aprendizaje, la experiencia y la estimulación sensorial y cognitiva.

Además, en la praxis educativa existe disminuida vinculación teórico –práctica, lo cual incide en el aprendizaje significativo; aunque ellos reconocen la importancia que implica el uso de estos procedimientos en función de los objetivos planificados, factor positivo para que se apropien de nuevas formas de enseñar, de manera tal que los contenidos adquieran significado y utilidad. Estas afirmaciones coinciden con lo señalado por Gil at al (1991) como también hace referencia Díaz-Barriga y Hernández (2002), contextualizan a los profesores en función d las estrategias creativas, innovadoras que conduzcan a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades cognitivas para la consolidación de aprendizajes complejos en función de su experiencia con los fenómenos.

Desde este punto de vista, se deduce que el docente tiene la responsabilidad de propiciar una formación integral orientada a incrementar la calidad educativa mediante acciones que produzcan vivencias útiles y significativas, específicamente en la unidad de análisis enseñanza de la temática energía como parte del área de física ya que los docentes medianamente planifican actividades en las cuales se destaquen la aplicabilidad de la energía como un elemento esencial para la comprensión de los fenómenos naturales ocurridos en el contexto, lo que conduce a destacar que existe la necesidad, de generar estrategias de mayor continuidad que ayuden al docente y educandos en la conformación y estructuración de actividades motivadoras.

### Segunda categoría: Proporcionalidad de tendencia del ciclo cerebral de los estudiantes

Se presentan los resultados del estudio de evaluación del cerebro triádico de sesenta y un (61) estudiantes de cuarto año de educación media para valorar la factibilidad de realizar la triadización de tema de energía apoyada en las estrategias neurodidáctica para los mismos.

Al cruzar el predominio cerebral con el desempeño de los estudiantes de 4to año se identificó un comportamiento de nivel superior correspondiente al 47.54% (29 estudiantes), seguido de la escala genial con el 27.87% (17 estudiantes). No se observó valores representativos en la escala inferior y media (**Tabla 1**).

**Tabla 1.** Distribución porcentual de estudiantes según escala de medición de resultados

Escala	Cantidad	%
Inferior	0	0
Medio	15	24.59
Superior	29	47.54
Genial	17	27,87
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Fuente: elaborado por Dávila y Belandria (2023)

En la **Tabla 2** se observa que 44 estudiantes que representa el 72.14% evidencian un predominio del cerebro derecho. Asimismo, 12 estudiantes que representa el 19.67% evidencia un predominio del cerebro izquierdo. Dentro de este grupo, 5 estudiantes que representa el 8.19% presenta predominio del cerebro central. Así el cerebro derecho es el cerebro dominante ya que revela el mayor resultado, el subdominante sería el cerebro izquierdo y el tercero o cerebro de apoyo vendría a constituirlo el cerebro central. Según la visión de De Gregori y Valpato (2012) indican si el dominante es el cerebro derecho la persona es sensible, afectiva, creativa, soñadora y si el subdominante es el izquierdo se manifiesta en personas sabias, humanistas, pensadoras y científicas. Y el desempeño positivo del cerebro central es pragmático, sensible, practico, sueña, pero con los pies en la tierra.

**Tabla 2.** Distribución de estudiantes según predominio cerebral

Predominio Cerebral	Frecuencia	Porcentaje %
Izquierdo	12	19.67
Central	5	8.19
Derecho	44	72.14
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Fuente: elaborado por Dávila y Belandria (2023)

Esta posición respalda que es necesario recordar que cada sistema no solamente es independiente, sino también interactivo e interdependiente. Uno de ellos puede ser el dominante pero los otros dos siempre van a estar involucrados. Ya que los sentimientos afectan aquello que están dispuestos a pensar o hacer y lo que hace

afecta la manera como se siente contribuyendo al proceso de pensamiento como seres reflexivos conllevando a realizar adecuadamente o no la labor académica. Para Poca (2014) los estudiantes tienen cierto potencial para ser creativos, y las diferencias radican en el grado en que utilizan dicho potencial. Es allí donde influyen el estilo y la inteligencia ingredientes básicos de la creatividad. Los estudiantes llegan a ser sujetos creativos y autónomos de su aprendizaje en la medida que se les enseñe desde el área en este caso la enseñanza de la energía a desarrollar tres tipos de pensamientos esenciales, el analítico: que enseña a analizar, juzgar, criticar evaluar, comparar y contrastar, otro tipo es el creativo: que descubren, inventan, imaginan, elaboran hipótesis, y el tipo práctico: dirigido a que aprendan a usar, aplicar utilizar y practicar.

Por tanto, presentar estrategias neurodidáctica que se pueden utilizar en la interacción en el aula del trabajo integral tomando en cuenta el cerebro derecho en su máxima expresión es la intención pedagógica en la enseñanza del tema "Energía" en la disciplina de física en el área de formación de ciencias naturales en los estudiantes de cuarto año de Educación Media. De este modo, en el campo educativo debe centrarse en procesos neuroeducativos que se basen en la originalidad, inclinación por el riesgo, espacialidad, síntesis, percepción de sí mismo y de su cuerpo, expresión artística, interés y asimilación por las imágenes, dominio de la imaginación, capacidad de concentración. Asimismo, el estudiante necesita que el docente le brinde una experiencia de aprendizaje novedosa creando un ambiente adecuado para satisfacer sus exigencias académicas.

**Tercera categoría: Triadización integral del tema de "energía: transformado los procesos de la vida"**

En este apartado, se resume la propuesta de triadización para el tema de "energía", proyectando la finalidad de integración desde tres perspectivas ampliamente incluyente: la organización intelectual-racional (región neocórtex del cerebro), la organización emocional-sensitiva (región límbica del cerebro), y la organización pragmática operativa (región reptiliana del cerebro). Se considera la complejidad como punto de partida del crecimiento espiralado del aprendizaje del estudiante en un contexto influenciado por fenómenos naturales que requieren de argumentos científicos, entre ellos, las relaciones epistemológicas de la energía y su vinculación con la conceptualización y construcción teórica de modelos.

Es importante en los contextos, la mediación de conocimientos debidamente organizados; en este orden, los contenidos tanto de orden conceptual, procedimental y actitudinal, presenta tendencias al desarrollo integral de habilidades y destrezas en función de las competencias genéricas y específicas de esta área de conocimiento; así, la Fig. 1, muestra la organización del contenido en las tres perspectivas descritas en el párrafo anterior. El docente de acuerdo al manejo progresivo y sistemático de sus saberes, organiza y jerarquiza desde lo sencillo a lo complejo. Cada intención del docente, está fundamentada en los niveles de asimilación, esquematización, organización, conceptualización y verbalización de aspectos relacionados con el trabajo de los modelos de las ciencias aproximados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

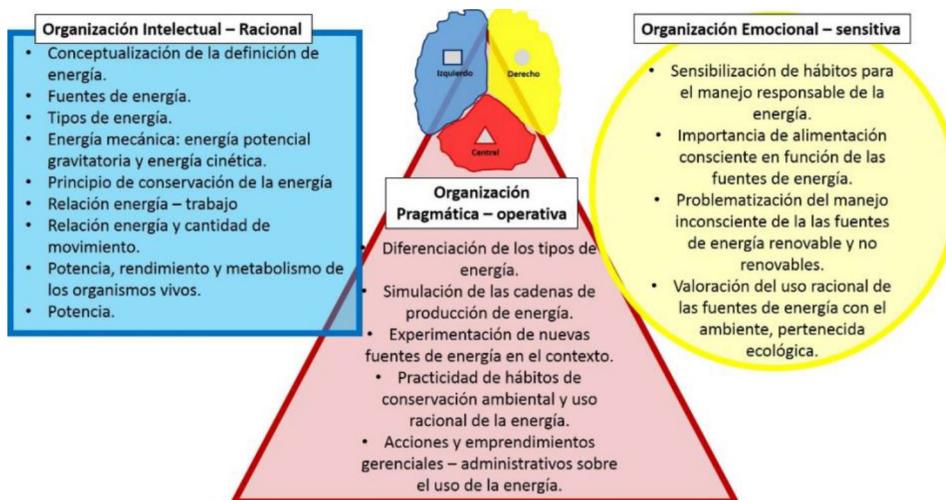
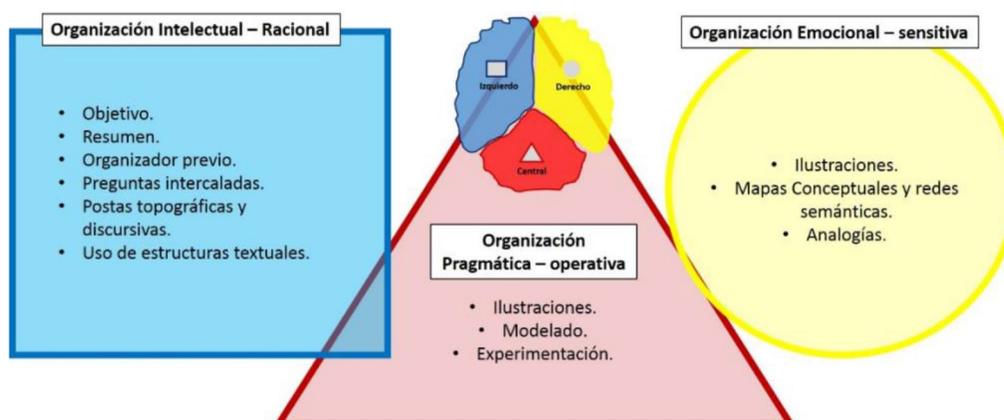


Fig. 1. Triadización de los contenidos del tema "Energía: transformación de los procesos de la vida"

Fuente: Elaborado por Dávila y Blandria, 2023

Dentro de cada nivel de desarrollo cognitivo del estudiante de cuarto año de Educación Media General; y con las diversas aristas que llevan a establecer relaciones e interrelaciones entre el lenguaje cotidiano con el lenguaje técnico-especializado. El docente junto al estudiante se apropia de métodos para alcanzar niveles concretos y a su vez adstratos de entendimiento y comprensión de los fenómenos naturales, en este caso la energía como medio y esencia que mueve el mundo. La **Fig. 2** interrelaciona las estrategias de enseñanza considerando la triadización del contenido, apoyado en las estrategias utilizadas por el docente para la mediación de conocimientos, fundamentado en los modelos de las ciencias; es decir, el hacer educación en ciencias naturales, se proyecta en el saber de la ciencia, pero a su vez, reconoce la importancia del andamiaje de las conceptualizaciones de tema energía para la comprensión y transformación de fenómenos en la mejora de la calidad de vida del ser humano.



**Fig. 2.** Triadización de las estrategias de enseñanza del tema “Energía: transformación de los procesos de la vida”

Fuente: Elaborado por Dávila y Blandria, 2023

El docente debe preguntarse en todo momento ¿Cómo aprende el estudiante?, ¿Qué sucede en su cerebro cuando aprende?; esta interrogantes brindan amplitud en la dinámica del estudiante al enfrentarse, socializando con sus contexto, considerando sus conocimientos previos, y generando conflictos cognitivos que lo llevan a aproximaciones teóricas fundamentadas en las explicaciones de la realidad. La mediación y socialización de estos conocimientos que el estudiante ha esquematizado, verbalizado y experimentado; llevan a considerar la triadización de las estrategias de aprendizaje (**Fig. 3**), en efecto, se muestra la visión integral de la neurodidáctica; no pasa por el emerger de nuevas estrategias, sino, del usar con intención las ya existentes; con claridad en el desarrollo potencial del estudiante.

Finalmente, la consolidación de las oportunidades de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en su amplitud de integración del Intelectual-razional, del pragmático-operativo y del emocional-sensitivo; se complementa con las acciones orientadas y emprendidas por el docente, pero donde el estudiante consolida los avances, los logros y las oportunidades. Las referencias a este campo, engrana la triadización de los contenidos, las estrategias de enseñanza (centradas en el docente) y las estrategias de aprendizaje (centrada en el estudiante) con las actividades de evaluación (**Fig. 4**). Es necesario, establecer sinergia entre los procesos y los autores de esos procesos, es acá, cuando la la mediación para converger entre el discurso científico y el lenguaje técnico especializado interactúa con el contexto donde habita el estudiante, en consecuencia, se reconoce el lenguaje común; esta construcción teórica puede definirse como proceso neurodidáctico.

La relación entre la planificación consciente, con intención pedagógica y con operacionalización didáctica, consolida procesos de enseñanza y aprendizaje, y contextualiza el desarrollo del pensamiento racional, operativo y sobre todo integra el pensamiento emocional. Por ende, esta sencilla categorización, puede direccionar nuevas formas y maneras de ver la acción didáctica del docente en aula; incluyendo métodos para la gestión del conocimiento científico en el tema de energía como propuesta inicial, pero pudiera proyectarse a otros campos de las ciencias naturales.



Fig. 3. Triadización de las estrategias de aprendizaje del tema “Energía: transformación de los procesos de la vida”

Fuente: Elaborado por Dávila y Blandria, 2023



Fig. 4. Triadización de las actividades de evaluación del tema “Energía: transformación de los procesos de la vida”

Fuente: Elaborado por Dávila y Blandria, 2023

## Consideraciones finales

Mejorar el rendimiento del proceso de aprendizaje con la triadización del tema Energía a través de estrategias neurodidáctica aprovecha las reacciones cerebrales frente a eventos cognitivos de índole académica, potenciando la recepción de conocimiento por parte de los docentes hacia los estudiantes. Asimismo, en este artículo se enfatiza en como las estrategias neurodidáctica mejoran la calidad de la formación educativa en el marco del trabajo cooperativo, estimulando el pensamiento para la resolución de problemas reales y soportadas en la permanente indagación sobre el cerebro humano creando un lugar en la pedagogía y didáctica en el desarrollo de las competencias y habilidades que pueden alcanzar las personas de un proceso educativo. La intención de conocer e impulsar el desarrollo de las capacidades científicas y de la máxima potenciación de los aprendizajes.

Por consiguiente, el uso de estrategias neurodidáctica plantea el uso de herramientas con elementos significativos para la construcción de un pensamiento crítico y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a una ciencia dinámica y contextualizada con un significado para los educandos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Test Revelador del Cociente Mental Tríadico el conocer el predominio cerebral de los estudiantes ayudara al docente para que no se quede con la rutina en relación a su acción pedagógica. Sino que experimente estrategias neurodidáctica convirtiendo estos espacios de aprendizaje en experiencias que favorecen al estudiante.

Ya que en los últimos años ha existido una progresiva desmotivación del estudiante de educación secundaria por las ciencias, es necesario que el docente comprenda de la dominancia cerebral en un estudiante ya que permite comprender el actuar diferenciador de los estudiantes y como pueden lograrse resultados excepcionales, en la medida del reconocimiento de dichas funciones cerebrales, potenciando los recursos neuronales, esto se traducen optimización del talento de los estudiantes para el aprendizaje del tema de la energía.

La triadización pudiera considerarse un método para la organización de la práctica docente en el área de ciencias naturales en un sentido amplio, complejo, integral y versátil de las actividades en aula. Como se muestra en las figura 1, 2, 3 y 4, se puede considerar la triadización de competencias de logro en convergencia de las potencialidades en el campo del desarrollo del pensamiento lógico matemático, del lenguaje, de las capacidades análisis, interpretación y reflexión, de la promoción y afianzamiento del pensamiento crítico y contextualizado a su entorno.

## **Recomendaciones**

Una de las formas que los docentes pueden mejorar su comprensión del uso de las estrategias neurodidáctica es cuando comprendan el funcionamiento del cerebro humano para que el proceso de aprendizaje sea más significativo y efectivo para el docente y para el estudiante.

El uso de las estrategias neurodidáctica deben promover en el estudiante mecanismos de atención, motivación, memoria que se activan cuando se realiza una actividad que emociona y es factible que el aprendizaje se logre. Algunas de las estrategias neurodidáctica para la triadización del tema de energía pueden ser:

Estrategias basadas en proyectos: está estrategia es congruente con el desarrollo socioemocional porque le ofrece al estudiante oportunidades para ejercitar sus habilidades estableciendo sus propias ideas en el trabajo grupal, colaboración y empatía para llegar a acuerdos.

Estrategias basadas en el método de casos, se pone en práctica el análisis de experiencias y situaciones de la vida real en las cuales se presentan situaciones o problemas que involucran la atención focalizada, escucha activa, toma de decisiones

Entre las modalidades de las estrategias neurodidáctica se plantea que los estudiantes han de aprender a aprender y el liceo ha de facilitar la adquisición de una serie de habilidades útiles que permiten resolver problemas de la vida cotidiana.

Todo esto promoviendo la ciencia y su enseñanza en base a:

Que los estudiantes deberían tener contacto con el conocimiento accediendo espontáneamente a él.

Que el estudiante poseedor de una estructura cognitiva soporte el proceso de aprendizaje a través de ideas previas y preconceptos.

Que el estudiante sea un ser activo que pueda plantear sus posturas frente a la información que está abordando y construya desde el desarrollo de procesos investigativos.

Que el docente valore en el estudiante la estructura interna cognitiva, de la ciencia su construcción dinámica y social.

Que el docente enseñe a partir del conocimiento del estudiante, buscando la compatibilidad de los conocimientos cotidianos y científicos.

Que el docente le muestre al estudiante la construcción de la ciencia como una producción social.

Que el docente les plantee a los estudiantes problemas representativos con sentido y significado abordados a partir de las experiencias y vivencias.

Que el docente promueva los mini proyectos como pequeñas tareas que representen situaciones novedosas en el cual se obtengas resultados prácticos por medio de la experimentación. ©

---

**Gisaida Gardenia Dávila Fernández.** Bachiller en Ciencias, estudiante de la Licenciatura Educación Mención Ciencias Físico Naturales, concentración en Física. (2023). Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Actualmente trabajo como docente en el Liceo U.E. José Enrique Aria, Ejido Estado Mérida.

---



---

Artículo de investigación presentado como opción especial de grado para optar al Título de Licenciada en Educación Mención Ciencias Físico Naturales. Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes Br. Gisaida Dávila, Tutor: Rubén Belandria.

---

## Referencias bibliográficas

- Abello, D. (2014). *La cooperación en la enseñanza y aprendizaje de la física*. Colombia: Magisterio.
- Ardila, R. (2011). Psicología en el contexto de las ciencias naturales. Evolución y comportamiento. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*: 31(120):395-403.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Boscán, A. (2011). *Modelo didáctico basado en las neurociencias para la enseñanza de las ciencias naturales*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Rafael Belloso Chacín. Maracaibo: Venezuela.
- Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones de la U.
- De Gregori, W. (2002). *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- De Gregori, W. y Valpato, E. (2012). *Capital tricerebral: manual de juegos de cooperación y competencia*. Bogotá: OPAL180.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Figueroa, C., y Farnum, F. (2020). La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 17-26.
- Fuentes, S; y Rosario, P. (2013). *Aprendizaje Autónomo y Mediación Cognitiva: Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, Indesco. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Chile.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.

- Gil, D.; Carrascosa, J.; Furió, C. y Mtnez-Torregrosa, J. (1991). La enseñanza de las ciencias en educación secundaria. 2da. Edición. HORSIRI: Barcelona, España.
- Machicado, M. (2015). *Neurodidáctica como estrategia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de las sedes académicas de la carrera de ciencias de la educación de la U.P.E.A. Tesis de Maestría. Bolivia: Universidad Mayo de San Andrés.*
- Paniagua, M. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 6(6)72-77. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009&lng=es&tlng=es).
- Pherez, S. Vargas, J. y Jerez, G. (2017). Neuro aprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*: 18 (34): 149-166, enero-junio.
- Poca, N. (2014). Neurociencias para el Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Investigación*: 3 (1), Universidad Adventista de Bolivia.
- Rosario, P., Lourenco, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pineda, J.A., Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*.
- Saquicela, C. (2019). *La neurodidáctica como una herramienta pedagógica dentro de la praxis de los docentes de Educación General Básica Elemental en el Colegio San Gabriel*. Trabajo de titulación para la obtención del título en licenciada en ciencias de la educación con mención en educación básica. Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Saez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo México*. Disponible en: <https://cristinasaez.wordpress.com/2014/10/06/neuroeducacion-o-como-educar-con-cerebro/>
- Segovia, F. (2016). Aproximación al estudio de la neuroeducación: el encuentro de las ciencias con la escuela. *Revista PUCE*: 102 (nov 2015 - mayo 2016); pp. 155-168.
- Rebolledo, J. (2018). *Estrategias para enseñar física*. España: Rialp.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas Venezuela.



# O ensino jesuítico em análise nas pesquisas nacionais: mapeamento do que se pesquisou entre 1996-2022

Investigación  
arbitrada

*La enseñanza jesuita bajo análisis en encuestas nacionales: mapeando lo investigado entre 1996-2022*

*Jesuit teaching under analysis in national surveys: mapping what was researched between 1996-2022*

**Alexandre Shigunov Neto**

[shigunov.ifsp.edu@gmail.com](mailto:shigunov.ifsp.edu@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-0633-5237>

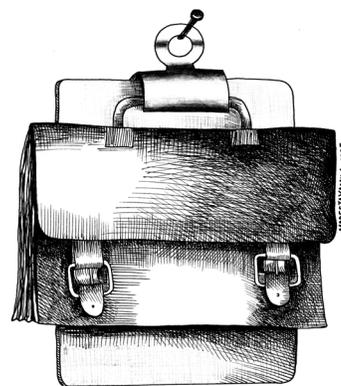
Telefone: 15 3376-9948

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Campus Itapetininga

Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Brasil



Recepción/Received: 30/03/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 01/04/2023  
Aprobación/Approved: 02/05/2023  
Publicado/Published: 01/06/2023

## Resumo

Esta pesquisa pretende apresentar o mapeamento dos artigos, dissertações e teses relacionados a temática do ensino jesuítico presentes nas Atas das Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no Portal Scielo e no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES. No levantamento de dados, foram identificados 1 trabalho apresentado na reunião da ANPEd, 34 artigos publicados no portal Scielo e 631 dissertações e teses no BTD/CAPES que tratam especificamente da temática Ensino Jesuítico.

**Palavras-chave:** ensino jesuítico, estado da arte, história da educação.

## Abstract

This research intends to present the mapping of articles, dissertations and theses related to the theme of Jesuit teaching present in the event annals of the annual meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), in the Scielo Portal and in the Bank of Theses and Dissertations (BTD) from CAPES. In the data collection, 1 paper presented at the ANPEd meeting, 34 articles published on the Scielo portal and 631 dissertations and theses at BTD/CAPES that deal specifically with the theme of Jesuit Education were identified.

**Keywords:** Jesuit teaching, state of the art, history of education.

## Resumen

Esta investigación pretende presentar el mapeo de artículos, disertaciones y tesis relacionadas con la temática de la enseñanza jesuita presentes en las Actas de las Reuniones Anuales de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd), en el Portal Scielo y en el Banco de Tesis y Disertaciones (BTD) de la CAPES. En la recolección de datos, fueron identificados 1 trabajo presentado en la reunión de la ANPEd, 34 artículos publicados en el portal Scielo y 631 disertaciones y tesis sobre BTD/CAPES que tratan específicamente el tema de la Educación Jesuita.

**Palabras clave:** Magisterio jesuítico, estado del arte, historia de la educación.

Nesse trabalho de cunho bibliográfico e documental retomamos a discussão da temática que nos intriga e desperta curiosidade há muitos anos, o ensino jesuítico no período colonial brasileiro, só que nesse momento para verificar o que se produz sobre a temática no Brasil.

A educação jesuítica é tema de pesquisas de diversos pesquisadores, a saber: Leite (1938), Franca (1952), Matos (1958), Vasconcelos (1977), Paiva (1981, 1982, 2012 e 2015), Bangert (1985), Neves (1993), Klein (1997 e 2015), Raymundo (1998), Almeida (2000), Puentes (2010), Ribeiro (1998), Costa (2004), Fernandes (2008), Shigunov Neto e Maciel (2008), Miranda (2009), Bittar (2011), Lapolli, Maciel e Shigunov Neto (2012), Mesquida (2013), Saviani (2013), Shigunov Neto (2015), Sousa e Cavalcante (2016), Storck (2016), Rosa (2017), Shigunov Neto e Silva (2019).

O presente artigo pretende realizar o mapeamento das pesquisas publicadas sob a forma de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação nacional e publicadas no Portal BTD/CAPES, de artigos publicados no Portal Scielo e trabalhos apresentados e publicados nos Anais dos eventos das reuniões nacionais da ANPEd. O período analisado compreende os anos de 1996 e 2022, a escolha por esse período de diagnóstico recai pelo fato das primeiras dissertações (7) e teses (3) sobre o ensino jesuítico terem sido defendidas em 1996. A hipótese de trabalho é de que a temática do ensino jesuítico no Brasil é pouco discutida, e as pesquisas se concentram em poucos autores, Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa.

Visando alcançar o objetivo proposto, elaboramos alguns questionamentos para nortear a metodologia do trabalho:

- Qual a quantidade de artigos publicados e dissertações e teses defendidas entre - 1996 e 2002 sobre a temática do ensino jesuítico?
- Quais as IES que possuem mais publicações sobre a temática Ensino Jesuítico?
- Quem são os pesquisadores que mais orientam estudos sobre Ensino Jesuítico no âmbito dos programas de pós-graduação?
- Quem são os pesquisadores/autores que mais fundamentam as pesquisas sobre o Ensino Jesuítico?

## O Projeto educacional jesuítico para o Brasil

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa por Ignacio de Loyola. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus em uma poderosa e eficiente congregação. (HERNANDES, 2008; MESQUIDA, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015 e STORCK, 2016)

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja católica contra a reforma protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

A Companhia de Jesus era administrativamente dividida em Províncias, sendo cada Província constituída por cinco categorias de membros: o Provincial- autoridade máxima de cada província; o Reitor – figura central do colégio dos jesuítas; o Prefeito de Estudos– diretamente subordinado ao Reitor e responsável por auxiliar na orientação pedagógica; e, por último, na hierarquia jesuítica encontravam-se os professores. Para cada membro da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum* destinava um manual de regras, que deveriam ser rigorosamente cumpridas. Nesses regulamentos constavam, entre outros, as normas que visavam a avaliar os professores no desempenho de suas funções.

O processo de colonização e povoamento do Brasil teve início 50 anos após seu descobrimento, com o projeto português para o Brasil formulado por D. João III. Esse projeto visava buscar alternativas para a crise que assolava a Europa e Portugal, assim as colônias eram tidas como fatores de desenvolvimento econômico das metrópoles.

Com o intuito de atingir seus objetivos a Coroa Portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus via apoio, proteção e subsídios oficiais para exercer praticamente o monopólio da educação, que viria a converter o índio a fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português. (FRANCA, 1952; LEITE, 1938; RIBEIRO, 1998; NEVES, 1993; FAUSTO, 1995; RAYMUNDO, 1998; PUENTES, 2010; SAVIANI, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015)

O primeiro grupo de jesuítas chegou na colônia brasileira em 1549, na mesma época em que desembarcou o Governador-Geral, Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega que se tornou o primeiro Provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553, permaneceu no cargo entre 1549-59 sendo substituído por Luís de Grã (1559-69).

Em 1551 desembarca no Brasil o segundo grupo de padres jesuítas oriundos de Lisboa, juntamente com os padres vêm um grupo de vinte meninos órfãos de Lisboa. Esses meninos que já haviam sido orientados e treinados para desempenharem suas funções, auxiliar os jesuítas em sua obra de evangelização. Assim, logo que desembarcaram foram distribuídos e enviados para os colégios jesuítas existentes nas terras brasileiras. Nesse mesmo ano a escola da Bahia foi transformada em Colégio dos Meninos de Jesus.

O padre Manuel da Nóbrega, conhecido como o grande defensor dos índios no Brasil, em suas décadas a frente dos jesuítas no Brasil teve papel ativo no processo de colonização e catequização dos índios. Coube a ele colaborar ativamente na fundação da aldeia de Piratininga (1553), que tornar-se-á posteriormente a cidade de São Paulo, no Colégio de São Paulo (1554), na cidade do Rio de Janeiro (1565). Entretanto, a maior contribuição ocorreu na área educacional, sendo sua contribuição ainda maior, pois sob seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Para Azevedo (1976), a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da igreja católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma milícia. Para atingir seus objetivos os jesuítas –soldados de Cristo– deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios, os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. Portanto, o ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os “ignorantes” a ler e escrever.

A atuação jesuítica na colônia brasileira pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira fase, também denominada de “período heróico” que corresponde ao período compreendido entre a chegada dos jesuítas em 1549 e se estende até a implantação do Ratio Studiorum em 1599. Foi a fase de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, compreendida entre 1599 e 1759 corresponde à organização e consolidação da educação jesuítica, foi um período de grande desenvolvimento e extensão do sistema educacional implantado no primeiro período, foi a fase de consolidação de seu projeto educacional. (MATTOS, 1958; SAVIANI, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015)

Storck (2016) afirma que o aumento significativo dos colégios jesuítas houve a conveniência de se buscar um ordenamento único e planejamento de ensino que pudesse ser utilizado em todos os colégios e Universidades da Ordem dos Jesuítas. Dessa forma, o padre Nadal utilizou-se do *Modus parisienses* como método pedagógico de base para elaboração das primeiras versões dos ordenamentos de estudos, que culminou na redação final do *Ratio studiorum* em 1599.

A proliferação das escolas jesuíticas e a necessidade de uma padronização no ensino a ser ministrado pelos professores nas escolas jesuíticas fez com que o Padre Jerônimo Nadal fosse colhendo experiências para escrever

a primeira versão do plano de estudos a partir de 1551, intitulado *Studio Societatis Jesu*. (FRANCA, 1952; MIRANDA, 2009; BITTAR, 2011; MESQUIDA, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015; STORCK, 2016)

O primeiro *Ratio Studiorum* deve-se a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548, o segundo foi o *Ratio* de Aníbal Coudret, em 1551, o terceiro, o *Ratio* de Diego de Ledesma, de 1553 (*De ratione et ordine studiorum collegii romani*), o quarto é o *Ratio* de Borja, elaborado em 1573, tendo como título *Summa Sapientia*, a elaboração do quinto *Ratio* coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o *Ratio* de 1591, uma preparação para o *Ratio* definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos “doutos” da Companhia. Esse *Ratio* regulamentou o ensino da Companhia de Jesus até a suspensão da Ordem, em 1773, pelo Papa Clemente XIV, que o fez sob pressão, em particular dos reinos de Portugal e Espanha. (MESQUIDA, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015)

Diferentemente de outras propostas pedagógicas que surgiram ao longo da história da educação o *Ratio Studiorum* não pode ser considerado um tratado de pedagogia, pois não é um tratado sistematizado de pedagogia por não apresentar um sistema e nem discutir princípios educacionais. É sim uma coleção de regras positivas e um conjunto de prescrições práticas e detalhadas de como atuar e catequizar e ensinar. (FRANCA, 1952)

Franca (1952) designou o *Ratio Studiorum* como um código de ensino. Já Bittar (2011) e Saviani (2013) consideram de código de regras aplicadas à estrutura escolar.

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das Teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença, por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades: a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária, a utilização da música.

Logo, pode-se deduzir que o plano de estudos –o *Ratio Studiorum*– utilizado no Brasil, inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega, foi adaptado para atender as necessidades, especificidades e diversidades encontradas na colônia.

Em função das pesquisas já realizadas e publicadas sobre a educação jesuítica no Brasil é possível afirmar que há indícios de que os jesuítas foram os pioneiros da educação brasileira no período colonial. (MATTOS, 1958; LEITE, 1938; TEIXEIRA SOARES, 1961; AZEVEDO, 1976; RIBEIRO, 1998; ALMEIDA, 2000; SAVIANI, 2013; SHIGUNOV NETO, 2015).

A importância do trabalho dos jesuítas para a vida da colônia brasileira, e, principalmente, para a educação brasileira é apontada por Leite (1938), Teixeira Soares (1961), Serrão (1980), Almeida (2000), Holanda (1989), Ribeiro (1998) e Azevedo (1976).

## **Instrumentos metodológicos**

Esta pesquisa se caracteriza como um “estado da arte”, trata-se de em estudo de caráter bibliográfico e documental que visa mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento e em determinado período de tempo (SEVERINO, 1986; MEGID NETO, 1999 e 2009; FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI, ENS, 2006; SALEM, 2012; CACHAPUZ, 2003; MEGID NETO E CARVALHO, 2018).

Pesquisas do tipo estado da arte têm sido realizadas há algumas décadas em várias áreas do conhecimento, tanto em âmbito internacional quanto em âmbito nacional. Encontram-se esse tipo de pesquisa em Formação de Professores, Ensino de Ciências, Educação Infantil, Educação Ambiental, Ensino de Biologia, Ensino de Química, Formação de Professores de Física.

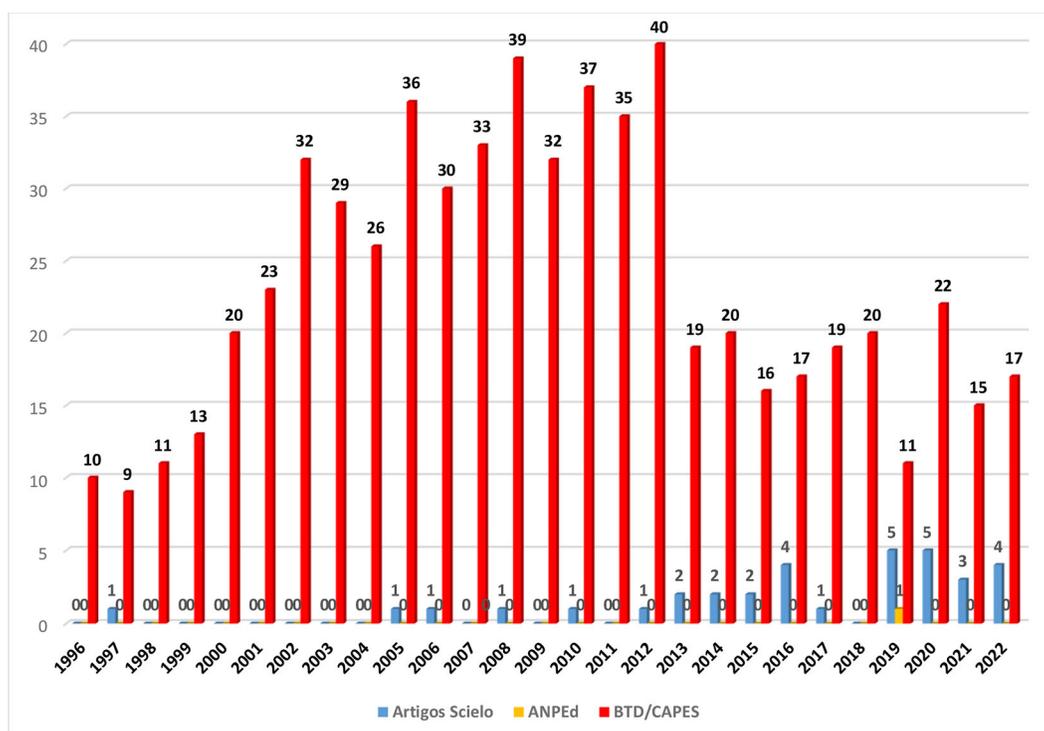
A importância das pesquisas do tipo “estado da arte” já foi apontada por Ferreira (2002), Cachapuz (2003), Romanowski e Enns (2006), Teixeira (2009), Vosgerau e Romanowski (2014), e Megid Neto e Carvalho (2018)

As pesquisas do tipo “estado da arte” são fundamentais pois elaboram um panorama histórico de determinada área, mapeando as pesquisas realizadas no processo de constituição de uma área do conhecimento, “é fun-

damental identificar tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades, reconhecer tanto os esforços de aperfeiçoamento quanto aquilo que ainda precisa ser mudado. Atenção especial deve ser dada às redundâncias, à dispersão, aos modismos e aos aspectos que continuam esquecidos. (ANDRÉ, 2009, p.52)

A escolha pelas reuniões nacionais da ANPEd ocorreu, principalmente, por ser o principal evento da área educacional brasileira e conter um Grupo de Trabalho (GT) específico de História da Educação. Em relação ao Portal Scielo a escolha decorreu por ser a principal biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico e congregar alguns dos principais periódicos da área educacional e história da educação. Acerca do Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES a escolha por esse *corpus* de investigação se justifica por 3 motivos principais, primeiro porque refletem a produção propriamente acadêmica. Em segundo lugar por ser a partir das dissertações e teses, que são trabalhos únicos, que se originam outros trabalhos científicos (artigos, trabalhos de eventos). Em terceiro lugar pela grande quantidade de material produzido em periódicos e eventos o que dificultaria os critérios de seleção de amostragem. (SALEM, 2012)

Na coleta dos dados entramos inicialmente no link disponibilizado no site da ANPEd, buscamos o link “Reuniões Científicas/Anais e depois acessamos os trabalhos do GT 2 –História da Educação de cada uma das 16 edições. Em cada edição seguimos as seguintes etapas: 1) Pesquisa pelas palavras/expressões “jesuítas” e “ensino jesuítico” e “educação jesuítica” nos títulos dos trabalhos apresentados-apresentações orais e pôster; 2) leitura dos resumos dos trabalhos; 3) Contagem e seleção dos artigos que mencionam Ensino Jesuítico; 5) Análise qualitativa dos artigos selecionados por meio da leitura dos mesmos. Procurou-se dar destaque aos autores que referenciaram e fundamentaram os trabalhos analisados. No Portal Scielo e no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES os procedimentos de coleta de dados foram idênticos ao que foi feito com as edições da reunião da ANPEd.



**Gráf. 1.** Pesquisas publicadas sobre ensino jesuítico no Brasil entre 1996-2022

Fonte: autoria própria (2023)

O **Gráf. 1** representa os dados coletados na pesquisa no período de 27 anos, foram identificados 1 trabalho apresentado na reunião da ANPEd, 34 artigos publicados no portal Scielo e 631 dissertações e teses no BTD/ CAPES que tratam especificamente da temática Ensino Jesuítico.

O único trabalho apresentado nas reuniões nacionais da ANPEd ocorreu em 2019 (39ª reunião) com o trabalho do professor Luiz Fernando Conde Sangenis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em relação ao mapeamento dos artigos sobre o ensino jesuítico publicados no Portal Scielo foram encontrados 34 artigos, média de 1,26 artigos por ano. Chamou atenção alguns detalhes interessantes, entre os anos de 1998 e 2004 não houve publicações, em 7 anos houve apenas 1 artigo publicado, os anos em que houve os maiores crescimentos foram 2018-2019 e 2015-2016, respectivamente. Os artigos foram publicados basicamente em periódicos de Educação, História da Educação e História, sendo 24% foram em periódicos de História da Educação.

**Tabela 1.** Periódicos que mais tiveram artigos publicados na plataforma Scielo

Periódico	Quantidade	IES responsável
História da Educação	5	Asphe
Revista Brasileira de História da Educação	3	SBHE
Revista Brasileira de História	3	ANPUH
Educação e Pesquisa	3	USP
Revista Brasileira de Educação	3	ANPEd
Estudos Avançados	3	USP
Educação em Revista	2	UFMG
Educar em Revista	2	UFPR
Educação & Sociedade	2	UNICAMP
Pro-Posições	2	UNICAMP

Fonte: autoria própria (2023)

Importa destacar que o Portal Scielo incorpora apenas alguns periódicos, apesar de serem importantes e bem classificados no Qualis/CAPES, pois há uma série de normas de ingresso, motivo pelo qual deve haver outros tantos artigos publicados em periódicos nacionais sobre a temática do ensino jesuítico.

**Tabela 2.** Autores que mais publicaram artigos no Portal Scielo

AUTORES	IES	Quantidade
Marcos Roberto de Faria	Universidade Federal de Alfenas	3
Alexandre Shigunov Neto	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	2
Lizete Shizue Bomura Maciel	Universidade Estadual de Maringá	2
Luiz Fernando Conde Sangenis	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
Teresa Maria Rodrigues da Fonseca Rosa	Universidade de Lisboa, Portugal	2

Fonte: autoria própria (2023)

A **Tabela 2** indica os autores e suas respectivas IES com mais publicações no período pesquisado, são 4 IES públicas e uma IES de Portugal. Das 4 IES públicas, 2 são federais e 2 são estaduais, 3 da região Sudeste e uma da região Sul. Algumas pesquisas realizadas destacam o papel das IES públicas (federais e estaduais) na atuação preponderante nas defesas de dissertações e pesquisas, Silva (2014) salienta que as IES federais e estaduais são responsáveis por mais de 81% das dissertações e teses, reforçando o importante papel das IES públicas para o desenvolvimento da pós-graduação nacional. Outro dado importante a ser destacado é a concentração das

defesas de dissertações e tese que acontece nas regiões Sudeste e Sul. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2007; TEIXEIRA, 2009; RINK, 2014)

Na análise qualitativa dos artigos pesquisados, visamos a identificar os autores que têm sido utilizados para fundamentar os trabalhos sobre o ensino jesuítico publicados nos periódicos do Portal Scielo. Para ser considerado nessa contagem, bastava que o autor fosse citado ao longo do artigo pelo menos.

**Tabela 3.** Referencial teórico utilizado nos artigos publicados no Portal Scielo

Referencial	Quantidade
Serafim da Silva Leite	13
Leonel França	12
Margarida Miranda	7
Teresa Maria Rodrigues da Fonseca Rosa	6
Ratio Studiorum	5
Joaquim Ferreira Gomes	4
José de Anchieta	4
Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro	4
Inácio de Loyola	3
José Manuel Martins Lopes	3
Paulo de Assunção	3

Fonte: autoria própria (2023)

A configuração do referencial teórico mais utilizado pelos autores em seus artigos é muito interessante pois nos remete as biografias de José de Anchieta e Inácio de Loyola, ao plano de ensino dos jesuítas - *Ratio Studiorum*, aos padres jesuítas Serafim Leite e Leonel França e a pesquisadores portuguesas, principalmente das Universidades de Coimbra e de Lisboa.

Após o exame das pesquisas publicadas nas reuniões nacionais da ANPEd e no Portal Scielo faremos a verificação das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação e presentes no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES. O objetivo do BTD/Capes que é um catálogo de Teses e Dissertações é facilitar o acesso a informações sobre as pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país.

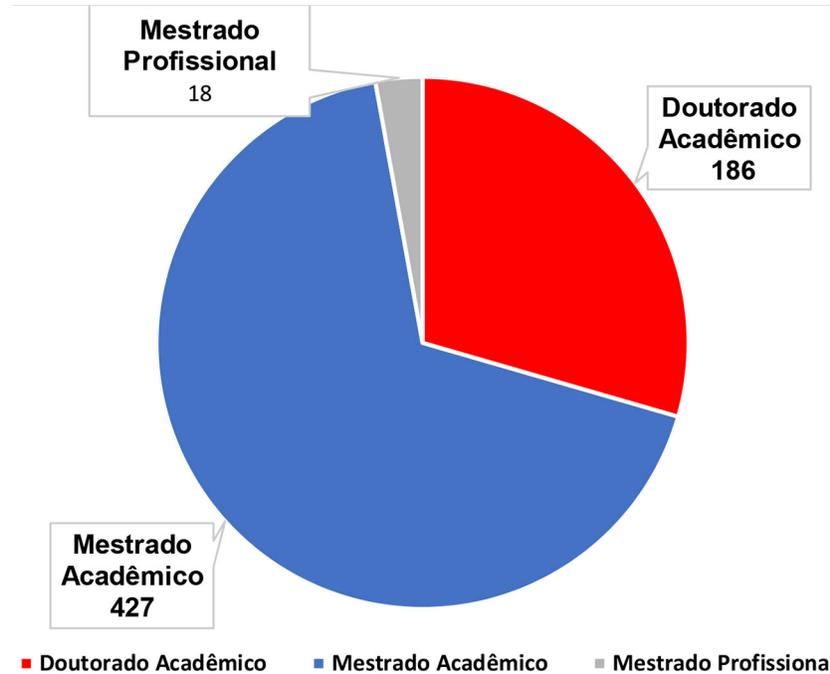
Da coleta dos dados foram selecionados 631 documentos, sendo 186 Teses, 427 dissertações e 18 dissertações de mestrado profissional, uma média de 23,37 pesquisas defendidas por ano.

Pela exploração do Gráfico I foi possível perceber que entre os anos de 1996-2002 houve uma ascensão contínua das defesas de teses e dissertações, posteriormente temos um período que vai até 2014 de muita variação entre crescimento e decréscimo. Por fim o período correspondente a 2013-2022 ocorre uma certa estabilidade na quantidade de defesas, com exceção de 2019. Os maiores decréscimos percentuais foram verificados em 2008-2009 (-17,95%), 2018-2019 (-45%) e 2012-2013 (52,5%). Os maiores crescimentos percentuais processaram-se nos anos de 2019-2020 (10%), 2001-2002 (40%) e 2004-2005 com 46%.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é o responsável pela Pós-Graduação nacional, que desde seu início, está dividida em áreas de conhecimento, em que os Programas de Pós-Graduação e seus respectivos cursos de Mestrado Acadêmico (MA) e Doutorado Acadêmico (DA) –e, mais recentemente, Mestrado Profissional (MP) e Doutorado Profissional (DP)– estão alocados nessas áreas.

A CAPES toma por base a classificação das áreas de conhecimento, hierarquizada em 4 níveis (Grande Área, Área de Conhecimento –área básica, subárea, especialidade), os quais abrangem 9 grandes áreas (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais

Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar), em que se distribuem 49 áreas de avaliação subdivididas em subáreas e especialidades. Essas 49 áreas de conhecimentos têm um total de 4.604 Programas de Pós-Graduação e 7.020 Cursos reconhecidos pela CAPES até 2022. As áreas que mais têm programas em ordem decrescente são: Interdisciplinar (364), Ciências Agrárias I (224), Administração, Ciências Contábeis e Turismo (196), seguidas de Educação (190), Ensino (187) e História com 81 Programas de Pós-Graduação. (SHIGUNOV NETO, 2022)



**Gráf. 2.** Pesquisas publicadas em Programas de Pós-Graduação no Brasil sobre Ensino Jesuítico

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2023)

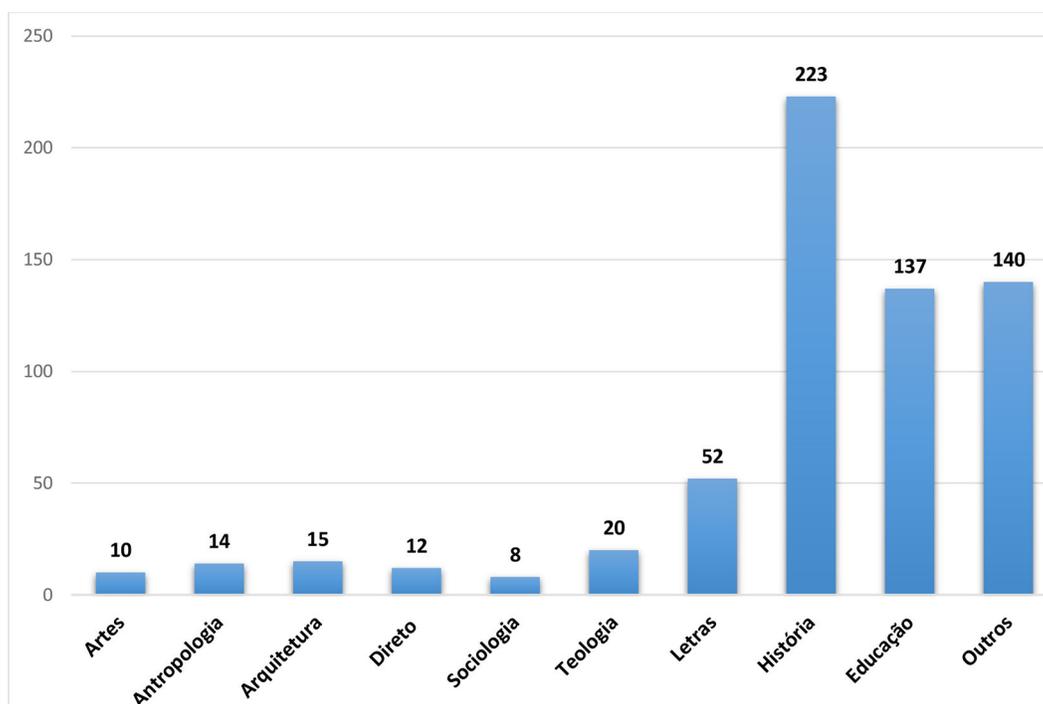
O **Gráf. 2** revela que as dissertações defendidas em mestrados acadêmicos correspondem a 68% do total das pesquisas, as teses respondem por 29% e as dissertações de mestrados profissionais por 3%. A participação dos mestrados profissionais na produção das pesquisas ainda é pequena, mas deve aumentar nos próximos anos em função da quantidade de cursos que foram e estão sendo aprovados em diversas áreas de conhecimento.

As áreas de conhecimento em que as teses e dissertações foram defendidas são inúmeras conforme demonstra o **Gráf. 3**, com destaque especial para História com 35,34% e Educação com 21,71%.

É possível observar que com exceção de História e Educação que representam quase 58% do total das defesas de teses e dissertações e Letras com 8,24% as demais áreas de conhecimento equivalem a algo entre 1 e 3%. Na categoria “outros” temos pesquisas em Administração, Agronomia, Arqueologia, Biologia, Ciência Política, Economia, Ciências Ambientais, Filosofia, Geografia, Engenharia da Produção, Interdisciplinar, Psicologia, Música, Museologia.

A partir de agora vamos nos restringir às pesquisas defendidas na área de Educação, das 137 pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação, 94 são dissertações de mestrado acadêmico, 39 são teses e 4 dissertações de mestrado profissional.

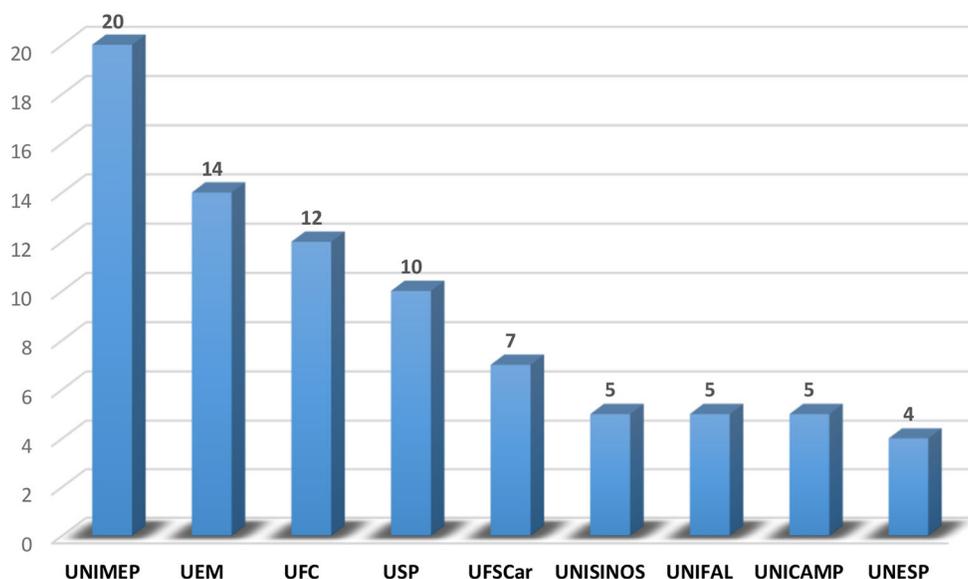
Pelo **Gráf. 3** é possível identificar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-Unimep, que oferta os cursos de mestrado e doutorado acadêmico desde 1997 é a que mais defesas de dissertações e teses no período de 1996-2022. Fato a destacar é que 1 único professor é responsável pela orientação de 18 pesquisas.



**Gráf. 3.** Pesquisas publicadas nos Programas de Pós-Graduação por Áreas de Conhecimento sobre Ensino Jesuítico

**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Capes (2023)

Em termos da dependência administrativa das IES temos 3 federais (Universidade Federal do Ceará-UFC, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL), 4 estaduais (Universidade Estadual de Maringá-UEM, Universidade de São Paulo-USP, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e Universidade Estadual Paulista-UNESP) e duas privadas (Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP e Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS).



**Gráf. 4.** IES com mais trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação no Brasil sobre Ensino Jesuítico

**Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Capes (2023)

Essas 9 IES respondem por 59,85% do total das defesas de dissertações e teses ocorridas nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre Ensino Jesuítico. As 4 IES estaduais são responsáveis por 40,24%, as 2 IES particulares por 30,49% e as 3 federais por 29,27%. Fato que merece destaque é o percentual elevado do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, quase 25% do total de todas as defesas na área da Educação.

A Tabela 4 identifica os 3 professores que mais orientaram dissertações e teses nos Programas que atuam sobre o Ensino Jesuítico, e coincidentemente os 3 pertencem as IES que mais produziram no período pesquisado.

O professor José Maria de Paiva da UNIMEP orientou o equivalente a 21,95% de todas as pesquisas sobre Ensino Jesuítico nos Programas de Pós-Graduação em Educação, foram 13 dissertações e 5 teses. O Programa da UNIMEP possui uma linha de pesquisa denominada “História e Filosofia da Educação” que discute temáticas como história das instituições escolares; história dos sujeitos educadores; história e filosofia das reformas educacionais no Brasil e América Latina. O professor está aposentado das atividades acadêmicas e seu Currículo Lattes foi atualizado pela última vez em 2020.

O professor Cezar de Alencar Arnaut de Toledo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM orientou 7 dissertações de mestrado sobre Ensino Jesuítico. Pertence a linha de pesquisa “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas” do Programa e líder do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade. Possui projetos de pesquisa e publicações sobre o ensino jesuítico em periódicos, principalmente da área de História da Educação.

A professora Maria Juraci Maia Cavalcante atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e orientou 2 dissertações e 4 teses. Possui projetos de pesquisa e publicações sobre o ensino jesuítico em periódicos, principalmente da área de História da Educação. Em seu Currículo Lattes consta como um dos temas de interesse “ação educativa dos jesuítas”.

**Tabela 4.** Professores que mais orientaram pesquisas sobre ensino jesuítico

AUTORES	IES	Mestrado	Doutorado
José Maria de Paiva	UNIMEP	13	5
Cezar de Alencar Arnaut de Toledo	UEM	7	0
Maria Juraci Maia Cavalcante	UFC	2	4

Fonte: autoria própria (2023)

A verificação do referencial teórico que fundamenta as dissertações e teses defendidas ficou prejudicada pois muitas pesquisas foram defendidas antes de 2014, ano de implantação da Plataforma Sucupira, plataforma de coleta de informações dos Programas de Pós-Graduação. E outros tantos trabalhos também não disponibilizam o resumo e o trabalho completo.

**Tabela 5.** Referencial teórico utilizado nas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Autores	Quantidade
Serafim da Silva Leite	25
Leonel França	21
Paulo de Assunção	13
Demerval Saviani	11
Margarida Miranda	9
John W. O'Malley	9

Autores	Quantidade
José Eisenberg	7
José de Anchieta	7
Alexandre Shigunov Neto	7
Inácio de Lóiola	6
Maria Luísa S. Ribeiro	5
Maria Lúcia de Arruda Aranha	5
Marisa Bittar	5
Pierre Bourdieu	5
Amarílio Ferreira Junior	5
Fernando de Azevedo	4
Maria Juraci Maia Cavalcante	4
Célio Juvenal Costa	4
Luiz Antônio Cunha	4
Joaquim Ferreira Gomes	4
Fernando Torres Londoño	4
José Maria de Paiva	4
Francisco S. J. Rodrigues	4
César de Alencar Arnaut Toledo	4

**Fonte:** autoria própria (2023)

Pela **Tabela 5** constatamos que igualmente como ocorre com os artigos publicados no Portal Scielo os dois autores citados e que fundamentam as dissertações e teses são Serafim Leite e Leonel França. Entre os 25 pesquisadores mais citados encontramos pesquisadores brasileiros que estudam questões de história da educação, entre eles os que mais orientaram dissertações e teses sobre o Ensino Jesuítico.

## Considerações finais

O mapeamento realizado neste artigo apontou que, entre os anos de 1996-2022 houve apenas uma apresentação de trabalho nas edições nacionais da ANPEd, 34 artigos no Portal Scielo e 631 defesas de dissertações e teses.

Numa perspectiva diacrônica as defesas de dissertações e teses ocorridas nos Programas de Pós-Graduação sobre o Ensino Jesuítico até 2001 tiveram uma pequena participação, com um pico entre 2002-2012 para posteriormente se manterem em patamares menores.

As dissertações e teses são defendidas majoritariamente nos mestrados acadêmicos e basicamente em 2 Programas de Pós-Graduação (História e Educação), que concentram quase 58% de toda a produção sobre Ensino Jesuítico.

As IES e seus respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação que mais produção possuem são 3 federais (UFC, UFSCar e UNIFAL), 4 estaduais (UEM, USP, UNICAMP e UNESP) e duas privadas (UNIMEP e UNISINOS). Os 3 orientadores com maior quantidade de orientações pertencem as 3 IES que mais produção tem sobre o Ensino Jesuítico, José Maria de Paiva da UNIMEP, Cezar de Alencar Arnaut de Toledo da UEM e Maria Juraci Maia Cavalcante da UFC, respectivamente.

Pelos autores que orientam nos Programas de Pós-Graduação no período verificado, é possível inferir que há uma concentração de pesquisadores e grupos de estudos de poucas Instituições de Ensino Superior (IES) re-

conhecidas e formadoras de pesquisadores na área de História da Educação e mais especificamente em Ensino Jesuítico.

Outro aspecto a ser evidenciado se relaciona com a ampliação do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil, com a concentração da produção nacional de pesquisa no assunto nas IES do eixo Sul-Sudeste.

Em relação a utilização do referencial teórico que fundamenta as pesquisas temos os padres jesuítas Serafim Leite e Leonel França, dois pesquisadores portugueses (Paulo de Assunção e Margarida Miranda) e o pesquisador Demerval Saviani.

É possível inferir pelo mapeamento realizado que as pesquisas sobre ensino jesuítico, assim como as que tratam da educação no período colonial e imperial brasileiro, são pouco estudadas por pesquisadores nacionais. Fica aqui o questionamento de tal observação? Será que esses períodos têm pouco a oferecer? Suas contribuições para a educação e o processo ensino/aprendizagem são irrelevantes? Há poucos Grupos de Pesquisas que se dedicam a pesquisar tais temáticas?

Iniciamos nosso artigo com a conjectura de que a temática do Ensino Jesuítico no Brasil é pouco discutida, e as pesquisas se concentram em poucos autores, Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa, e acreditamos que essa premissa foi confirmada.

Por fim, é importante sinalizar que consideramos que cumprimos como o que foi proposto para esse artigo, contudo, consideramos de extrema relevância que outros estudos sejam realizados. ©

---

**Alexandre Shigunov Neto.** Doutor em Educação. Coordenador de Pesquisa & Inovação, IFSP, campus Itapetininga-SP ORCID La enseñanza jesuita bajo análisis en encuestas nacionales: mapeando lo investigado entre 1996-2022.

---

## Bibliografia

---

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2.ed., São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- ANDRADE, António Alberto de. (Org.) *Luís António Vernei: o verdadeiro método de estudar*. Lisboa: Editorial Verbo, 1965.
- ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente-Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura: parte 3*. 5.ed da obra *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos/INL, 1976.
- BANGERT, William V.S.J. **História da companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1985.
- BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, n. 31, jan/jun, 2011.

- CACHAPUZ, António F. Do sentido actual da pesquisa em formação de professores de ciências. In: *Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências*, IV, Bauru, 2003. Atas... 2003.
- COSTA, Célio Juvenal. *A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento de mundo: o império português (1540-1599)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2.ed. São Paulo, Editora da USP, 1995.
- FRANCA, Leonel S.J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.
- HERNANDES, Paulo Roberto. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.40, p. 222-244, 2008.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira: a época colonial*. 8.ed., v. I., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- KLEIN, Luis Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- KLEIN, Luis Fernando. *Educação jesuítica e pedagogia inaciana*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- LAPOLLI, Edis Mafra; MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV VETO, Alexandre. O professor e as propostas educacionais do Ratio Studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. *Educere: revista Venezolana de Educación*, n.55, p.273-281, 2012.
- LEITE, Serafim. *Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal) 1549-1760*. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1938.
- LEONEL FRANCA, S.J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1952.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. A produção acadêmica brasileira em educação ambiental. In: V CONGRESSO EUROPEO CEISAL DE LATINOAMERICANISTAS, 5., 2007, Bruxelas. *Anais...* Disponível em: <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-Lorenzetti.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020 <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-Lorenzetti.pdf>
- MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.
- MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental*. 1999. 365 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MEGID NETO, Jorge. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 95-110. 2009.
- MEGID NETO, Jorge; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: DURÁN, Maria Luisa Eschenhagen. (org.) *Construcción de problemas de investigación: diálogos entre El interior y el exterior*. Colômbia, Editora da Universidade Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia: Medellín, 2018. p. 97-113.
- MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educ. rev. [online]*. 2013, n.48 [citado 2018-09-25], pp.235-249.
- MIRANDA, Margarida. *Código pedagógico dos jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus-regime escolar e curriculum de estudos*. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.
- NEVES, Fátima Maria. *Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo*, 1993. 190 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba)

- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 10 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.
- PAIVA, José Maria. *O método pedagógico jesuítico. Uma análise do Ratio Studiorum*. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa, 1981.
- PAIVA, J. M. *Colonização e catequese*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- PAIVA, J. M. Estado e educação. A Companhia de Jesus: Brasil, 1549-1600. *Revista Brasileira de História da Educação*, 15(2[38]), 169-192, 2015.
- PAIVA, J. M. *Religiosidade e cultura brasileira: séculos XVI-XVII*. Maringá: EDUEM, 2012.
- PUENTES, Roberto Valdés. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. *Cadernos de História da Educação*, v. 9, n. 2, jul/dez, 2010
- RAYMUNDO, Gislene MiottoCatolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*, 1998. 143 p. (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá)
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed., Campinas: Autores Associados, 1998.
- RINK, Juliana. *Ambientalização curricular na Educação Superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)*. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006.
- ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A matriz pedagógica jesuítica e a sistemática escolar moderna. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 21-37, dez. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592017000300021&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000300021&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 30 out. 2022.
- SALEM, Sonia. Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em ensino de física no Brasil. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHMITZ, Egidio Francisco. *Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal. Vol II. A formação do Estado Moderno (1415-1495)*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Verbo, 1980.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre, & MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*, (31), 169-189, 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. São Paulo, Salta, 2015.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Rediscutindo o ensino jesuítico no período colonial brasileiro: a influência do modus parisienses na elaboração do Ratio Studiorum. In: Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato & Maria Cristina Gomes Machado. (Org.). *Educação e atuação dos jesuítas no Brasil, América Latina e Europa*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 45-60.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. *Gênese e desenvolvimento das pesquisas em Educação em Ciências nos programas de pós-graduação da área de Ensino da CAPES: estudo da produção e do perfil profissional e acadêmico*. Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2022

- SILVA, Osmair Benedito da. *Mapeamento da pesquisa no campo da formação de professores de química no Brasil (2000-2010)*. 2014. 275f. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.
- SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses e CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*. Brasília: Liber Livro, 2016.
- STORCK, João Batista. Do modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. *Hist. Educ.*, vol.20, no.48, p.139-158, 2016.
- TEIXEIRA SOARES, Álvaro. *O Marquês de Pombal*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1961.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. *Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses*. 2009. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- VASCONCELOS, Simão de. *Crônica da Companhia de Jesus*. Vol. I. 3.ed. Petrópolis, Vozes/INL/MEC, 1977.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.



# Aportes prácticos para formarse como investigador cualitativo



*Practical contributions to train as a qualitative researcher*

**Eva Hortensia Cházaro Arellano**

[eva.chazaro@gmail.com](mailto:eva.chazaro@gmail.com)

[contacto@ensep.edu.mx](mailto:contacto@ensep.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3366-6362>

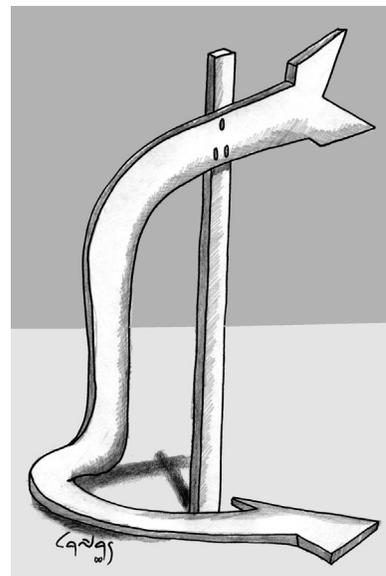
Teléfono: + 52 2225041120

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Puebla estado de Puebla

República de México

Recepción/Received: 11/04/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 12/04/2023  
Aprobación/Approved: 02/05/2023  
Publicado/Published: 01/06/2023



## Resumen

Este artículo es resultado de la experiencia en el desarrollo de estudios cualitativos por más de dos décadas, uno de los cuales fue premiado y reconocido por Cátedra UNESCO Brasil y el CREFAL, como un estudio sobresaliente en aspectos didácticos. Ofrece a los estudiantes de grado y posgrado que se encuentren ante el reto de hacer una investigación cualitativa, aportes prácticos en tres sentidos. Primero, clarificar el paradigma epistemológico que subyace a la investigación cualitativa y a los métodos cualitativos de investigación en educación. Segundo, encontrarse a sí mismo mediante los descubrimientos que permite un ejercicio metacognitivo dirigido a formarse o potenciar las cualidades que necesita un investigador cualitativo. Y, por último, comprender la organización metodológica de una investigación cualitativa.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa, tipos de estudios cualitativos, tipos de investigación cualitativa.

## Abstract

This article is the result of experience in the development of qualitative studies for more than two decades, one of which was awarded and recognized by Cátedra UNESCO Brazil and CREFAL, as an outstanding study in didactic aspects. It offers undergraduate and postgraduate students who are faced with the challenge of doing qualitative research, practical contributions in three ways. First, clarifying the epistemological paradigm that underlies qualitative research and qualitative research methods in education. Second, finding oneself through the discoveries that allow a metacognitive exercise aimed at training or enhancing the qualities that a qualitative researcher needs. And, finally, understand the methodological organization of a qualitative research.

**Key words:** Qualitative research, types of qualitative studies, types of qualitative research

Author's translation.

## Introducción

---

**D**urante las últimas décadas, numerosos estudios y escritos se han producido en torno a la Investigación Cualitativa y al método que implica. Sin embargo, desde mi práctica docente sigo observando una gran carencia de habilidades para la aplicación de métodos cualitativos de investigación en educación, en ocasiones no solamente en estudiantes, también en docentes apegados a la escuela positivista. De la misma forma he visto varios textos –claro no todos– un tanto confusos en torno a los conceptos.

Lo anterior es particularmente un riesgo cuando en la academia ya nos encontramos realizando investigaciones mixtas, sin tener bases sólidas del paradigma cualitativo, logrando con ello tener estudios que representan “mescolanzas” y no estudios mixtos.

Otros de los inconvenientes que he encontrado es que hay quienes afirman que la investigación cualitativa es “sencilla” o que es “subjetiva” (en el sentido de poco profesional), que no requiere complicados momentos de análisis. En ese sentido los pintan como estudios de bajo costo (Campoy, T., Gomes, E., 2009, p. 276).

Lejos de ello, la estructura de la investigación cualitativa, al estar basada en un paradigma epistémico que busca comprender al ser humano, es mucho más compleja de lo que se ha creído y requiere de una mirada profesional, así como de capacidad de análisis realmente amplio y profundo. Conocer y aplicar la metodología cualitativa implica reconocer el fundamento científico que tiene por naturaleza.

En este artículo considero tres condiciones necesarias para realizar una investigación cualitativa. Principalmente, ubicarse con claridad en el paradigma epistémico que subyace a la investigación cualitativa, después desarrollar las cualidades necesarias para tener la sensibilidad que el paradigma en cuestión requiere de un investigador. Por último, clarificar algunos aspectos prácticos relacionados con la forma de los informes de tesis. Me dirijo a todo aquel estudiante que se encuentra ante el reto de realizar una investigación cualitativa y que, luego de leer varios libros didácticos y autores famosos, queda en la misma incertidumbre.

### Precisiones sobre el paradigma cualitativo

Me parece un tema ya un tanto agotado, pero igual necesario de mencionarse en dos sentidos: 1. Para entender el contexto y acercarse al método, y 2. Para quitarle el velo que le ha cubierto de ser definido en relación con el paradigma cuantitativo y no por sí mismo.

De ninguna manera tengo el ánimo de ofrecer un artículo “simplista” o “reduccionista” desde el punto de vista epistémico. Si algo aprendí de mis maestros fue precisamente a darle el peso filosófico a toda consideración académica. Pero también es cierto que quiero ofrecer un texto práctico, sobre todo debido a que abundan los libros sobre investigación cualitativa y opiniones diversas de cómo hacer una tesis. La intención es presentar una guía que sea funcional ante el reto que enfrentan estudiantes de grado y posgrado.

En todo caso, para quien desee ampliar su entendimiento sobre el paradigma, recomiendo muchísimo leer a Pamela Maykut y Richard Morehouse (2005) en su obra *Beginning Qualitative Research. A philosophic and practical guide*, del cual ya existen traducciones. O bien, si prefiere un texto en español, ofrece un análisis muy completo y profundo desde el fundamento filosófico hasta los métodos, la obra *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (Delgado, M., Gutiérrez, J., 1999). Otros autores, aun con frecuencia citados, reúnen mucha información que puede consultarse solamente cuando ya se tiene claridad en los paradigmas, porque, de otro modo, el lector suele terminar muy confundido y cansado.

El esquema que presento, a manera de línea de tiempo, te ayuda a ubicar los tiempos de aparición y desarrollo de los diferentes métodos de investigación en educación, principalmente el que se conoce como cuantitativo y el que llamamos cualitativo.

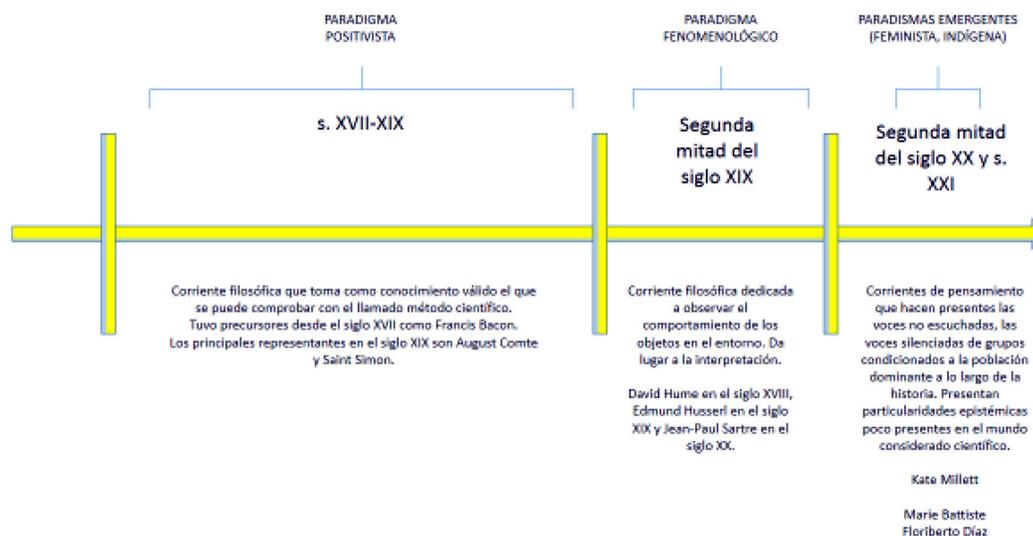


Fig. 1. Línea de tiempo de los paradigmas epistémicos

Fuente: Elaborada por Eva Cházaro (2020)

## Los paradigmas clásicos

Dos grandes corrientes de pensamiento han definido al conocimiento a lo largo de la historia, mismos que surgen como respuesta a las necesidades y características sociales en un determinado periodo de la humanidad.

La primera de estas grandes corrientes de pensamiento es el conocido **Positivismo**, que dio lugar a una construcción de conocimiento en el entorno de la filosofía “material” y “física”.

“La idea central de la filosofía positivista sostiene que fuera de nosotros existe una realidad totalmente hecha, acabada y plenamente externa y objetiva” (Martínez, M., 2004, p. 14), misma que debe ser estudiada a través de un método científico que exige comprobar hipótesis. Este modelo epistémico ha sido la base de la investigación cuantitativa (Denzin, N., Lincoln, Y., 1994, p. 8). Hasta aquí el referente.

En otro sentido, y como respuesta a la necesidad que guarda el ser humano de ser entendido, de sentirse comprendido, de interpretar las realidades de una forma más cercana a su propia naturaleza “humana” en la búsqueda de la transformación; surgió una gran corriente epistémica conocida como **Fenomenología**, que sirve para enmarcar la construcción de conocimiento desde esta óptica más humana.

Tal momento de la historia, fue representado por diferentes escuelas con pensadores como Hume, Husserl, Kant... Los autores Lincoln y Guba han profundizado en el análisis de las corrientes epistémico-pedagógicas que sustentan la investigación cualitativa desde la Fenomenología, y que se podría decir que significan los pilares de ésta, tales como: El Positivismo decadente, el Postpositivismo, la Teoría Crítica y el Constructivismo, pero también la vinculación que puede hacerse entre paradigmas con fines de un crecimiento epistémico (Lincoln, Y., Guba, E., 1985).

En el contexto de esta corriente de pensamiento surgen también las grandes escuelas del Interpretativismo (Vain, P., 2012) y la Hermenéutica como propuesta teórica (Beuchot, M., 2007), que se retoma en la investigación (Rojas, I., 2011). Si bien se inician en la filosofía del derecho, tienen un impacto en otras áreas de conocimiento, principalmente en la educación, desde el momento en que lo que se busca es desarrollar habilidades para interpretar y saber interpretar las realidades que perciben los sujetos.

En este contexto filosófico, la investigación cualitativa tiene una metódica que le permite –de un estilo propio- conseguir *datos*, hacer un *análisis*, llegar a una *interpretación* de las realidades que estudia, obtener *conclusiones* que se derivan de ello (elementos de una tesis).

## **Los paradigmas emergentes**

Es muy frecuente en los textos académicos y en la reflexión filosófica, escuchar que las necesidades sociales a que estamos expuestos se suceden cada vez con mayor rapidez. No termina de aparecer en el mercado un invento, cuando ya se encuentra disponible su sustituto o versión mejorada y aumentada.

Esta característica viene desde las fuentes epistémicas: Aún no termina de consolidarse el paradigma cualitativo, cuando –en el contexto de las problemáticas sociales y la presencia de voces apremiadas de ser escuchadas-, se hacen presentes en el mundo del conocimiento otras formas de estructurar los conceptos o de hacer las cosas (definición básica de *paradigma*).

Así, en el entorno de las sentidas luchas sociales del Sur Global (De Souza, B., 2009), pero también del Norte Global, casi sin distinción, desde hace décadas se delinear dos paradigmas emergentes: El Feminista y el Indígena. Estos señalan a que la estructura mundial ha sido producto del trabajo del hombre –del hombre como género- y de unas cuantas mujeres aliadas en la historia de la humanidad. Pero no por ello no existe la forma de entender el mundo desde la óptica femenina, y desde la óptica nativa, que por sí mismas distan mucho de lo ya estructurado y conocido en el mundo “occidentalizado”.

Numerosos autores como Kate Millett (1934-2017) y Christine Stansell (1949 - ) señalan al paradigma feminista, en el entendido de un concepto peculiar de ser en el mundo, de entender el rol de los géneros en una sociedad demandante de ser escuchada de frente a los sistemas opresores.

Por otro lado, cada vez más las voces nativas se hacen presentes ante la occidentalización del conocimiento, la centralización de las ideas y el monopolio epistémico que ha dominado a la humanidad. Autores como Floriberto Díaz en México o Marie Battiste en Canadá, entre muchos otros, representan a este paradigma emergente.

Aclarar estos aspectos epistemológicos resulta relevante para ti como estudiante que deseas hacer una investigación cualitativa. Es necesario que tengas claridad en cuanto a las corrientes de pensamiento que han dejado huella en la historia de la humanidad y continúan haciéndolo. Con ello, podrás ubicarte con mayor facilidad en el desarrollo de una investigación cualitativa.

De la mano con lo anterior, vamos a analizar cómo eres, qué cualidades has desarrollado y cuáles tendrías que potenciar en tu persona, para ser un investigador cualitativo exitoso. Esto se va a lograr con ejercicios metacognitivos que te propongo a continuación.

## **La metacognición: cómo potenciar al investigador cualitativo**

Una vez que hemos ubicado dónde estamos “parados” en torno a los paradigmas de conocimiento y a las necesidades planteadas por la sociedad a lo largo de los tiempos, es fundamental hacerse un ejercicio metacognitivo para descubrir las cualidades, habilidades o virtudes que te caracterizan, o bien, aquellas que debes potenciar, para estar en condiciones de hacer una investigación cualitativa.

La metacognición encuentra diferentes conceptualizaciones Correa Z., María Elena; Castro Rubilar, Fancy; Lira Ramos, Hugo (2002). Con un concepto proveniente de la psicología, retoma a teóricos como Piaget y Vigotsky para hacer énfasis en la presencia de la conciencia, hacer consciente el acto cognitivo (Guerra, J., 2010). Derivado de este elemento, aquí propongo entender una investigación de sí mismo para identificar cómo aprendemos, y derivar de esas profundas reflexiones una oportunidad para formarse como investigador cualitativo.

## A qué condiciones humanas responde el paradigma cualitativo

Cuando un estudiante se plantea la posibilidad de diseñar una metodología cualitativa para un estudio de investigación, se coloca a sí mismo ante un gran desafío, ¿De qué? El reto de entenderse a sí mismo a medida que busca comprender un contexto de investigación y a un grupo de personas llamados “participantes”.

Estar “parado” en un esquema epistémico cualitativo, implica “ser de una manera especial”. Incluye ser sensible ante las necesidades humanas; saber escuchar las inquietudes de aquellos a quienes estudia; ver a los otros no solo como “aquellos a quienes estudia”, sino como seres humanos que presentan problemas, necesidades, inquietudes, ilusiones, sueños.

Para lograrlo, el investigador “se coloca en el lugar del otro” (acepción simple de “empatía”); se sumerge en el contexto de investigación; aprende a crear un ambiente de confianza con sus participantes -sin el ánimo de verse falso o adaptado- mediante miradas y expresiones que denoten que está prestando atención a lo que se habla, a lo que sucede en el entorno; antepone los intereses de sus participantes a los propios y despeja su mente de la “agenda apretada” o las exigencias académicas para la “entrega de la tesis”; se permite disfrutar del contexto del cual participa al mismo tiempo que lo estudia.

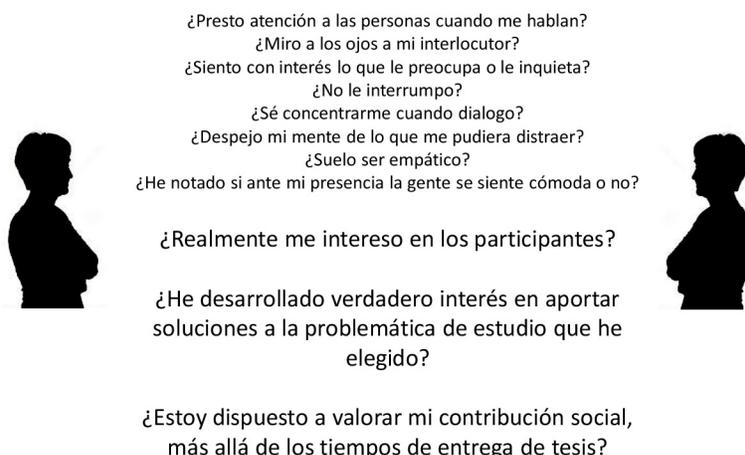
Un investigador cualitativo está profundamente interesado y preocupado por aportar soluciones a la problemática social que ha elegido para su estudio. Más allá de cumplir con el requisito de hacer una tesis para terminar un programa de estudios, desea sinceramente hacer algo significativo desde su célula de acción, y ve la investigación como la oportunidad para realizar una aportación socialmente específica.

## ¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?

Este título alude a una reflexión filosófica muy conocida que realizamos de vez en cuando en la vida. Pero si lo vemos bien, lo que hacemos cotidianamente responde a los resultados de esos análisis y da cuenta de lo que somos, de los antecedentes que nos definen y de la proyección de vida que tengamos.

En este contexto de identificación personal, cuando tú como estudiante te planteas realizar un proyecto de investigación cualitativa, harás bien en tomarte unos minutos para ver el contexto interior que actualmente enfrentas para ver si hay algún aspecto que mejorar.

Como mirándote a ti mismo, como si te visualizaras en un escenario común en tu vida, dedícate un tiempo a observarte en los siguientes aspectos:



**Fig. 2.** Ejercicio metacognitivo

**Fuente:** Elaborada por Eva Cházaro (2020)

Este ejercicio meta-cognitivo tiene la finalidad evidente de que identifiques aquellos aspectos de tu personalidad que debas ajustar, a fin de tener éxito en el desarrollo de una investigación cualitativa. Así como en tu vida cotidiana reflejas o no las características de las que estamos hablando, se verán proyectadas en tu investigación y son determinantes del éxito o del fracaso de la misma.

Es importante recordar que el paradigma cualitativo de investigación, viene de una condicionante social que busca interpretar las realidades que se observan y lograr la comprensión de la condición humana. Ello requiere de los rasgos de la personalidad como los que se han mencionado en este apartado.

### Nota sobre el “ser sujeto” y el “sujeto de estudio”

En el paradigma que nos ocupa, diferentes autores reconocen que el investigador como sujeto está inevitablemente involucrado con el objeto que estudia, “como experiencia personal de la relación con las cosas” (Briseño, J., Rivas, Y., 2012, p. 155; Radford, L, 1999). Como casi siempre la situación a investigar tiene que ver con seres humanos, el investigador junto con sus participantes del estudio participa mucho más del ser sujeto y con ello tiene la oportunidad de reposicionar al sujeto de estudio.

Por otro lado, Maykut, P., Morhouse, R., (2005), nos hacen participar de la ruptura epistémica al reflexionar que un objeto es una cosa o una entidad. “Un objeto es otro; ser objetivo es hacer algo en otro. Ser objetivo es ser frío y distante” (p. 19). Manifiestan que, bajo el paradigma fenomenológico, lo que buscamos como investigadores es acercarnos al contexto, el discurso, el comportamiento... de los sujetos para comprender la realidad de su mundo, sin dejar de ser sujeto como investigador.

A pesar de ello, seguiremos nombrando *objetivo* a nuestra “pretensión” sobre la “situación a investigar”. Aunque en el paradigma fenomenológico, buscar lo subjetivo es rescatar al sujeto, y plantearse una intención sobre el sujeto –subjetivo- no implica ni una mirada distante, ni falta de cientificidad. Al contrario, nos coloca frente a la complejidad humana de una manera muy especial. Ser “verdadero, real y factual”, no solo son características del objeto, también lo son del sujeto.

Es en este sentido que la Real Academia Española inclina el significado de *subjetivo* al adjetivo que indica pertenencia o relatividad al modo de pensar o de sentir del sujeto y no al objeto mismo. Lo cual es muy entendible desde el paradigma fenomenológico. Así tendríamos un *sujeto de acercamiento* y un *subjetivo*.

### Estructura metodológica de la investigación cualitativa

En esta sección me refiero a los elementos que hemos de clarificar para tener un panorama de lo que implica una investigación cualitativa, desde el fundamento epistémico hasta los instrumentos que se utilizan.

Cabe mencionar que los diferentes textos disponibles, presentan en ocasiones poca claridad en cuanto a las categorías filosóficas que incluyen una organización metodológica cualitativa. Por lo anterior, he hecho un análisis y agrupación de los diferentes elementos metodológicos, con base en una secuencia que enmarque el pensamiento fenomenológico para la investigación cualitativa.

**Tabla 1.** Estructura metodológica de la investigación cualitativa

Paradigma epistémico	Fenomenológico
Metodología y Metódica	Investigación-Acción (Educación) Etnografía (Antropología) Estudios de caso (Sociología) Teoría Fundamentada (Sociología) Etno-metodología (Semiótica)

Paradigma epistémico	Fenomenológico
Tipos de estudio	Descriptivos De caso De vinculación De impresión De intervención
Veracidad y Credibilidad	Triangulación
Técnicas de recolección de datos	Observación Participante Entrevista Grupos Focales Diario de Campo Historias de vida Fotografía
Técnica de análisis	Comparación constante
Otras características	Sujeto de estudio Calidad de los informantes

**Fuente:** Elaborada por Eva Cházaro (2020)

La mayoría de los libros y artículos no ofrecen una claridad categorial. Entendamos la diferencia entre el paradigma, que es el fundamento epistémico, la metodología en consecuencia que es la cualitativa, y la metódica que nos orienta hacia el diseño y organización de los componentes de un proyecto de investigación.

Uno de los principales vacíos existentes se refiere a los tipos de estudio en la investigación cualitativa. Debido a que los textos que generalmente se consultan no contienen esta información, los estudiantes suelen perderse y anotar simplemente que su tesis se trata de un estudio cualitativo. Sin embargo, cabe señalar que conocemos en la práctica estos tipos de estudio.

1. Los estudios descriptivos se basan en una observación objetiva no participativa del contexto y de los participantes, con una metódica cualitativa.
2. De casos. El estudio de casos como tipo de estudio de investigación, es “de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales... implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas” (Barrio et al, 2018, p. 1).

Aunque el estudio de casos se suele identificar como método, por la trascendencia de su aplicación es mucho más que eso, es un tipo de estudio que permite determinar rasgos del método o métodos a utilizar.

1. De vinculación. Un tipo de estudio cualitativo es el que busca descubrir cómo se vinculan diferentes elementos de las realidades humanas. Vincular es uno de los componentes más importantes del análisis de los datos.
2. De impresión. Otro tipo de estudio se sitúa en descubrir cómo impresionan unos elementos de la realidad sobre otros, haciendo que el análisis de datos esté orientado a encontrar este tipo de vinculación específica.
3. De intervención. Otro de los más utilizados estudios cualitativos es el que se plantea para descubrir cómo intervienen determinadas teorías, conceptos o situaciones propuestas en la realidad social, para evidenciar las esperadas mejoras luego de esa intervención

Los tipos de estudio en definitiva pueden ser planteados desde el viejo paradigma positivista. Sin embargo, los términos que se utilizan, pero sobre todo el enfoque metodológico que se les dan y la forma de usar las técnicas, son completamente diferentes cuando se trata de estudios cualitativos. Por tanto, es muy importante cuidar tanto el lenguaje como la metodología cuando se plantea la investigación.

## Estructura de un documento de tesis o informe de investigación

Con esta base paradigmática, y a fin de que una tesis resulte en una herramienta didáctica para el estudiante y quienes leerán su trabajo, generalmente se pide que cuente con la siguiente estructura relativa:

Páginas preliminares (Índice, agradecimientos, dedicatorias, resumen, palabras clave, abstract, keywords).

Introducción (elementos de proyecto).

Capítulo 1. Marco Teórico.

Capítulo 2. Marco Teórico.

Capítulo 3. Diseño metodológico.

Capítulo 4. Presentación de resultados.

Capítulo 5. Análisis de resultados.

Capítulo 6. Conclusiones.

Índice de tablas.

Índice de figuras o esquemas.

Anexos

Referencias

En la academia se hace cada vez más necesario que los informes de investigación cuenten con un resumen y palabras clave, tanto en español como en inglés, incluso en un tercer idioma como el francés o un idioma originario, dependiendo muchas veces de la temática o del público que se considera de mayor interés.

Nada de esto es “ley”, la estructura de una tesis varía de acuerdo con el tema y a la forma de abordar el tema. En ocasiones se necesita dedicar más de dos capítulos a la revisión teórica. También sucede que algunas academias solicitan que la introducción se ubique en el Capítulo 1. En realidad, como estudiante, haces bien en adaptarte a lo que pida tu Institución, seguramente habrá una base científica sobre el modelo institucional que subyace a la misma.

Lo que sí valdría considerar es que una buena tesis se caracteriza, ya sea por mantener una uniformidad en el número de páginas que contiene cada capítulo, o bien y todavía más valioso, en conservar un número de páginas moderado en los capítulos dedicados a la revisión teórica (generalmente ubicada en los capítulos 1 y 2 de un informe de tesis), mientras que se observa mucho más nutrida la parte dedicada a los descubrimientos de su propia investigación (generalmente ubicados en los capítulos 4 y 5 de un informe de tesis, luego de que el capítulo 3 informara el diseño metodológico). Esta sería realmente su aportación y hace altamente significativo su aporte.

Es importante observar que, aunque esta se considera la estructura de una tesis o reporte de investigación, el nombre de los capítulos puede ser cualquier otro y no Capítulo 1, Capítulo 2... Más bien, retomar términos o expresiones que conlleven alguna alusión a la temática abordada, a los resultados obtenidos o a las frases de los participantes. Sin miedo, el estudiante puede hacer esto, en espera de la apertura y madurez académica de los sínodos. De hecho, una tesis en formato de novela sería plenamente aceptada en tanto metodológicamente cuente con todos sus elementos.

## Nota sobre el Modelo Editorial de la APA

La Asociación Americana de Psicología cuenta con el modelo editorial “oficializado” en la mayoría de las academias para las ciencias sociales y del comportamiento. Al respecto, es muy importante revisar no solamente la forma de citar, sino toda la organización del documento.

El estilo también comprende las características de la presentación del texto. Hay que revisar la forma en que se organizan los encabezados, pero desde la Norma APA, no en las interpretaciones o explicaciones que se hacen de ella (Normas APA, 2018), puesto que en ocasiones confunden en lugar de clarificar. Esto debido a que su autor ha desarrollado su propio ejercicio de entendimiento e introspección que no siempre se apega a la norma.

## Conclusiones

---

La investigación cualitativa, como he anotado desde el inicio de este artículo, encuentra su fundamento epistemológico en el Paradigma Fenomenológico. Demasiado se ha escrito al respecto. Sin embargo, considero, con base en la experiencia docente, que aún hace falta clarificar algunos aspectos en los estudiantes. Es necesario:

- *Ver a la investigación cualitativa por su propio valor epistémico.* Sucede que la mayoría de los libros nos refieren a la investigación cuantitativa para entender la investigación cualitativa. Hay que dejar atrás esa práctica cognoscitivamente nociva.
- *Aprender a ser un ser humano sensible a la condición humana.* Desarrollar las habilidades y cualidades de un ser humano sensible que sabe mirar las realidades e interpretar las diferentes percepciones de otros seres humanos, con un fin único: La transformación social.
- *Otorgarle valor científico a tu propio trabajo.* Clarificar el proceso que sigues en el análisis de resultados para que avances en los tres niveles epistemológicos, y estés en condiciones de ofrecer mucho más que solo un “anecdótico”, o una “mescolanza” de métodos, como pasa con muchas tesis que pretenden ser cualitativas.©

---

**Eva Hortensia Cházaro Arellano.** Es autora de la “Integración del Modelo Pedagógico basado en la Sabiduría de los pueblos ancestrales”. Fue galardonada en 2010 por Cátedra UNESCO Brasil y el CREFAL (Centro Regional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe), con el Premio a la Mejor Tesis en tema de educación de personas jóvenes y Adultas en América Latina y El Caribe. Es Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías por la Universidad de las Américas Puebla en México. Actualmente es profesora en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, México. Ha presentado ponencias y conferencias en Congresos Internacionales y Universidades en España, Cuba, Canadá, Estados Unidos, Argentina y México. Institución donde labora: Escuela Normal del Estado de Puebla, México

---

## Referencias bibliográficas

---

- Barrio del Castillo, Irene., González Jiménez, Jélica., Padín moreno, Laura., Peral Sánchez, Pilar., Sánchez Mohedano, Isabel., Tarín López, Esther., (2018). *El estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Beuchot Puente, Mauricio. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana. México: Revista Asequias.
- Briseño, B., Jesús, R., Rivas, Yasmelis., (2012). *Interrelación sujeto-objeto y la complejidad del acto de investigar*. Venezuela: Educere, vol. 16, num. 54.

- Pantoja Vallejo, Antonio; Sierra y Arizmendiarieta, Beatriz; Pérez Ferra, Miguel; Molero López-Barajas, David; Tójar Hurtado, Juan Carlos; Matas Terrón, Antonio; Sancho Rodríguez, María Isabel; Zwi-rewicz, Marlene; Moraes Cruz, Roberto; Ramos Álvarez, Manuel Miguel; Manuel Lozano Fernández, Luis; Fuente Solana, Emilia Inmaculada de la; Gomes Araújo, Elda; Gil García, Eugenia; Navarrete Cortés, José; Gil Pascual, Juan Antonio; Zagalaz Sánchez, María Luisa; Campoy Aranda, Tomás J. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. España: Editorial EOS.
- Correa Z., María Elena; Castro Rubilar, Fancy; Lira Ramos, Hugo (2002). *Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes Educativos, núm. 7, 2002, pp. 58-63 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile
- De Souza, Boaventura., (2009). *Una epistemología del sur*. México: CLACSO Coediciones.
- Delgado, M., Gutiérrez, J., (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Metodología de las ciencias del comportamiento. Síntesis Psicológica. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Denzin, N., Lincoln, Y., (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Traducción de Adriana Goñi. London: Sage.
- Guerra García, Jorge. (2010). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la Explican. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698>
- Lincoln, Yvonna., Guba, Egon., (1985). *Nathuralistic Inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Martínez, Miguel., (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en investigación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Maykut, Pamela., Morhouse, Richard., (2005). *Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Normas APA (2023). Recuperado de <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Radford, Luis, (1999). *Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento*. Educación Matemática. Université Laurentienne. Canadá: Vol. 12 n| 1 Abril 2000. pp. 51-69.
- Rojas Crote, Ignacio Roberto., (2011). *Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: Una propuesta*. Universidad Autónoma del Estado de México. México: Espacios Públicos, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, pp. 176-189.
- Vain, Pablo Daniel. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas*. Revista de Educación. Año 3. N° 4. Pp. 37-46. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)

# Guías didácticas interdisciplinarias como estrategias de enseñanza por proyectos durante la pandemia por COVID-19



*Interdisciplinary teaching guides as project-based teaching strategies during the COVID-19 pandemic*

**Myriam Leticia Franco Alfonso**

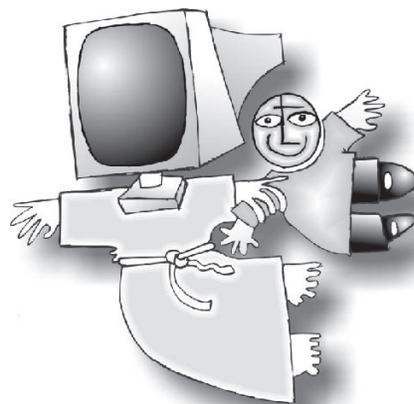
[leondegreif705@gmail.com](mailto:leondegreif705@gmail.com)

<http://orcid.org/0009-0007-9904-612X>

Teléfono: + 57 312574759

Institución Educativa Distrital León de Greiff  
Bogotá-República de Colombia

Doctorante de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin  
Hermosillo estado de Sonora-México



Recepción/Received: 22/07/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 24/07/2022  
Aprobación/Approved: 19/08/2022  
Publicado/Published: 01/09/2022

## Resumen

La contingencia sanitaria generada por la COVID-19 institucionalizó la modalidad educativa virtual con el eslogan “aprende en casa”, con el fin de asegurar la educación mientras duraba el confinamiento. El presente artículo describe la experiencia de educación virtual mediante el uso de guías didácticas interdisciplinarias como estrategia de apoyo a la metodología por proyectos en la Institución Educativa Distrital León de Greiff, Colombia. La intervención pedagógica virtual se organizó en dos momentos: en un primer momento se diseñaron las guías didácticas interdisciplinarias con la intervención de 12 docentes de sexto y séptimo grado; seguidamente, se implementaron las guías didácticas con 315 estudiantes de tres grupos de sexto grado y seis de séptimos. Los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron su competencia comunicativa, mejoraron su actitud y motivación hacia el aprendizaje en línea y aprendieron contenidos de las áreas que integran el plan curricular de estos grados (sexto, séptimo).

**Palabras clave:** Guías Interdisciplinarias, Metodología por Proyectos, Pandemia por COVID-19

## Abstract

The health contingency generated by COVID-19 institutionalized the virtual education with the slogan “learn at home”, in order to ensure education during confinement. This paper aims to describe the experience of virtual education through the use of interdisciplinary teaching guides as a strategy to support the project methodology at the Institución Educativa Distrital León de Greiff, Colombia. The virtual teaching intervention was organized into two moments: first, the interdisciplinary teaching guides were designed with the intervention of 12 sixth and seventh grade teachers; then, the teaching guides were implemented with 315 students from three groups of sixth grade and six of seventh. Results show that the students developed their communicative competence, improved their attitude and motivation towards online learning, and learned contents of the areas that make up the curricular plan of these grades (sixth, seventh).

**Keywords:** Interdisciplinary Guides, Project-based teaching, COVID-19 Pandemic

Author's translation.

## Introducción

---

La Institución Educativa Distrital León de Greiff está ubicada en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. Se emplea la metodología por proyectos como enfoque de enseñanza en todos los niveles. En el año 2019, con la aparición del coronavirus SARS-COV-2 y la posterior declaración de la pandemia por la COVID-19 en el 2020, la Secretaria de Educación de Colombia, al igual que en la mayoría de los países del mundo, creó la estrategia “Aprende en Casa”, que coyunturalmente sustituyó la educación presencial por la modalidad virtual. De esta forma, se garantizó la preservación de la salud de docentes, estudiantes y sus familias y la educación de los estudiantes mientras se supera la emergencia sanitaria.

Como parte de esta modalidad educativa, los docentes de sexto y séptimo del ciclo III de esta institución diseñaron 12 guías interdisciplinarias sobre temas escogidos por los estudiantes que servirían de apoyo para desarrollar la metodología por proyectos. Coherente con la naturaleza de esta metodología, las guías interdisciplinarias buscan, por un lado, formar estudiantes autónomos, con iniciativa, participativos, protagonistas de sus propios procesos, que le den sentido a su cotidianidad. Además, se espera que los estudiantes logren integrar sus proyectos de vida en su proceso de aprendizaje incorporando los contenidos programáticos de las diferentes áreas del conocimiento que se enseñan en esos grados.

Las guías interdisciplinarias fueron una solución a la necesidad educativas que generó la pandemia por la Covid-19. Los estudiantes ni los profesores estaban preparados para cambiar de la educación presencial a la virtual. Por lo tanto, surgieron dificultades, como conseguir un dispositivo tecnológico, tener acceso a internet y mantener comunicación constante con sus docentes.

Mediante un estudio diagnóstico, en el que participaron todos los estudiantes involucrados, se seleccionó el tema “No al maltrato infantil”. Para el diseño de estas guías interdisciplinarias, se tomó en cuenta que fueran actividades creativas, novedosa, lúdicas, estuvieran relacionadas directamente con el objeto de estudio: prevención del maltrato infantil. Según Gallego (2011), se deben desarrollar las competencias básicas desde todas las áreas y materias, lo cual exige establecer conexiones entre las diferentes disciplinas para integrar de manera significativa los contenidos.

Esta perspectiva es coherente con el pensamiento complejo de Morin (2004), pues permite abordar la enseñanza de manera multidisciplinaria, integrando distintas dimensiones de las ciencias, el pensamiento humanista, político, social y filosófico, que confluyen en el proceso educativo.

Estudios sobre la metodología por proyectos hace referencia a las preguntas “cómo”, “qué” y “para qué” enseñar. Existen variados tipos de métodos, algunos de los cuales pueden usarse complementariamente y otros, en cambio, dependen de la concepción educativa sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje (Díaz, 2005, 2006).

La metodología por proyectos sigue los pasos del método científico (Parejo y Pascual, 2014; Sanmartí Puig 2016). Los estudiantes experimentan el proceso de investigación en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. como lo muestra la **Fig. 1**, inicialmente, realizan observaciones, formulan preguntas de investigación de acuerdo a sus intereses, se plantean los objetivos y la justificación de su investigación, recolectan información y experimentan, obtienen, analizan y discuten sus resultados, y por último socializan los hallazgos con la comunidad educativa (Parejo y Pascual, 2014; Sanmartí Puig 2016).

De la misma manera que en el desarrollo del método científico, la metodología por proyectos sigue un proceso cíclico, recursivo; las experiencias y los aprendizajes de los estudiantes forman parte de sus conocimientos a partir de los cuales podrán reformular las preguntas, hacer nuevos, reconducir el proceso y continuar aprendiendo (Balcells Sanahuja, 2014).

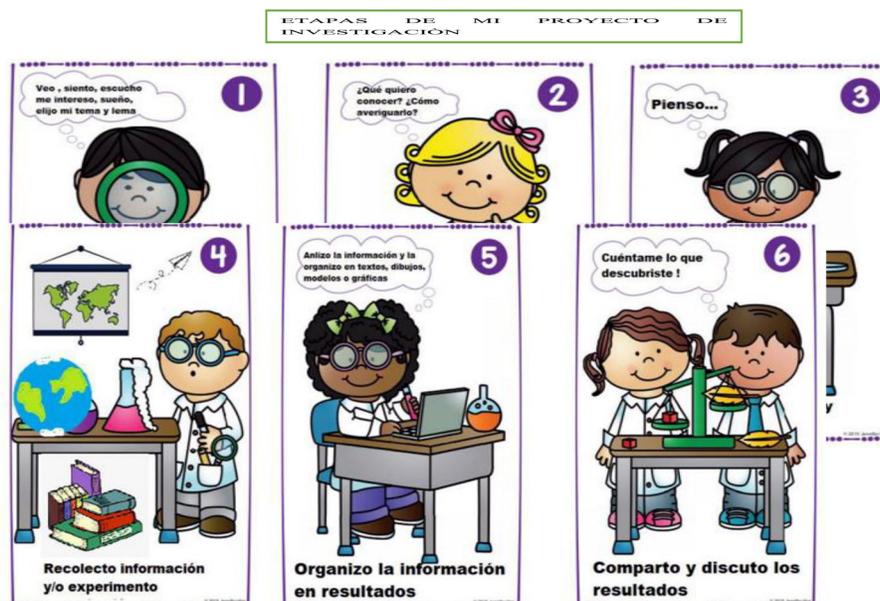


Fig. 1. Etapas de mi proyecto

Fuente. Tomado de [https://earlylearningideas.com/?ck\\_subscriber\\_id=1176752507](https://earlylearningideas.com/?ck_subscriber_id=1176752507)

La metodología por proyectos es un proceso de construcción, que contempla trabajo individual y social. El estudiante se aproxima a su contexto y realidad; aprende investigando: observando, experimentando y analizando. Además, permite el abordaje interdisciplinario desde la perspectiva del sistema complejo. Desde este enfoque conceptual, los procesos modifican elementos de una totalidad en este caso el proyecto de investigación en desarrollo y el funcionamiento y la organización de estos elementos. Es decir, afecta la dinámica del todo y las partes; por lo tanto, no puede ser analizado de forma fraccionada, ni *in-abstracto*, sino de manera integral (Álvarez et al., 1998; Maldonado, 2014).

En este sentido, el objetivo de este artículo es describir la experiencia pedagógica mediante la metodología por proyectos usando guías interdisciplinarias que integran las diferentes áreas del saber en la Institución Educativa Distrital León de Greiff durante la pandemia por la COVID-19.

#### Interdisciplinariedad y su relación con la complejidad

La ciencia se refiere a la manera cómo entendemos y explicamos los fenómenos, incluido todo aquello que ocurre en nuestra realidad o cotidianidad. Por su parte, la disciplina se encarga de estudiar de forma ordenada y metódica los fenómenos considerándolos desde una rama concreta del saber. La disciplinariedad es la encargada de relacionar las diferentes disciplinas en uno u otros campos del conocimiento, respetando la especificidad de cada una de ellas (Duque, 2000; Guitián, 1999).

Debido a la complejidad de las disciplinas, el proceso educativo o investigativo que involucra más de una se ha clasificado como sigue (Duque, 2000; Guitián, 1999):

Multidisciplinariedad: Entre varias disciplinas se hace una mezcla, pero sin integrarlas.

- Pluridisciplinariedad: Se da entre las disciplinas que tienen alguna similitud entre ellas y comparten el mismo objeto de estudio, pero siempre conservando su propio método.
- Transdisciplinariedad: Se fundamenta en la articulación y coordinación de diferentes disciplinas del saber. Va más allá de la intervención o relación de diferentes disciplinas, pues está dirigida a un determinado estudio.
- Interdisciplinariedad: Puede entenderse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007).

Van del Linde (2007) afirma que la intervención de las diferentes disciplinas le da sentido al conocimiento, pues permite la reciprocidad en busca de acercarse cada vez más al objeto de estudio. La interdisciplinariedad se enfrenta a temas o problemas amplios y complejos, para buscar soluciones por disciplina. En este sentido, el abordaje educativo interdisciplinario apunta hacia la complejidad, pues facilita la integración de diferentes perspectivas en el estudio de un determinado fenómeno.

## **Articulación disciplinaria**

En la articulación interdisciplinaria cada disciplina es fundamental, individual y colectivamente, pues funcionalmente se basa en la correspondencia estructural, en la intersección y vínculos interdisciplinarios. Por ello, promueve el trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo. Sin embargo, se debe tener una intencionalidad al relacionar las disciplinas y flexibilidad al buscar modelos, métodos de trabajo, técnicas y posibilidades de diálogo. También, es importante la cooperación recurrente, es decir, la continuidad en la participación entre disciplinas en busca de lograr la cohesión de equipo sin desconocer la reciprocidad dada por la interacción entre las disciplinas, al alcanzar este nivel de articulación interdisciplinaria se reconoce la importancia en su función y en su individualidad (Elichiry, 1987).

## **Diseño metodológico**

En este artículo se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje que integra el uso de guías interdisciplinarias como apoyo a la metodología por proyectos. Esta articulación compleja busca innovar ofreciéndole a los estudiantes una nueva concepción de escuela. En este proyecto la escuela deja de ser un espacio común donde se aprenden diferentes áreas por separado, para transformarse en un lugar donde las asignaturas interactúan entre sí en el desarrollo de un proyecto de investigación sobre un tema en común, derivado de los intereses de los estudiantes.

En este sentido, en esta experiencia la interdisciplinariedad es un eje transversal fundamental, pues permite explorar diferentes campos del saber en un mismo proyecto de investigación. Además, permite desarrollar la competencia comunicativa, investigativa y ciudadana de los estudiantes en el contexto escolar, familiar y social.

### **Participantes**

En este estudio, participaron estudiantes y docentes de sexto y séptimo grado de la Institución Educativa Distrital León de Greiff, Bogotá, Colombia, que intervienen en un proceso educativo virtual: 315 estudiantes de tres grupos de sexto grado y seis de séptimo, un promedio de 35 estudiantes por grupo. Por su parte, participaron los docentes de diferentes asignaturas que integral el plan curricular. Antes de iniciar la experiencia, se le solicitó la autorización a la dirección de la institución y los padres y docentes dieron su consentimiento informado para ser incluidos en el estudio.

### **Procedimientos**

Se hicieron reuniones semanales con cada sección de estudiantes, con la participación de todos los docentes. Inicialmente, se diseñó la guía de sensibilización de la metodología por proyectos, las fases de investigación, la elección del proyecto por parte de los estudiantes, el desarrollo y la divulgación de los resultados. Cada una de estas guías fue socializada en reuniones con las docentes. A partir de las observaciones de los docentes sobre la estructura, los contenidos, las estrategias didácticas y los resultados obtenidos en la guía anterior resuelta por los estudiantes y valorada por los directores de grupo, se realizaron ajustes para garantizar el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de las competencias propuestas.

Posteriormente, se diseñaron 12 guías interdisciplinarias de estudios para sexto grado y séptimo grado. Estas fueron usadas como material de apoyo para las clases o reuniones virtuales realizadas durante el año 2021. Las guías se produjeron en diferentes formatos:

- Los documentos en formato digital fueron enviados a los estudiantes vía WhatsApp y correo electrónico. Además, estos fueron alojados en la página web oficial de la institución (<https://colegioleondegreiff.jimdo-free.com>).

- Para aquellos estudiantes que no tenía acceso a la internet, las guías fueron impresas y entregadas a los estudiantes interesados.
- Además, en algunas oportunidades, hubo la necesidad de leer las guías en voz alta vía telefónica.
- También, en algunos casos, los estudiantes completaron las actividades en los documentos impresos y las enviaron por medio de imágenes, videos o archivos de audios.

Independientemente del medio, a cada estudiante se le daba regularmente asesoría y retroalimentación de forma personalizada. Además, luego de cada asesoría, se daba una valoración cualitativa de su desempeño en las actividades realizadas en casa y en la asesoría (mediante la escala: superior, alto, básico o bajo). Complementariamente, los estudiantes realizaban una autoevaluación para identificar fortalezas, debilidades y aspectos mejorables, tanto de su proceso de aprendizaje como de las actividades de enseñanza.

### Descripción de las guías interdisciplinarias

El diseño de las guías estuvo a cargo del grupo de docentes. El contenido de las guías fue el siguiente:

- Guía 1 estaba dirigida a la sensibilización de los estudiantes.
- Guía 2 y 3 orientaba la elección de tema del proyecto de ciclo por parte de los estudiantes.
- Guías 4-9 orientaba el desarrollo de la investigación, haciendo énfasis recolección de información.
- Guía 10 ofrecía un acercamiento a los medios potenciales para socializar los resultados de la investigación: el noticiero y la galería.
- Guías 11 y 12 describían el proceso de socialización.

Para el desarrollo de cada guía, se disponía de un tiempo aproximado de 15 días. Estas incluían la rúbrica de autoevaluación, imágenes, link para acceder a videos y archivos de audios, explicaciones adicionales de los docentes. A continuación, se describe el uso de cada guía y los resultados obtenidos:

### Guía 1

Esta guía aportó elementos que le permitieron a los estudiantes comparar la metodología tradicional con la enseñanza basada en proyectos que usa en la institución (**Fig. 2**). La metodología por proyectos es un aprendizaje centrado y dirigido a que los estudiantes aprendan haciendo con la ayuda del docente. Se estudió los conceptos investigación, método científico (observación, selección del tema, objetivos, hipótesis y pregunta de investigación, experimentación y resultados), proyecto de investigación y sus respectivas fases (Definición y análisis del problema, búsqueda de información, diseño, planificación, construcción, evaluación, divulgación).

Metodología por Proyectos		
Características	Excluye con las Palabras	Clasificación un giro, logo o dibujo que represente cada una de ellas.
Miembro o docente es Guía, es un tutor o asesor.	Facilitador u orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir el alumno elabora el conocimiento, contribuyendo en el autor y actor de su propio aprendizaje, es crítico, es reflexivo.	¡Si! ¡Claro! No puede ayudar
Docente Diseña sus Clases, mediante problemas abiertos.	Busca la iniciativa y la motivación de los alumnos. Docente conoce, utiliza métodos de aprendizaje activo y recursos adecuados que permitan al alumno conseguir aprendizaje significativos.	Love myself
Alumnos hacen grupos pequeños y participan en la resolución del problema.	Identificar, Investigan y aprenden. Participan en forma grupal. Ven en confianza y están. Crean una corriente efectiva.	bla bla bla bla bla bla

**Fig. 2.** Tabla de la metodología por proyectos

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

Además, de manera práctica, se realizaron las siguientes acciones. Selección del tema: lo que interesa; lema: Eslogan que va a identificar el proyecto (puede ser en rima); problema de investigación: lo que no se conoce (delimitación del tema); objetivo de investigación: lo que se aspira conocer; justificación: por qué se desea conocer; metodología: cómo se obtendrá la información, descripción de los pasos a seguir; recolección de información: trabajo de campo para recolectar los datos necesarios; presentación de los resultados: organización y análisis de la información y socialización: compartir los hallazgos. El estudiante hace un análisis de las problemáticas que aquejan a la comunidad, ciudad, país y mundo como insumo para la elección del proyecto del curso y luego de ciclo.

**Guía 2**

Partiendo de una idea inicial, orienta la escogencia del tema de interés, la formulación de los objetivos, la pregunta de investigación y, finalmente, la sección de cómo se entregará los productos a tiempo (ver Fig. 3).

**Fig. 3.** Tabla de elección de tema, formulación de pregunta y objetivos

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

**Guía 3**

Se hace la elección del tema del proyecto del ciclo III por medio de una votación por grado teniendo en cuenta diferentes criterios en una rúbrica de evaluación. Se decidió que el proyecto que se desarrollaría durante el año 2021 abordara el tema “No al maltrato infantil” (Fig. 4). Adicionalmente, se estudió la conmemoración día internacional de la mujer mediante la lectura de algunos textos y discusión acerca del tema.

**Fig. 4.** Elección del tema del proyecto de ciclo III. Guía 4

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

Esta guía interdisciplinaria cuenta con una estructura diferente, contiene bases conceptuales, objetivo (general y específicos), descripción de las competencias que trabaja la I.E.D León de Greiff (comunicativa, investigativa, ciudadana), preguntas de saberes previos (diagnóstica, opinión, interés), desarrollo de actividades (ins-

trucciones, información, actividades académicas, lúdicas y de cierre), y una rubrica de autoevaluación de las actividades académicas y de cierre.

El objetivo de esta guía, es acercar a los y las estudiantes al concepto de maltrato infantil a través del análisis de historias de vida recolectadas por medio de entrevistas, del sistema sensorial y descripción de rutas de atención y prevención, se puede ver el desarrollo de lo social y lingüístico al poner a los estudiantes a realizar una serie de entrevistas a sus familiares sobre el maltrato infantil, más adelante se explicó cómo los órganos de los sentidos conectan el cerebro con el mundo exterior (Fig. 5).



Fig. 5. Los sentidos

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

Posteriormente, se propuso un algoritmo informático (Fig. 6) con la temática de mover un muñeco 2D para que pueda ir a denunciar un caso de maltrato infantil, luego se insta a desarrollar un dibujo solamente por medio de líneas paralelas perpendiculares y secantes como actividad de cierre hay una sopa de letras y al final se encuentra la rúbrica de evaluación.

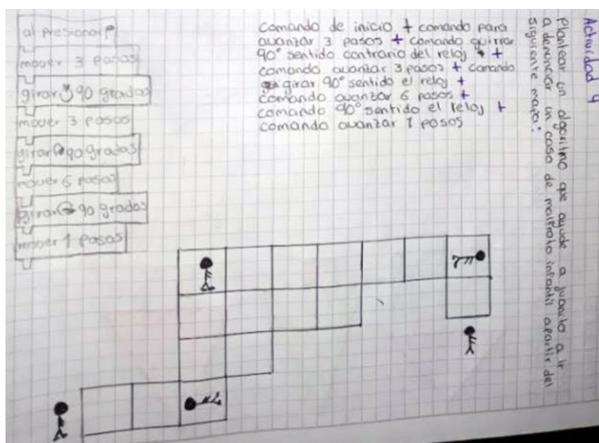


Fig. 6. Algoritmo

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

### Guía 5

Se estudió en profundidad el maltrato infantil y sus consecuencias. Se hizo un histórico para conocer su cambio a través del tiempo, las leyes nacionales fundamentales y los convenios internacional para proteger a los niños, niñas y adolescentes. Además, se expusieron datos estadísticos de Colombia. Luego, se realizó una

línea del tiempo sobre el maltrato infantil del año 2015 al 2019. A partir de estos, se explicaron conceptos estadísticos clave, como el promedio, media, porcentaje, gráficas y números decimales. Además, permitió analizar sus propios datos maltrato infantil por año, por departamento, el porcentaje por edades y género y porcentaje de agresores) y expresarlos en tablas de porcentaje y en diagramas de barras (Fig. 7). En la práctica, aprendieron a representar la información identificando con claridad cada una de las partes (título, eje de la x y la y, columnas, etc.).

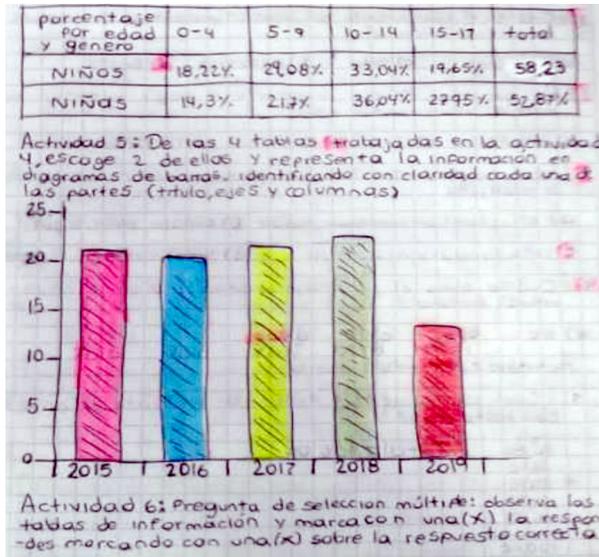


Fig. 7. Cifras estadísticas sobre el maltrato infantil en Colombia

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

Por otro lado, los estudiantes escribieron cuentos cortos sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes. Se aprendieron las partes de un cuento (inicio, nudo, trama, desarrollo o desenlace y final). La Fig. 8 muestra uno de los cuentos escritos por los estudiantes. Finalmente, la actividad de cierre de la guía consistió en resolver una sopa de letras de los términos aprendidos en la guía.

¿Estás de acuerdo con la frase? No en todas las ocasiones para

Actividad cierre: cuento

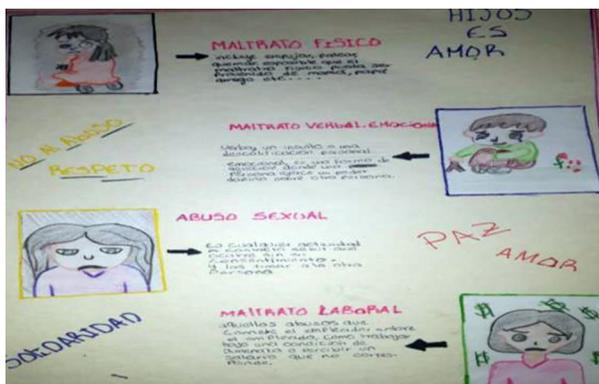
Había una vez... una niña llamada Kati que le gustaba leer mucho y jugar. Sus padres se peleaban seguido como cualquier familia pero ella no le ponía atención a eso. Un día regreso de jugar y vio a sus papás gritándose ella esta vez sí se sintió mal no entendía mucho pero se siente en el ambiente después su mamá se fue de la casa ella triste no era como antes no jugaba no leía ni comía su papá se preocupaba a por lo de ella. Él la desvió y una vez se desahogó y después conoció a tini es su amigo nació del bosque eso le contó a Kati una vez llegó de trabajar el papá de Kati no la vio fue a buscarla preocupado estaba en la cabaña de tini vio a su hija llorando por lo que le contó a tini llorando Kati por que estaba a su mamá pero volvió todo gracias a tini que la ayudó y busco a su mamá y volvió ahora Kati esta feliz volvió a leer y jugar y su abuela que la trataba mal poniéndola a hacer trabajos de adultos pero ya no vivía con ella y ahora viven en esa cabaña de tini viven felices por siempre.

Fig. 8. Redacción Cuento con sus partes

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

**Guía 6**

en esta guía, se realizó un recorrido por las diferentes tipologías del maltrato infantil, sus causas y consecuencias. Se profundizó en el marco legal. Inicia con un crucigrama de conceptos previos, luego explica las tipologías del maltrato infantil, características y tipos (maltrato físico, psicologico/emocional, negligencia, abandono, fisico, cognitivo, abandono psicologico emociona, abuso sexual, corrupción, explotación laboral, maltrato prenatal, síndrome de munchausen, maltrato institucional) (Fig. 9).



**Fig. 9.** Tipologías del maltrato

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

Luego se muestran las tipología del maltrato infantil por medio de registros estadísticos de los ultimo 5 años en Colombia y se trabaja el concepto de media (promedio),se hace analisis estadístico y se ubica geograficas en las diferentes regiones de Colombia especificando los más altos casos de maltrato infantil (Fig. 10).



**Fig. 10.** Mapa de Colombia

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

La guía finaliza con la propuesta de diseño y escritura de una historieta con las emociones de los estudiantes identificando características, tipos y partes.

### Guía 7

Teniendo en cuenta los saberes previos adquiridos durante el proceso de investigación, se realizó un acercamiento, de manera general, al marco legal que trata el maltrato infantil en Colombia para promover la toma de conciencia sobre buenas prácticas en la vida cotidiana. Para ello, se plantearon diferentes actividades que le permitieron al estudiante simbolizar, estructurar y concertar nuevos imaginarios sobre esta problemática. Para esta actividad, se leyeron algunos textos, tales como: normas nacionales e internacionales, el maltrato infantil: normatividad y psicología y Cómo educar en derechos humanos. Además, se promovió el uso del diccionario para buscar palabras desconocidas.

Luego de la lectura y la discusión sobre las bases legales, los estudiantes hicieron un mapa mental y un mapa conceptual en los que identificaron las instituciones responsables de proteger y restablecer los derechos en caso de maltrato infantil (Figs. 11 y 12).



Fig. 11. Mapa Mental

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso



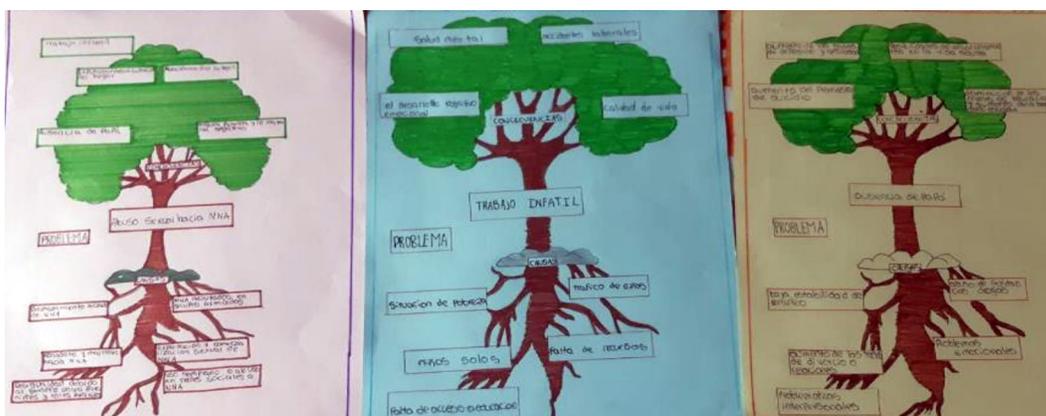
Fig. 12. Mapa Conceptual

Fuente: Elaborado por Franco Alfonso

### Guía 8

Se inicia la fase correspondiente al estudio de las causas y las consecuencias del maltrato infantil y responsabilidad del estado en su protección. Además, se buscó evidenciar el abandono del estado en su deber de garantizar los derechos fundamentales a las familias colombianas. Los estudiantes respondieron un cuestionario y, con esta información, realizaron un árbol de los problemas (Fig. 13), aprendieron a realizar regla de tres simple para evaluar las causas y consecuencias expuestas en una serie de gráficos circulares (Fig. 14).

Finalmente, los estudiantes debía escuchar la canción “Para un niño de la calle”, de los compositores Armando Tejada Gómez y René Pérez, que responder algunas de las preguntas planteadas en las clases.



**Fig. 13. Árbol de problemas**  
Fuente. Elaborado por Franco Alfonso



**Fig. 14. Gráficos circulares**  
Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

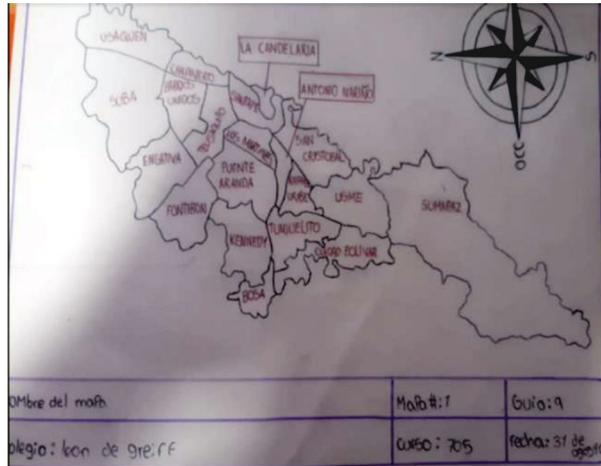
**Guía 9**

Esta guía procuró profundizar sobre la relación del contexto social, económico y geográfico en el que se desenvuelven los estudiantes y el maltrato infantil. Para esto nos apoyaremos en los saberes específicos de diferentes áreas del conocimiento, como la nutrición saludable, la familia colombiana; se presentaron estadísticas de los casos de maltrato infantil en Bogotá y en Ciudad Bolívar. También, en Geografía, se analizó el mapa político de Bogotá, la estratificación en Colombia. En Educación Física, se realizó una actividad acerca del índice de masa corporal (I.M.C). Finalmente, como parte de la actividad de cierre, los estudiantes respondieron preguntas acerca de las localidades de Bogotá (Fig. 15).

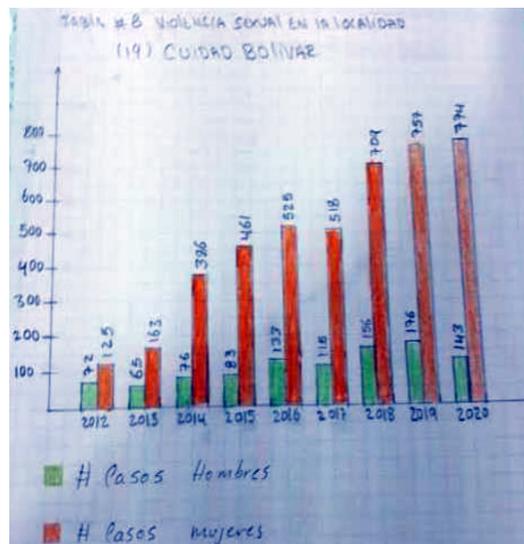
**Guía 10**

En esta guía, se invitó al estudiantado de ciclo III a que respondieran las interrogantes que orientaron el proyecto de investigación desarrollado. La guía desarrolló la temática desde los diferentes saberes de algunas de las áreas del conocimiento, como biología, matemáticas y lenguas.

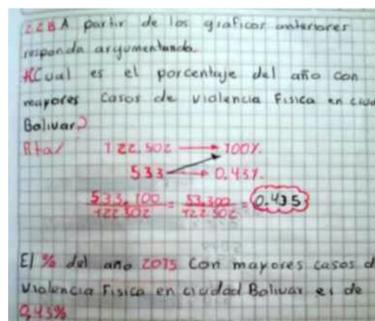
Para ello, en principio se presentó una mirada de los efectos emocionales y físicos del maltrato infantil, cómo estas prácticas afectan el comportamiento humano. Luego, se presentan cifras que evidencian el alto índice de niños, niñas y adolescentes (NNA) que han sido víctimas de maltrato (violencia emocional, física, sexual, económica, negligencia o abandono, maltrato infantil) tanto en Bogotá como en Ciudad Bolívar. Estos datos permitieron elaborar un diagrama de barras representando porcentajes (Figs. 16 y 17).



**Fig. 15.** Mapa de Bogotá por localidades  
**Fuente.** Elaborado por Franco Alfonso



**Fig. 16.** Diagrama de barras  
**Fuente.** Elaborado por Franco Alfonso



**Fig. 17.** Cálculo de los porcentajes  
**Fuente.** Elaborado por Franco Alfonso

Finalmente, se fortaleció la competencia comunicativa de los estudiantes mediante el diseño de avisos publicitarios, tales como: símbolos, logotipo, isologos, logo y logotipo. De esta manera, crearon algunos eslóganes relacionados con el proyecto (Fig. 18).

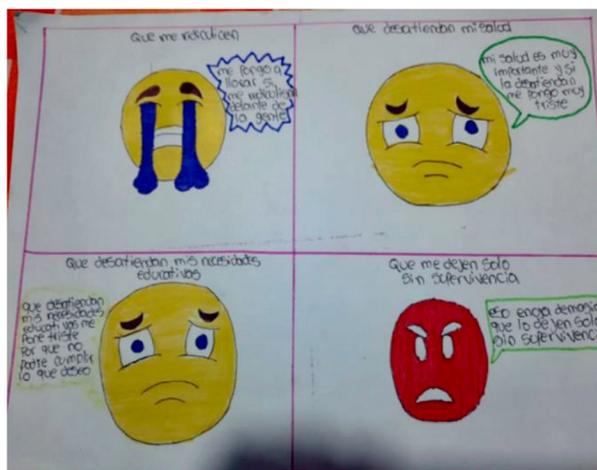


Fig. 18. Símbolos de las emociones

Fuente: Elaborado por Franco Alfonso

### Guía 11

Se analizó la información sobre el proyecto de ciclo “No al maltrato infantil”, recolectada durante el año 2021. Recapitularon las actividades realizadas en cada una de sus etapas y sintetizaron las temáticas más relevantes abordadas en cada una de las guías desarrolladas desde los diferentes saberes y áreas de conocimiento, tales como tecnología, matemáticas, estadísticas y humanidades (Fig. 19).

The image shows handwritten statistical calculations on graph paper. It includes two tables:

**Tabla 1: Porcentaje de niñas y niños 2021**

	Del total	Porcentaje	Porcentaje
Niños	45	42,85%	45 = 42,85%
Niñas	30	28,57%	30 = 28,57%
Total	75	71,42%	75 = 71,42%

**Tabla 2: Porcentaje de niñas y niños 2020**

	Cantidad	Porcentaje	Porcentaje
Niños	62	59,77%	62 = 59,77%
Niñas	36	34,73%	36 = 34,73%
Total	98	94,5%	98 = 94,5%

Fig. 19. Cálculos estadísticos

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

### Guía 12

Como parte de esta guía, los estudiantes lograron establecer una relación teórico-práctica entre los componentes del proyecto y el desarrollo del proceso, considerando el trabajo individual y la participación familiar. Se retomaron los temas principales trabajados durante el año 2021, se sintetizaron los resultados más relevantes de la investigación, para preparar la presentación que socializaron con la comunidad educativa leonista.

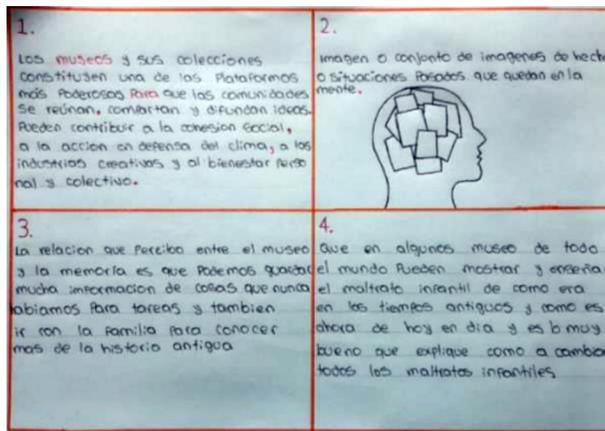


Fig. 20. Cuadro explicativo

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

La guía desarrolla las competencias comunicativas, investigativas y ciudadanas de los estudiantes. Se evalúa la comprensión lectora, la producción de diferentes clases de textos, el uso de variados registros y expresiones artísticas.

En esta última guía se desarrolló la memoria visitando algunos museos del mundo de forma virtual. Se estudió cómo están organizados, su historia, función y significado. Termina con la rúbrica de autoevaluación del desempeño de los estudiantes durante el año (Fig. 21).

Acuerdo de Ottawa No 907 del 21 de mayo de 198 Resolución No 2000 de 26 de mayo de 2002 Ministerio de Educación, D.C. para los grados de PREESCOLAR A OCHO				
RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN				
NOMBRE: <u>Stacy Paola Suarez</u>				
NÚMERO: _____				
Responda con sinceridad y a conciencia, expresando su opinión frente a su proceso de aprendizaje, marcando con una X la opción que considere más acorde a cada criterio. Tenga en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas.				
CRITERIO	Superior		Básico	
	Alto	Bajo	Alto	Bajo
<b>Autonomía</b>	Organizó de manera óptima el tiempo para desarrollar las guías de lectura, entregadas por el equipo docente.	Organizó adecuadamente sus tiempos, logrando entregar más actividades en las fechas propuestas.	Se me dificultó organizar mis tiempos en casa, lo cual hace que me entregue en la entrega de mis actividades.	No logré organizar mi tiempo para el desarrollo de las guías de lectura.
<b>Comprensión de las guías</b>	Leí y comprendí a cabalidad las guías entregadas por el equipo docente, de manera que las readí y envié a mi director (a) de curso según las indicaciones dadas, además, logré relacionarlas con el proyecto de ciclo.	Leí y comprendí algunas actividades de las guías, y aquellas que yo no entendí, pedí explicación a mi director (a) de curso.	Leí y no comprendí algunas actividades de las guías y tampoco pedí explicación a mi docente, por tanto, no he entregado todas ellas.	No leí las guías ni tampoco pedí explicación a mi docente, por tanto, no he entregado las guías de lectura.
<b>Autoevaluación de guías</b>	Analicé todas las observaciones hechas en la retroalimentación de las guías desarrolladas y corregí todos los errores identificados.	Analicé las observaciones hechas en la retroalimentación de las guías desarrolladas y corregí la mayoría de los errores identificados.	Analicé las observaciones hechas en la retroalimentación de las guías desarrolladas, pero no corregí los errores identificados.	No atendí a las observaciones realizadas a mis guías y tampoco hice correcciones.
<b>Habilidades de comunicación</b>	Desarrollé mis competencias investigativas, comunicativas y ciudadanas (participativas) mediante la revisión de las guías propuestas por el equipo docente, en concordancia con el proyecto de ciclo.	Trabajé en el desarrollo de las competencias básicas, y aunque presenté dificultades en algunas de las actividades de las guías propuestas.	Trabajé en el desarrollo de las competencias básicas, y presenté dificultades en varias de las actividades de las guías propuestas.	Presenté dificultades en el desarrollo de la mayoría de las guías propuestas, no logré relacionarlas con el proyecto de ciclo.

Fig. 21. Rúbrica de autoevaluación

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

## Resultados

Después del proceso de discusión, análisis y evaluación por medio de rúbricas se logró diseñar una serie de guías interdisciplinarias con contenidos y actividades en torno al proyecto de investigación común para el ciclo, “No al maltrato infantil”, que se desarrolló el año 2021. Se identificaron las fases de la metodología por proyectos y se generaron algunos productos del proyecto para socializarlos en la comunidad leonista.

Al inicio, como parte de la sensibilización, se explicó a los estudiantes la metodología por proyectos, puesto que muchos de ellos son nuevos y otros, por la pandemia, no estaban familiarizados con la metodología. También, se hizo la distinción entre las “asignaturas o materias” incluidas en cada guía.

En primer lugar, el desarrollo del proyecto permitió identificar los talentos y las habilidades artísticas y deportivas de los estudiantes a partir de sus dibujos, poesías, historietas, etc.

Asimismo, se identificaron dificultades que enfrentan los estudiantes en redacción, interpretación y argumentación. Gracias a la intervención y la retroalimentación, se atendieron estos aspectos. Al final de las experiencias, los estudiantes fueron capaces de expresar sus puntos de vista y exponer sus argumentos sobre el tema “No al maltrato infantil”.

Aunque lograron mayor autonomía y cumplieron oportunamente los compromisos y las tareas en los tiempos dispuestos en cada guía, los estudiantes presentaron algunas dificultades para seguir las instrucciones y realizar las actividades incluidas en las guías. Por tal razón, los docentes decidieron hacer reuniones virtuales vía WhatsApp para aclarar las dudas. En estos espacios, los estudiantes aprovechaban para expresar sus puntos de vista y debatir entre ellos sobre temas interesantes.

Finalmente, se evidenció que los estudiantes tenían dificultades para conectarse a internet, debido a problemas económicos, como se observa en las **Tablas 1 y 2**.

**Tabla 1.** Caracterización del ámbito virtual durante la pandemia 2021

Categorías deductivas	Categorías inductivas	Interpretación
Prácticas pedagógicas	Aprendizajes efectivos	Solo el 20,33% tenían computador y/o dispositivo celular en casa. 16,66% se conectaron a las clases virtuales por plataforma institucional Teams y/o plataforma Zoom. El 33,33% tenía wifi o datos móviles permanentemente. 16,66% tenía comunicación constante con el director de curso por medio de WhatsApp.
	Aprendizajes creativos	Al 80% le gustaría ir al colegio a compartir con sus compañeros.
	Aprendizajes innovadores	El 30% disfrutó sus encuentros virtuales de socialización y retroalimentación de las guías interdisciplinarias.

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

**Tabla 2.** Caracterización de la metodología por proyectos

Categorías Deductivas	Categorías Inductivas	Interpretación
Etapas del proyecto “No al maltrato Infantil”	Observación. Formulación de la pregunta de investigación. Formulación de Objetivos y Justificación. Recolección de información y/o experimento. Organización la información en resultados. Socialización de resultados	El 20,33% tenía computador y/o dispositivo celular en casa. El 16,66% se conectaron a las clases virtuales por plataforma institucional Teams y/o plataforma Zoom. El 33, 33% tenía wifi o datos móviles permanentemente. El 83,33% tenía comunicación constante con el director de curso por medio de WhatsApp.
	Aprendizajes creativos	Al 80% le gustaría ir al colegio a compartir con sus compañeros.
	Aprendizajes innovadores	El 30% disfrutó sus encuentros virtuales de socialización y retroalimentación de las guías interdisciplinarias.

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

## Socialización de los resultados del proyecto

Pese a estos inconvenientes se logró obtener resultados satisfactorios a partir del desarrollo del proyecto “ No al maltrato infantil”, usando las guías interdisciplinarias. Entre los productos más resaltantes está el diseño de un noticiero para socializar con toda la comunidad educativa los Resultados de este proyecto de investigación.



Fig. 24. Video del noticiero

Los estudiantes socializaron los resultados del proyecto “No al maltrato infantil” en el noticiero del ciclo III de la I.E.D León de Greiff, que se transmitió en la emisora de la institución el día 2 de noviembre del 2021. Simultáneamente, se transmitió en vivo por Facebook. El noticiero tuvo una duración de aproximadamente 2 horas.

En el reportaje presentado en el noticiero, se logró observar la integración de las diferentes disciplinas: Cifras sobre el maltrato infantil/Matemáticas, A tu salud. El poder de las hormonas/ciencia, La comunidad leonista opina/español.

También se presentaron los testimonios de miembros de la comunidad recogidos en entrevistas en las que se indagó: ¿Cuál es la mejor forma de prevenir el maltrato infantil?

Asimismo, los docentes expusieron sobre los tipos de maltrato. Mediante carteles e intervenciones orales manifestaron su rechazo a las diferentes formas de maltrato, hicieron un llamado de “No al maltrato infantil”, ya sea psicológico, sexual, físico, laboral, institucional, por acción, complicidad, omisión o negligencia.

Además, los estudiantes presentaron canciones, relatos, cuentos, reflexiones sobre el maltrato infantil, causas y consecuencias.

Los estudiantes expusieron lo que habían aprendido sobre sus derechos, canales de apoyo, cómo y dónde denunciar el maltrato infantil, y formas de prevenir el maltrato. También, expusieron las estadísticas y las historias de maltrato en Colombia. Resaltaron que la realidad sobre el tema es preocupante y alarmante.

Simultáneamente, se realizó una campaña de sensibilización en las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter). Por medio de fotografías y carteles, etiquetados con el Hashtag #ElLeóncontraelmaltratoinfantil, se invitó a promover la protección y respeto a niños, niñas y adolescentes.

Asimismo, se hizo una consulta virtual, con la pregunta: ¿Cuál crees tú que es la mejor forma de prevenir el maltrato? 75 personas respondieron. Las respuestas más frecuentes fueron: Denunciar, escuchar a los NNA y dialogar en familia.

Finalmente, en una galería virtual en las redes sociales se expusieron los trabajos y muestras artísticas realizadas por los estudiantes del ciclo III durante el año 2021, como parte del proyecto “No al maltrato infantil” (Fig. 25).



Fig. 25. Galería virtual de los trabajos y muestras artísticas de los estudiantes

Fuente. Elaborado por Franco Alfonso

## Conclusiones

En el colegio León de Greiff tiene un plan de estudios que se enfoca en la formación integral de los estudiantes mediante la pedagogía por proyectos. No se aborda, como es tradicional en otros centros educativos, el estudio de áreas fragmentadas. En cambio, cada docente aporta a un proyecto común desde su disciplina, para contribuir con el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento, análisis, la reflexión; las competencias comunicativas, ciudadana, tecnológica, etc.; la adquisición de contenidos curriculares disciplinares; y la investigación.

Por ejemplo, desde el área de Matemáticas, se puede desarrollar el razonamiento lógico, el manejo de datos estadísticos que puede contribuir con el estudio de diferentes situaciones problemáticas del ámbito escolar o de la vida cotidiana. Por su parte, en el área Lenguaje se pueden desencadenar procesos de comunicación, que, a su vez, pueden mejorar las relaciones humanas familiares, sociales y escolares. En síntesis, cada maestro, desde su área de dominio, contribuirá de manera organizada con la formación integral de los estudiantes mediante el desarrollo de un proyecto de investigación común que integra todos los contenidos curriculares de sexto y séptimo grado, y surge a partir de los intereses de los estudiantes.

Entre las fortalezas de la metodología por proyectos están que los estudiantes se especializan en un tema o problemática desarrollando trabajos de investigación que han surgido de sus propios intereses. Además, cuentan con el apoyo y acompañamiento de un equipo multidisciplinario de docentes. En este sentido, durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes pueden hacer consultas, indagar, analizar el problema, buscar información, diseñar, planificar, construir, evaluar y divulgar con la asistencia de especialistas en diferentes áreas.

Por ello, con base en los resultados de este artículo, se considera que se pueden continuar utilizando las guías interdisciplinarias en el año escolar 2022-2023, como apoyo de los docentes, ya que facilita impartir los conocimientos académicos estipulados en los lineamientos curriculares.©

---

**Myriam Leticia Franco Alfonso.** Licenciada en Matemáticas y Computación Bilingüe, magíster en Docencia, tiene experiencia docente en ciencias básicas, ingeniería, contaduría, administración de empresas, trabajo social. Se ha desempeñado como docente en colegios públicos y privados. Actualmente, está cursando el programa de Doctorado en Pensamiento Complejo en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México; es docente en la Institución Educativa Distrital León de Greiff, Bogotá, Colombia. Dirección: Carrera. 17 B, Bis A, No. 67-30 Sur, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: educationalacademicresearch@gmail.com

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, Carlos, García, Norbelis, & González, Elvia. (1998). La educación como un sistema complejo. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 22, 49-57. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/318/318>
- Balcells Sanahuja, Meritxel. (2014). El trabajo por proyectos: Una metodología global. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 22-26. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/107422>
- Díaz, María. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 1(2).
- Díaz, María. (2006). Apuesta por un enfoque más comunicativo en la enseñanza del lenguaje escrito. *Docencia e Investigación*, 2ª época, 16, 45-78.
- Duque, Recaredo. (2000). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad—Vínculos y límites. *Semestre Económico*, 4(7). <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1893>
- Elichiry, Nora. (1987). *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Editorial Nueva Visión.
- Gallego, Diego. (2011). La competencia en comunicación lingüística desde el área de educación física. *Puertas a la Lectura*, 23, 68-90. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4027800.pdf>
- Gutián, Carlos. (1999). Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el currículo: aportaciones desde la didáctica de las ciencias sociales: La geografía. En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 69-76). Díada. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/564914.pdf>
- Hernández, Fernando. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Patio. Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Maldonado, Carlos. (2014). ¿Qué es un sistema complejo?. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 14(29). <https://revistasaludbosque.unbosque.edu.co/index.php/rcfc/article/download/664/243>
- Morin, Edgar. (2004). *La méthode VI. Éthique*. Editorial Seuil.
- Parejo, José, & Pascual, Cristina. (2014). La pedagogía por proyectos: clarificación conceptual e implicaciones prácticas. En *CIMIE 14, Simposio llevado a cabo en el III Multidisciplinary International Conference on Educational Research*, Segovia, España. <http://amiedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf>
- Sanmartí Puig, Neus. (2016). Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 44-46. <http://hdl.handle.net/11162/130265>
- Van del Linde, Guillermo. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13.

# Comportamiento comunicacional docente en la Unidad Educativa Colegio “Monseñor Chacón”



*Teaching communicational behavior at the educational unit Colegio “Monseñor Chacón”*

**Jorge Rafael Fajardo Gutiérrez**

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

<https://orcid.org/0000-0003-2340-6874>

Teléfono: + 58 4247185558

Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón

Coordinación Pedagógica

La Azulita, Municipio Andrés Bello

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 23/03/2023

Arbitraje/Sent to peers: 26/03/2023

Aprobación/Approved: 19/04/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El artículo presenta un análisis acerca del comportamiento comunicacional de los docentes de la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón, La Azulita, estado Mérida, Venezuela, como emisores y receptores de mensajes hacia y desde sus estudiantes. El estudio se apoya en los postulados teóricos de Cujía (2019), Calderón (2015), Chiavenato (2010), Rojas (2006), Kaplún (2002), Ruiz (1992), Freire (1977), entre otros. La investigación se desarrolló en el paradigma cualitativo bajo un enfoque fenomenológico, de tipo descriptiva con un diseño transversal. La información relevante es adquirida mediante la aplicación de un cuestionario con alternativas de respuestas múltiples. De los hallazgos obtenidos se infiere que los elementos de la comunicación que más destacan son los de emisor y receptor dentro del modelo convergente de la comunicación. Evidenciando que los docentes como gerentes en el aula deben interactuar equilibradamente con sus discentes, privilegiando el acto de escuchar más que el de ser escuchados.

**Palabras clave:** comunicación, emisor, receptor, comunicación clínica, gerente en el aula.

## Abstract

The article presents an analysis of the communicational behavior of the teachers from the high school Colegio Mosignor Chacon, La Azulita, Mérida State, Venezuela as issuers and receivers of messages to and from their students. The study is base on the theoretical postulates of Cujía (2019), Calderón (2015), Chiavenato (2010), Rojas (2016), Kaplún (2002), Ruiz (1992), Freire (1977), among others. The research was based on the qualitative parading whit a phenomological approach, of a descriptive type with a trasversal desing. The relevant information is acquired by applying a questionnaire with multiple response alternatives. From the findings it`s inferred that the most stand out communication`s elements are those of transmitter and receiver withing the convergent modelo communication. In addition, teachers as managers in the classroom should interact balanced with their students, privileging the act of listening more being listened to.

**Key words:** communication, issuer, receiver, clinic communication, classroom's manager.

## Introducción

---

**E**l docente que imparte clases presenciales dentro de un espacio físico es un gerente de aula. “De todos los actos del gerente en el aula la comunicación constituye la parte vital de su efectividad.” (Ruiz Lúquez, J., 1992). Aunque es necesaria una buena comunicación director-docente, el nivel de comunicación docente-estudiante y viceversa es un factor indiscutible y uno de los elementos más importante para el éxito pedagógico y del rendimiento estudiantil.

Esta investigación se motiva gracias al fenómeno observable en la organización educativa objeto de estudio, materializado en la resistencia a nuevas experiencias que presentan los estudiantes, toda vez que los docentes les indican el inicio de un nuevo contenido, proyecto o investigación. Adicionalmente a esto, los discentes se quejan de que los profesores no explican bien, que no entienden el tema, que se sienten incomprendidos o que los docentes no los escuchan, porque emplean la facultad de hablar, por más tiempo que sus estudiantes, durante el proceso comunicacional de las clases.

En tal sentido, esta investigación pretende analizar las características del comportamiento comunicacional de los docentes de la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Municipio Andrés Bello, Estado Mérida, Venezuela, principalmente en sus roles como emisores y receptores del proceso comunicativo.

Para este cometido, la investigación se fundamenta en postulados teóricos que definen y caracterizan el proceso comunicacional general. Mientras en particular, se cita a Ruiz Lúquez, J. (1992), quien teoriza sobre los docentes como gerentes en el aula, y propone el uso de un instrumento que, aunque se sustenta en datos porcentuales cuantitativos, estos sirven para diagnosticar cualitativamente el comportamiento comunicacional de los educadores, especialmente como emisores y receptores en el proceso educativo. Tal instrumento (cuestionario) se aplica a los informantes clave de esta investigación, dentro de un enfoque fenomenológico y de lo cual se obtienen los hallazgos a analizar.

### 1. Momento Teórico

---

“Lo primero en la comunicación con el otro, es la capacidad del corazón que hace posible la proximidad, sin la cual no existe un verdadero encuentro.” (S.S. Francisco, 2013, pp. 154-155). Está expresión parece estar influenciada por lo que dijo el teólogo y filósofo San Agustín, quien proclama que la comunicación es una expresión de amor porque en la comunicación se comparten ideas, sentimientos y pensamientos. Por otro lado, el teólogo, protestante calvinista suizo, Karl Barth, sostiene que la comunicación es un acto divino, debido a que el Creador se comunica con sus criaturas humanas a través de la Biblia y la Revelación. Barth y S. Agustín, resaltan la importancia de la comunicación dentro de la comunidad cristiana, con el fin de educar a los feligreses para que crezcan en la fe, en el conocimiento de Dios y en su relación diaria con los demás. (Moreno, Víctor, 2005).

Lo afirmado por los autores citados, permite asegurar que, dentro del contexto comunicacional, el acto educativo consiste en un tiempo y espacio de encuentro, de amor y de proximidad entre docente y discentes. En ese encuentro diario o semanal el docente tiene que hacer uso de la facultad exclusiva de la comunicación verbal, escrita y gestual. La labor comunicacional del docente debe matizarse con la cercanía a sus estudiantes, y ésta se materializa escuchando más, que haciéndose escuchar. En este orden de ideas, Papa Francisco (2013) aconseja: “necesitamos ejercitarnos en el arte de escuchar, que es más que oír”. (p. 155), a lo que se le puede agregar: es más que hablar y es más que escribir.

Además, conforme con Ruiz Lúquez, J. (1992): “Si un docente logra perfeccionar la forma de comunicarse y practica las técnicas de comunicación en forma eficiente, todas las demás funciones: toma de decisiones, pla-

nificación, organización y control, tienen mayor probabilidad de éxito.” (p. 22). Por consiguiente, el docente, en su rol como gerente en el aula, debe conocer los rudimentos de la comunicación, dominarlos y usarlos rutinariamente en su quehacer educativo.

## 2. Comunicación

Chiavenato, Idalberto (2010), teoriza que la comunicación es el flujo de información entre dos o más personas y la comprensión del mensaje. Munch, Lourdes & García, José (2015) definen la comunicación como el proceso a través del cual se transmite y recibe información en un grupo social. Al respecto, Robbins, Stephen (2009) añade que ningún grupo humano puede sobrevivir sin la comunicación, la cual consiste en la transmisión de significados entre los miembros de un colectivo. Por su parte, Calderón, Carmen & Durán, Yimy & Meléndez, Karheryn & Roseno, Javier (2015), señalan que la comunicación implica un proceso de transmisión y recepción de mensajes.

Desde tiempos muy antiguos, han existido dos formas de entender lo que significa comunicación: (a) Primeramente, basado en el verbo *comunicar*, comunicación se entiende como el acto de informar, de transmitir o de emitir información, tal cual lo expresan las definiciones de Robbins y de Calderón. (b) La segunda forma, fundamentada en el uso del verbo *comunicarse*, define la comunicación como diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia o en reciprocidad. Esta última definición concuerda, con la de Munch (2015), antes citada, pero más con la de Kaplún, Mario (2002), quien dice que:

En realidad, la más antigua de estas acepciones es la segunda. Comunicación deriva de la raíz latina *communis*: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de comunidad, de comunión; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común. (p, 54).

Para Freire, Paulo (1977) comunicación es diálogo, y éste se concreta en una relación horizontal de A con B, que se origina en una matriz crítica, que a su vez genera criticidad. Cuando los protagonistas del diálogo se comunican con amor, con esperanza y con fe el uno en el otro, se convierte en críticos que buscan algo común. Sólo así existe comunicación y sólo el diálogo comunica.

A Freire se le conoce por su teoría de la educación popular, en la que la comunicación tiene un rol fundamental. Según Freire, Paulo (2008) la comunicación es un proceso dialógico, en el que los participantes tienen la misma importancia y voz. Esta teoría postula que el diálogo entre dos o más personas, es esencial en el proceso de aprendizaje porque permite compartir conocimientos y experiencias.

La palabra diálogo surge del término latino *dialógus*, que a su vez deriva del vocablo griego *diálogos*, el cual se forma por dos partículas: *diá* que significa *a través* y *logos: palabra*, de lo cual se desprende que diálogo, desde la filosofía es una comunicación que se desarrolla a través de logos o de la palabra. En general, diálogo es una conversación entre dos o más individuos, que exponen sus pensamientos, ideas o afectos de manera alterna para intercambiar y compartir posturas, que en muchos casos tiene el propósito de llegar a un acuerdo.

El diálogo en la literatura se presenta en prosa o en poema, como una conversación controversial entre dos o más personajes. Platón (s. f.) fue un filósofo griego que utilizó el diálogo como recurso literario. En su colección: Diálogos, dedicó el Tomo I al tema de La República. Esta obra de Platón se basa en un diálogo entre Sócrates y un interlocutor cualquiera. Allí el personaje Sócrates utiliza el método denominado Mayéutica que “consistía en llevar al interlocutor a descubrir la verdad por sí mismo, mediante una serie de preguntas... hasta que el interlocutor llega a ‘engendrar’ (recordar) la verdad y descubrirla por sí mismo y en sí mismo.” (p. 7). El diálogo mediante el método de la Mayéutica, de ser utilizado en los procesos educativos por los educadores y educandos, podría generar buenos resultados.

### 2.1. Modelos de la comunicación

Existen dos modelos exógenos y uno endógeno, de comunicación. Los dos exógenos conforman un modelo llamado *modelo de comunicación lineal* que corresponde a su vez a dos modelos educativos exógenos, porque están planteados desde fuera del destinatario, externos a él.

Con énfasis en los contenidos, el primer modelo exógeno considera al educando como el objeto de la educación. El segundo, enfatiza en los efectos o resultados. Por otro lado, el *modelo convergente*, es un modelo endógeno, donde “el destinatario: el educando es el sujeto de la educación” (Kaplún, Mario, 2002, p. 16).

El modelo convergente presenta la comunicación humana como un proceso cíclico que se mueve en dos direcciones, en el que se pone de manifiesto una interdependencia entre el emisor y el receptor, en la búsqueda de un entendimiento mutuo. Este modelo es el recomendado para los docentes porque postula la bidireccionalidad de la comunicación donde el emisor es a la vez receptor y el estudiante de receptor se convierte en emisor de manera alterna dentro del proceso comunicativo.

La educación convencional es producto del modelo que pone el *énfasis en los contenidos*, y se basa en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite instruida a las masas ignorantes.

Originario de Europa, el modelo con énfasis en los contenidos, Freire, Paulo (1970) lo llama *educación bancaria*, porque el profesor deposita conocimientos en la mente del educando. Es una educación que solo sirve para domesticar personas. En ella el educador es quien siempre educa, habla, prescribe, norma, establece las reglas, escoge los contenidos del programa, es el único que sabe y es el sujeto del proceso, mientras que el discente es siempre el que es educado, es quien escucha, sigue prescripciones, recibe los contenidos en forma de depósito, es el que no sabe, es el objeto del proceso

Por su parte, el modelo que pone el *énfasis en los efectos*, corresponde a la llamada *ingeniería del comportamiento*, y consiste esencialmente en *moldear* la conducta de las personas con objetivos previamente planificados. Este modelo se originó en Estados Unidos, en los años 40 y llegó a América Latina en la década de los 60 en el siglo XX, “como respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del subdesarrollo.” (Kaplún, Mario, 2002, p. 29).

Aunque cuestiona y rechaza la educación tradicional, enfatiza la motivación y tiene algunos aparentes atractivos, no obstante, es una educación-comunicación manipuladora, persuasiva, conductista, donde el educador es un programador que busca un cambio de conducta a través de la recompensa-castigo, determinando lo que el educando tiene que pensar, aprender, hacer y cómo actuar; todo con el fin de aumentar su producción y productividad, para un mejor desarrollo. No busca el pleno desarrollo autónomo de la personalidad del individuo, sino que busca persuadirlo y conducirlo, lo más eficaz posible para moldear su conducta con propósitos utilitarios.

En contravía, el modelo convergente y endógeno de comunicación en la educación pone el énfasis en el proceso. Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, ni de los efectos en término de comportamiento, sino de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

Con énfasis en los procesos, el modelo endógeno, de acuerdo con Paulo Freire es *acción, reflexión, acción*. Aunque tiene influencia de pedagogos europeos y norteamericanos, este modelo se gestó en América Latina. No es una educación que se da a través de una comunicación para informar o para conformar comportamientos, sino que persigue formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad, donde no hay más un educador de educando, ni un educando del educador; sino un educador-educando con un educando-educador. Esta dinámica es proceso educativo. El fin es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad. Ambos, educador y educando aprenden bidireccionalmente. En este modelo la comunicación es cíclica y convergente, democrática, horizontal, basada en el diálogo, participativa y con valores de solidaridad, cooperación, etc.

Ya no es meramente emisor y receptor, sino como lo plantea Kaplún, Mario (2002) tomándolo del canadiense Jean Cloutier, hay que acuñar el término *emirec* (sic) como una suerte de unión de emisor (*emi*) y receptor (*rec*) en una sola palabra: *emirec*. Es decir, que tanto educador como educando son *emirec*, porque ambos cumplen el rol alternado de emisor y receptor, de comunicar- escuchar y viceversa. Entre otras características,

destaca el hecho que el error o la falla sirve como punto de partida para avanzar en el aprendizaje. En este modelo lo importante es aprender a aprender.

## 2.2. Comunicación organizacional

Es aquella que se da en el seno de una organización y entre ésta y su entorno. Por ejemplo, la que se produce en una organización educativa, especialmente a través del gerente en el aula: el docente. “La comunicación es útil para la organización en la medida en que satisface a las personas y garantiza un mínimo de cohesión entre ellas.” (Ongallo, Carlos, 2007, p. 29). La comunicación en una organización puede ser descendente, de superior a subordinados, ascendente de subordinados a superiores, y, horizontal de emisor a receptor y viceversa.

## 2.3. Antecedente de la investigación

Cujía, Marlevis (2019) en su investigación sobre la comunicación entre los gerentes educativos y el personal resume que los gerentes educativos tienen la obligación interactuar de modo constante con los docentes para planificar las actividades educativas. En consecuencia, los mensajes de los gerentes hacia los docentes deben ser claros y precisos.

Refiere la autora recién mencionada, de acuerdo con el 51% de sus informantes clave, que los directores casi siempre demuestran buen comportamiento comunicacional, mientras, el 49% dice que lo manifiestan, sólo algunas veces.

Finalmente, la investigadora manifiesta que los hallazgos causan preocupación, debido a la importancia de la comunicación y sus efectos en un ambiente de trabajo educativo.

## 2.4. Propósito de la Investigación

Analizar los niveles de comportamiento comunicacional, como emisor y receptor de los docentes que laboran en la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Municipio Andrés Bello, Estado Mérida, Venezuela.

## 3. Momento Metodológico

El enfoque metodológico para el desarrollo de este estudio consiste en una investigación *cualitativa*, apoyada en una revisión documental cercana a lo que se ha escrito en torno al tema de la comunicación en general y de manera específica, acerca de la comunicación del docente en el aula. El método a usar es el *fenomenológico*. En general se llama fenómeno a todo hecho que puede ser objeto de observación. La *fenomenología*, filosóficamente, significa teoría de los fenómenos. Es una ciencia de esencias más que de hechos. Edmund Husserl (1859-1938) fue su creador. “La fenomenología se propone ser una ciencia descriptiva de las esencias puras presentes en la vía intencional en cuanto ésta se proyecta en figuras claras y rigurosas.” (Albornoz, José Hernán, 1997, pp.71-72). La característica principal del método fenomenológico es la suspensión de todo juicio, porque se basa en la duda, pero de manera más radical que la cartesiana, hasta quedarse sólo con la conciencia vivida, la visión de lo esencial.

La investigación es descriptiva, la cual es definida por Hernández & Fernández & Baptista (2010), como aquella que tiene el propósito de responder a las interrogantes de la variable, que en este estudio se refiere a la categoría comportamiento comunicacional del docente en el aula.

### 3.1. Diseño de la investigación

Conforme con Rojas Golindano, Marcos (2006) en este apartado el investigador explica el método a utilizar, las técnicas a emplear, los instrumentos a elaborar, el procedimiento de análisis” de los hallazgos y características de los informantes.

La investigación presente se apoya en el método fenomenológico en el que el investigador observa los fenómenos tal y como suceden, sin intervenir en su desarrollo. Por consiguiente, el diseño es transversal o transeccional, pues los datos aportados por los informantes son tomados en cuenta en el momento previsto. (Hurtado, Jackeline, 2009).

Los informantes clave son siete (7) docentes de la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Estado Mérida. Institución educativa privada, patrocinada por la Arquidiócesis Católica de Mérida, afiliada a la Asociación Venezolana de Escuelas Católicas (AVEC), por lo cual es una institución subsidiada mediante el convenio AVEC-Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), dinero que sirve para cancelar el salario mensual de su personal. Este subsidio otorgado por el Estado, permite la inclusión de estudiantes, pertenecientes a familias de escasos recursos. Debido a esto, el aporte que da la familia, es muy bajo y está destinado sólo a la dotación escolar, a la compra de insumos de oficina y para el mantenimiento de las instalaciones.

Los informantes clave: siete (7) docentes activos aportan hallazgos relevantes para el estudio, que son obtenidos a través de la *técnica del cuestionario con preguntas de alternativas múltiples* (Rojas Golindano, Marcos, 2006), y de la *técnica de observación simple*, actividad esencial en la investigación. La presentación de los hallazgos y su respectivo análisis se apoya en *cuadros y tablas*. La validez de los hallazgos se fundamenta en la *triangulación de la información* que está garantizada por el aporte de las fuentes bibliográficas, los datos que generen los informantes claves y la auditabilidad hermenéutica de esta investigación.

El instrumento de recolección de información aplicado a los informantes clave, genera *datos porcentualmente estadísticos o cuantitativos*, que a la vez sirven, *para diagnosticar cualitativamente el comportamiento comunicacional de los docentes*.

Significa que, aunque el instrumento arroja una aproximación porcentual, *los datos cuantitativos obtenidos sirven de catalizadores para determinar hallazgos con características esencialmente cualitativos*. Una razón consiste en que los informantes clave seleccionan su respuesta con base en lo que cada uno cree es su comportamiento comunicacional habitual y la otra es porque se les exige no detenerse a reflexionar sobre las preguntas del cuestionario, sino a encerrar en un círculo de manera espontánea la afirmación que considera, se aplica más a él. Por consiguiente, la respuesta o letra elegida, depende de la *subjetividad* de cada informante clave. A continuación, se muestra el instrumento aplicado:

### 3.2. Instrumento para diagnosticar el comportamiento comunicacional docente

**De los planteamientos presentados a continuación elige una respuesta fundamentada en tu comportamiento habitual. Responde cada planteamiento en forma espontánea y sin mayores análisis encerrando en un círculo la letra correspondiente a tu respuesta.**

**Para informarte de lo que ocurre en la institución recurre a**

Tu jefe inmediato La cartelera institucional	Las reuniones de coordinación Las conversaciones de pasillo
---	--

**Fuera de tu trabajo de aula, los estudiantes o personas ligadas a la institución te solicitan ayuda**

Con mucha frecuencia De vez en cuando	Casi nunca
--	------------

**Cuando te comunicas en clase o en reuniones de trabajo procuras lograr**

Exposiciones lógicas y acabadas Un estilo sencillo	Un buen ambiente afectivo
---	---------------------------

**Eliges las lecturas, emisiones de radio, televisión o publicaciones en redes sociales**

Por recomendación de amistades Por el interés del tema	Por la novedad del tema
---	-------------------------

**Cuando desarrollas una clase o das una conferencia**

Lees un texto Utilizas en parte tus notas	Improvisas la exposición
--	--------------------------

**En la comunicación con tus estudiantes utilizas un lenguaje**

Preciso y concreto Concreto, sin palabras inútiles	Explicativo y hasta con repeticiones
---	--------------------------------------

<b>Cuando estás leyendo un libro, o viendo TV o navegando en Internet y alguien te llama por teléfono para invitarte a una reunión de amigos o de trabajo</b>	
Prefieres seguir en la actividad que estás haciendo (siempre) Prefieres seguir en la actividad que estás haciendo (frecuentemente)	Aceptas la invitación (siempre) Aceptas la invitación (frecuentemente)
<b>Cuando facilitas una clase procuras</b>	
Hablar de pie Hablar sentado	Según el caso
<b>Cuando lees una obra tu lectura es</b>	
Lenta, volviendo sobre líneas que no has comprendido Regresando o avanzando según la lectura	Rápida sin regresiones
<b>Cuando asistes a una conferencia</b>	
Te distraen los ruidos Te distraen los movimientos de los asistentes	No distraes tu atención en otras cosas
<b>Cuando compartes una reunión con tus amigos sientes que</b>	
Nadie te hace caso Los que tienes cerca te escuchan con atención	Todos te quieren escuchar
<b>Cuando hablas con un estudiante éste te suele parecer</b>	
Preocupado y deferente Atento, aplicado, con naturalidad.	Cómodo como si fuera tu igual
<b>Sueles leer literatura diferente a la de tu especialidad</b>	
Una vez al mes o más Una vez a la semana o más	Con menor frecuencia o nunca
<b>En el curso de una discusión oral</b>	
Frecuentemente le quitas la palabra a tu interlocutor Raramente la palabra a tu interlocutor	Nunca le quitas la palabra a tu interlocutor
<b>Al redactar un texto</b>	
Lo escribes de una sola vez, sin tachaduras Arreglas el primer escrito con tachaduras y añadidos	Escribes el texto de nuevo una o varias veces
<b>Las críticas literarias deben</b>	
Resumir fielmente la obra que critican Destacar lo bueno y lo malo de la obra	Destacar algunas reflexiones partiendo de la obra
<b>Si lees o escuchas una conferencia</b>	
Te molestas si no entiendes alguna idea Procuras mantenerte atento ante una idea que no entiendes	Tu entendimiento general lo analizas al final
<b>En tu distribución del tiempo lees</b>	
Lees con regularidad Muy poco	La radio, la tv, la internet, el teléfono no te lo permiten
<b>Tu participación en jornadas, seminarios, talleres y similares es</b>	
Frecuente y con interés Sólo por curiosidad	No son de tu interés
<b>Cuando lees una obra</b>	
La terminas de leer, aunque no era lo que pensabas La dejas en el camino si no era lo que pensabas	Practicas lecturas exploratorias si no resulta de tu interés

**Nota:** Para llenar este instrumento el investigador le pide a cada informante que lea sin detenerse a analizar las diferentes afirmaciones, de las que deberá seleccionar una sola.

### 3.3. Análisis de los Hallazgos

Los hallazgos surgen, principalmente, de las respuestas dadas por los siete (7) informantes clave y de la aplicación de la tabla correspondiente al Cuadro 1, llamado *Cuadro de Análisis* (Ruiz Lúquez, J., 1992, p.40) con

el que se hace el cálculo de los índices de comunicación. Este cuadro consiste en una plantilla que contiene las letras de las posibles respuestas a cada afirmación, ubicadas previamente debajo de alguna de las columnas identificadas con las letras mayúsculas M, N, W, X, Y, Z. El informante clave llena el cuadro, encerrando en un círculo la letra correspondiente a la respuesta que seleccionó en cada pregunta.

**Cuadro 1.** Cálculo de los índices de comunicación para el análisis

PREGUNTA	M	N	W	X	Y	Z
1		c		a	b	d
2		a			b	c
3	c				b	a
4		c			b	a
5	b		c			a
6	c				a	b
7		c		d	b	a
8	ac				b	
9		c			b	a
10		c			b	a
11	b		c			a
12	b		c		a	
13		a			b	c
14		b		a	c	
15	b		a	c		
16	c				b	a
17		a			b	c
18		a		c	b	d
19		b		a		c
20		c		a		b
<b>TOTALES</b>						

**Nota.** Cuadro de Análisis tipo plantilla tomado de Ruiz Lúquez, J. (1992, p. 40).

- La primera columna contiene los numerales de las 20 afirmaciones. El resto de las columnas se encabezan con letras mayúsculas M, N, W, X, Y, Z, que son usadas en fórmulas matemáticas para obtener los *índices de buena comunicación, mala comunicación, así como emisor y receptor de los mensajes*. Para el cálculo de dichos índices, se ejecuta el siguiente procedimiento:
- Observa horizontalmente cada pregunta del Cuadro 1 (de análisis) y determina cuál de las alternativas a, b, c, d se corresponde con la letra que elegiste en cada afirmación del instrumento y enciérrala en un círculo. Suma los círculos obtenidos en cada una de las columnas M, N, W, X, Y, Z y escribe los resultados en los recuadros respectivos, de la fila llamada totales.
- ÍNDICE DE BUENA COMUNICACIÓN:** Aplica la fórmula  $(M+N) \div 5$ . Si el resultado es 50% o más significa, en general, que tu comunicación es buena. Ejemplo: Si  $M = 6$  y  $N = 5$  entonces  $(6 + 5) \div 5 = 55\%$ . Igual se hace con el resto de las fórmulas.
- ÍNDICE DE MALA COMUNICACIÓN:**
  - Caso I: Aplica la fórmula  $Y \times 6,6$ . Si tu resultado es superior al 50% tu comunicación es buena, pero deja que desear, tienes que mejorarla.
  - Caso II: Aplica la fórmula  $Z \times 5,6$ . Si tu resultado es superior al 50% tu comunicación es francamente mala, es necesario que te dediques con seriedad a superar las deficiencias.
  - Caso III: Aplica la fórmula  $(W+X) \times 13,4$ . Este índice corresponde a ciertos excesos en la comunicación, lo cual resulta perjudicial para el proceso. Es el caso de los participantes que intervienen muy

bien, pero con exagerada frecuencia y excedida seguridad al punto de prodigarse demasiado, este tipo de persona da mucho, recibe poco y en ocasiones produce malestar en los oyentes. En este caso, aún, siendo buena la comunicación, se traduce en mala por exceso. Si el resultado en este índice es mayor que 40%, cuidado! Y si tu resultado es muy pobre, menos del 15%, es necesario también que reflexiones sobre tu forma de comunicación.

- e. **ÍNDICE COMO EMISOR:** Aplica la fórmula  $(N+W) \times 6,8$ .
- f. **ÍNDICE COMO RECEPTOR:** Aplica la fórmula  $(N + X) \times 7,8$ . Si tu índice como emisor es igual al que tienes como receptor o la diferencia entre ambos índices es relativamente pequeña, inferior a 15%, estás bien. Si tu índice supera al 15% a favor del emisor es probable que tengas la tendencia a ignorar a los demás o a ser muy autocrático, mientras que, si tu índice de emisor es sensiblemente inferior, es de pensar que hay timidez, orgullo disimulado o ciertas ignorancias a las técnicas de comunicación.

**Tabla 1.** Índice de buena y mala comunicación, como emisor y receptor en %

DOCENTE	IBC	IMC 1	IMC 2	IMC 3	ICE	ICR	ICE-ICR
1	45	46,2	0	53,6	61,2	54,6	6,6
2	25	46,2	22,4	53,6	34	31,2	2,8
3	35	46,2	11,2	53,6	34	46,8	12,8
4	45	46,2	11,2	26,8	40,8	23,4	17,4
5	45	26,4	22,4	40,2	40,8	46,8	6
6	55	26,4	22,4	13,4	34	54,6	20,6
7	50	33	11,2	40,2	40,8	54,6	13,8

**Nota.** Cuadro de elaboración propia con datos tomados del cuestionario aplicado a los informantes clave

**Cuadro 2.** Características de los informantes y nivel cualitativo de comunicación

DOC.	EDAD EN AÑOS	SEXO	ÁREA	TÍTULO	AÑOS DE GRADO	AÑOS DE SERVICIO	NIVEL DE BUENA COMUNICACIÓN (IBC)
1	31	F	Sociales	Lic. Educ. Integral	7	7	45% Regular
2	35	M	Educ. Trabajo	Ng	0	8	25 % Deficiente
3	38	M	Educ. Física	Lic. Educ. Física	4	7	35 % Regular
4	48	M	Inglés	Tsu Turismo Lic. Educ. Integral Especialista Evaluación	20	24	45 % Regular
5	57	M	Ciencias	Prof. Educ Agropecua.	32 JUB.	30	45 % Regular
6	58	M	Ciencias	Ing. Agrónomo Prof. Ciencias Naturales	28	28	55 % Buena
7	60	F	Lengua	Lic. Educ. Mención Lengua	24	24	50 % Buena

**Nota.** Cuadro de elaboración propia con datos tomados del cuestionario aplicado a los informantes clave.

La **Tabla 1** registra los índices de comunicación correspondientes a cada participante, y el **Cuadro 2**, los datos personales de los informantes, más el índice de buena comunicación alcanzado por cada uno de ellos.

En el **Cuadro 2**, se observa que las edades de los informantes oscilan entre 31 y 60 años de edad. Dos son del sexo femenino, cinco del masculino. Seis tienen título universitario. Uno solo no es graduado, pero está en la etapa de tesista y tiene 8 años de experiencia docente. Los años de servicio en el campo educativo tienen un mínimo de 7 años y un máximo de 32 años.

Adicionalmente, los informantes cumplen las características básicas de estar activos, aunque uno de ellos goza, paralelamente, del beneficio de la jubilación. La mayoría pertenecen al mismo nivel educativo. Cinco son licenciados y uno es Profesor. Uno de ellos tiene estudios de especialidad en planificación y evaluación. El jubilado, dentro de su experiencia se destaca el haber cumplido funciones como subdirector y director de planteles de educación media general y técnica. Dos han ejercido como coordinadores, y uno de estos últimos fue subdirector. Todos habitan en el mismo Municipio, en domicilios muy cercanos al Colegio donde laboran.

En cuanto al índice de buena comunicación (IBC), que aparece en la última columna del Cuadro 2 (p. 14) y en la segunda columna de la **Tabla 1**, se observa un *primer hallazgo significativo*: sólo dos de los docentes obtuvieron un índice de buena comunicación (50% y 55%), tal como lo dice el instructivo de procedimiento en su literal C, que, si el resultado es de 50% en adelante, la comunicación del docente es buena. Este mismo literal, sugiere de manera implícita, que por debajo del 50% el comportamiento comunicacional estaría en niveles de regular a deficiente. De acuerdo con esto, se observa que cuatro (4) de los docentes informantes están en un nivel de regular (35% - 45%) mientras que uno presenta deficiencia (25%).

Tal como se ve en la **Tabla 2**, el número de informantes clave seleccionados para este estudio es de 7 docentes, los cuales representan el 20% del total de 35 docentes. Como *segundo hallazgo con significancia*, se puede determinar que *solo 28% de los docentes ejercen de manera general un buen nivel de comunicación*. Mientras 57% están en el nivel de regular. Ahora bien, al sumar estos dos porcentajes  $28 + 57 = 85$ , se deduce que el *85% de los docentes de la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón se encuentran en un nivel comunicacional entre regular y buena*. Del total de docentes, el *15% presenta un nivel deficiente en su comunicación*.

De la **Tabla 1**, tercera columna, referida al índice de mala comunicación caso I (IMC 1), se deduce el *tercer hallazgo significativo*. Para que los informantes, pudieran calificar dentro de un índice de buena comunicación en general, pero con necesidad de mejorarla, debieron obtener un índice superior al 50 %, sin embargo, cuatro (4) estuvieron cerca, con un *46,2 %*, los cual, parece significar que *deben ser cuidadosos* manifestando una tendencia permanente a mejorar su comportamiento comunicacional.

En la cuarta columna de la misma **Tabla 1**, referida al índice de mala comunicación caso II (IMC 2), se observa el *cuarto hallazgo significativo*. Para este caso, si los docentes hubieran logrado un índice superior al 50 %, la comunicación sería *francamente mala*. No obstante, los docentes, obtuvieron percentiles muy por debajo del 50 %, los cual significa que no pertenecen al nivel de *francamente mala*, sino, como se infiere, están en mayor porcentaje entre regular y buena (**Tabla 2**).

El *quinto hallazgo significativo* se genera de la columna quinta de la **Tabla 1**, denominada *índice de mala comunicación caso III (IMC 3)*. Ésta se refiere a algunos excesos que se cometen en el acto de la comunicación. Aquí cinco (5) de los siete (7) docentes, es decir el *71 %* al obtener un *índice de mala comunicación superior al 40 %*, significa que *cometen excesos* afectando el proceso comunicacional, tal como lo dice el literal D en las instrucciones procedimentales para la realización del cálculo de los índices de comunicación del **Cuadro 1**. *Aunque es buena la comunicación, por sus excesos se convierte en mala. Esto se observa en docentes que intervienen muy bien, pero en demasiados momentos hay mucha autosuficiencia*. Este tipo de docente parece aportar mucho, pero recibe poco y a veces ocasiona molestias en los receptores, conformados por sus superiores, los pares y el estudiantado. El *71 %* de los 35 docentes arroja un total de 25 docentes que presentan este nivel de exceso, es decir *la mayoría de los docentes de la U. E. Colegio Monseñor Chacón caen en el error de los excesos comunicacionales*.

**Tabla 2.** Niveles de comunicación de los docentes en el aula en la U. E. Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Estado Mérida, Venezuela

DOCENTES			NIVELES DE COMUNICACIÓN		
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENA
Informantes	7	20%	15 %	57 %	28 %
			85 %		
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>80%</b>	<b>5 DOCENTES</b>	<b>20 DOCENTES</b>	<b>10 DOCENTES</b>

**Nota.** Cuadro de elaboración propia con datos tomados del cuestionario aplicado a los informantes clave

Por otro lado, como *sexto hallazgo significativo*, un docente, en la columna cinco (5) logró un percentil de 13,4 % (**Tabla 1**). Esto significa que de 4 a 5 docentes de la unidad educativa de este estudio *tienen una comunicación muy pobre*, por lo cual deben reflexionar en torno a su comportamiento comunicacional.

Las últimas tres columnas de la **Tabla 1** dan lugar al *séptimo hallazgo significativo*, referido al comportamiento comunicacional como *emisor y receptor*. De acuerdo con los literales E y F del instructivo de procedimiento ya mencionado, en general el 71 %, o 25 de los docentes, *están bien en sus roles como emisores y receptores* de los mensajes. Sin embargo, el 17,4 % (seis docentes), representados por el docente 4 de la **Tabla 1**, *presentan una tendencia a ignorar a los otros y a ser muy autocráticos*. Esto es porque la diferencia entre el índice como emisor y el índice como receptor *supera* el 15 % a favor del emisor. Mientras que el resto formado por cuatro (4) docentes, 11 %, representados por el docente seis (6) de la **Tabla 1**, alcanzan una diferencia *menor* a 15 % a favor del emisor, por lo cual estos docentes *presentan un comportamiento comunicacional cargado de timidez, orgullo oculto y algunas ignorancias sobre las técnicas de comunicación*.

## Conclusiones

La comunicación bajo el modelo convergente, es decir bidireccional entre docente-estudiante constituye un objetivo ideal, pero alcanzable, en las organizaciones educativas del siglo XXI, especialmente en el nivel de educación media general, por la sencilla razón de que los estudiantes están en la etapa difícil de la adolescencia, donde estos sujetos necesitan una mayor dosis de comprensión, de ser escuchados y sentir que los escuchan. Por tal motivo, se puede concluir que el rol comunicacional del docente, al que Ruiz Lúquez, J. (1992) lo llama gerente en el aula, es fundamental en el proceso educativo.

Esta investigación delimitada a una institución de educación media general descubre que en ella existe el problema de comunicación en el rol del docente, como emisor, al presentar excesos en la frecuencia como fuente de mensajes (71 %), donde el estudiante lo ve como el único con derecho a hablar más y de paso con arrogancia o autosuficiencia, y con tendencia a ignorar a sus receptores. Claramente se infiere que éste es un modelo exógeno de comunicación lineal o unidireccional, es decir, el docente utiliza más tiempo en ser escuchado por los estudiantes que el usado en escucharlos. El principio consiste en escuchar más a sus estudiantes, empleando buenas técnicas y estrategias comunicacionales para una enseñanza-aprendizaje eficaz.

De los docentes, objeto de este estudio, solo el 28 % se encuentra en el nivel de buena comunicación. Pero es, además, significativo que son los de mayor edad y de más experiencia. Esto permite recomendar que, para convertir a los docentes en verdaderos gerentes en el aula, es necesario formarlos en el arte de la buena comunicación junto al buen uso de técnicas y estrategias de enseñanza, desde sus estudios de pregrado, y luego a través de la formación continua y permanente. Esto consiste en formar a los docentes, en lo que Ruiz Lúquez, J. (1992) denomina: “comunicación clínica del gerente en el aula”, como una comunicación terapéutica donde el docente debe ser experto en ayudar a sus estudiantes mediante una comunicación efectiva que trate de eliminar toda barrera posible que interviene negativamente en la interacción comunicativa.

## Reflexiones

La premura en el cumplimiento de los programas didácticos hace que los docentes luchen contra el tiempo, para lograr sus objetivos, ignorando la necesidad que tienen sus estudiantes de ser escuchados. El Papa Francisco (2013) da a los presurosos docentes el siguiente consejo: “para que las personas sean capaces de decisiones verdaderamente libres y responsables, es preciso dar tiempo, con una inmensa paciencia.” (p. 157).

Es decir, hay que dar tiempo suficiente a cada estudiante para logro del aprendizaje requerido. Messina, Graciela & Oteiza, Fidel & Acevedo, Rolando (1986), destacan la teoría de aprendizaje del dominio, postulada por Carroll y ampliada por Bloom, donde el primero postula cinco variables, de las cuales el tiempo concedido para el aprendizaje es fundamental, sin desmeritar la aptitud, la perseverancia, la calidad de la instrucción, la habilidad para entenderla y la actitud afectiva hacia el estudio (esta última añadida por Bloom).

En general, se infiere de lo estudiado, recomendar talleres y seminarios de formación en procesos comunicativos a los docentes, específicamente, de la organización estudiada y por analogía a todos los docentes de instituciones que presenten el problema comunicacional analizado en esta investigación.

Sin embargo, es necesario realizar más investigaciones que estudien otros elementos fundamentales de la comunicación como son las barreras comunicacionales, haciendo énfasis en las características de los mensajes y canales de comunicación.

Si esta investigación sirve para motivar y profundizar el tema estudiado a través de nuevas investigaciones, y, por otro lado, a generar en los directivos de instituciones de educación media, la planificación de planes de capacitación comunicacional, para ser impartidos a sus docentes y a ellos mismos, el esfuerzo realizado en esta investigación habría alcanzado su cometido. ©

---

**Jorge Rafael Fajardo Gutiérrez.** Licenciado en Educación Integral mención Matemáticas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y Magister Scientiae en Filosofía, Universidad de los Andes (ULA). Candidato a Doctor en Filosofía (ULA). Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador Pedagógico en la Unidad Educativa Colegio Monseñor Chacón de La Azulita, Municipio Andrés Bello, Mérida. Adscrito como estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Mérida, estado Mérida, Venezuela.

---

## Referencias Bibliográficas

- Albornoz, José Hernán. (1997). *Diccionario de Filosofía*. Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Calderón, Carmen & Durán, Yimy & Meléndez, Karheryn & Roseno, Javier (2015). El papel de la comunicación para el cambio social: empoderamiento y participación en contextos de violencia. *Revista Encuentros*. Universidad Autónoma del Caribe, Colombia, vol. 13 (1), pp. 11-23.
- Chiavenato, Idalberto. (2010). *Comportamiento organizacional*. México: McGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Cujia, Marlevis (2019). Comunicación del gerente en instituciones educativas de Riohacha en la Guajira. *Telos*. Revista de Estudios Disciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Privada Dr. Rafael Bellos Chacín. Vol. 21, N° 1. pp. 92-122.
- Freire, Paulo (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI. México. Recuperado de [www.dokument.pub](http://www.dokument.pub).

- Freire, Paulo. (octubre, 1970). La concepción bancaria y la concepción humanista de la educación. *Artículo en Educación, la revista del maestro peruano*, Lima, año 1, N.º 2.
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI Editores.
- Hernández & Fernández & Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hurtado, Jackeline. (2009). *Metodología y Técnica de Investigación aplicada a la comunicación*. Venezuela: Panapo.
- Kaplún, Mario. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Messina, Graciela & Oteiza, Fidel & Acevedo, Rolando. (1986). *Planificación curricular*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional experimental Simón Rodríguez, Vice-rectorado Académico, Programa de Estudios Universitarios Supervisados.
- Moreno, Víctor. (2005). *Biografía de Karl Barth*. (Autor de La doctrina de la Palabra de Dios. Prolegómenos a la Dogmática). Recuperado de Website: [buscabiografias.com](http://buscabiografias.com). URL: [https:// www.buscabiografias.com](https://www.buscabiografias.com)
- Munch, Lourdes & García, José (2015). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- Ongallo, Carlos. (2007). *Manual de Comunicación*. Guía para gestionar el Conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones. 2ª edición revisada y actualizada. Madrid, España: Editorial Dykinson, S. A.
- Robbins, Stephen (2009). *Administración*. Pearson Educación. México
- Rojas Golindano, Marcos. (2006). *Investigación educativa*. Serie selección de lecturas. 2da. ed. Los Dos Caminos. Estado Miranda, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Ruiz Lúquez, J. (1992), *Gerencia en el aula*. Nirgua, Estado Yaracuy, Venezuela: Talleres Gráficos del Instituto Vocacional de Venezuela (INSTIVOC).
- San Agustín. (2011). *Confesiones*. Recuperado de Website: [Nobookseditorial.com](http://Nobookseditorial.com), [books.google.com.ve](http://books.google.com.ve)
- S. S. Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium*. Venezuela: Tipografía Vaticana. Editorial San Pablo



# Estrategia pedagógica con enfoque socioformativo



*Pedagogical strategy with a socio-formative approach*

**Yaima de las Mercedes Mariño Camejo<sup>1</sup>**

[yaimamc@ult.edu.cu](mailto:yaimamc@ult.edu.cu), [yaimamc81@gmail.com](mailto:yaimamc81@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-8664-6165>

Teléfono: + 53 58211093

**Dagneris Batista de los Ríos<sup>2</sup>**

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

<http://orcid.org/0000-0002-1350-3489>

Teléfono: + 53 52119335

**Yoenia Virgen Barbán Sarduy<sup>3</sup>**

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

<http://orcid.org/0000-0002-1005-48>

Teléfono: + 53 52854797

Universidad de Las Tunas

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas

Departamento de Arte y Departamento de Extensión Universitaria

<sup>2</sup>Facultad de Ciencias Técnicas

Departamento de Extensión Universitaria

<sup>3</sup>Facultad de Ciencias de la Educación

Provincia de Las Tunas- Cuba



Recepción/Received: 31/01/2023

Arbitraje/Sent to peers: 03/02/2023

Aprobación/Approved: 02/03/2023

Publicado/Published: 31/08/2023

## Resumen

La investigación que se realiza responde a una problemática que se manifiesta en la carrera de Educación Artística relacionada con insuficiencias en la gestión de la extensión universitaria. Parte de la implementación de métodos de nivel empírico como la observación, la encuesta y la entrevista a una muestra significativa. Para solventar la situación existente se propone como objetivo la propuesta de una estrategia pedagógica para preparar a los profesores en la gestión de la extensión universitaria con enfoque socioformativo, contribuir a la formación cultural integral del estudiante de la carrera y un mejor desempeño en su praxis en los diferentes contextos de actuación profesional.

**Palabras clave:** estrategia pedagógica, gestión extensionista, enfoque socioformativo, formación cultural integral

## Abstract

The research responds to a problem that manifests itself in the Bachelor's Degree in Education. Art Education related to inadequacies in the management of university extension. It is based on the implementation of empirical methods such as observation, survey and interview to a significant sample. In order to solve the existing situation, the proposal of a pedagogical strategy is proposed as an objective to prepare teachers in the management of university extension with a socio-formative approach, to contribute to the cultural formation of the students of the career and a better performance in their praxis in the different contexts of professional performance.

**Key words:** Pedagogical strategy, extension management, socio-formative approach, comprehensive training

Author's translation.

## Introducción

---

La Educación Superior en Cuba, tiene como misión y objetivo estratégico, la formación de profesionales integrales, competentes, con firmeza político ideológica, comprometidos con la Revolución, que satisfagan la demanda de graduados, para el desarrollo económico y social del país, exigencias que constituyen una prioridad.

En la Constitución de la República (2019:5), en el Título III Fundamentos de la política educacional, científica y cultural, se estipula en el artículo 32 que: “El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones”. La política educativa, científica y cultural, fomenta y desarrolla la educación artística y literaria, la vocación para la creación, el cultivo del arte, la capacidad para apreciarlo, defiende la identidad y la cultura, salvaguarda la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación.

Criterios que se enfatizan en el lineamiento 117 de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba (2016:21), que plantea: “aunar los esfuerzos de las instituciones educativas, culturales, organizaciones políticas, y de aquellos factores que influyen en la comunidad y en la familia, para cultivar en la sociedad el conocimiento de nuestra historia, cultura e identidad, y al propio tiempo la capacidad para asumir una posición crítica y descolonizada ante los productos de la industria cultural hegemónica capitalista”.

En el Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias (2022:30), artículo 135.1, se establece que desde la carrera se deben “promover actividades y acciones extensionistas como parte integrante del componente laboral, de modo que contribuyan al desarrollo profesional, social y humanista de los estudiantes”. La labor extensionista, se desarrolla desde un enfoque integral, con la participación activa de estudiantes y profesores, es una prioridad elevar la calidad de la labor educativa, mediante una gestión eficiente de sus procesos, para responder a las demandas culturales y sociales, que le impriman una dinámica diferente al quehacer universitario, para formar un profesional con una cultura integral.

La carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, asume una responsabilidad social en la defensa de la identidad cultural y nacional a través de cada uno de sus procesos, con énfasis en la extensión universitaria, el cual tiene como objetivo, impulsar el desarrollo integral y pleno del hombre, promover y reafirmar valores, prácticas y actitudes que deben distinguir a nuestra sociedad, con acciones personalizadas en cada grupo etario. Los profesores tienen el reto de instruir y educar a los profesionales de esta carrera, cumplir con este desafío demanda de conocimientos, habilidades y competencias, para dirigir el proceso educativo con una visión integradora de los procesos académico, investigativo, laboral y extensionista en el que se involucren todos los agentes y agencias educativas que tienen relación con la carrera.

En el Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (2016), se establece la formación de un profesional portador de valores éticos y estéticos, capaz de dirigir el proceso educativo de la Educación Artística en la enseñanza Secundaria Básica, Media Superior, Enseñanza Técnico Profesional y Escuela Pedagógica, formar posiciones morales, políticas e ideológicas a través de las manifestaciones artísticas, que asuman con sentido crítico y una actitud responsable, la solución a los problemas del contexto, en defensa de nuestra cultura e identidad. Sin embargo, en el modo de actuación se revelan manifestaciones que no se corresponden con el ideal del profesional que se aspira, el cual, en su condición de doble formación, debe formar a otros estudiantes.

La extensión universitaria es uno de los procesos principales de la Educación Superior que permite la formación integral de los profesionales así como el fortalecimiento del papel que le corresponde a la universidad en la promoción del desarrollo cultural. Autores como: Del Valle Blohm, N. (2009), Gainza, M. (2012), Del

Huerto Marimón, M. E. (2012), Marcheco, G., Diéguez, V., Pupo, N. (2015), Alarcón, R. (2015), Batista de los Ríos, D. (2018), han investigado el proceso de extensión universitaria y su gestión, pero ha sido insuficientemente abordado en la carrera de Licenciatura en Educación. Educación Artística, la cual por sus particularidades requiere de atención especial para la formación de habilidades que necesita el egresado de Educación Artística en correspondencia con lo que plantea el modelo del profesional.

A partir de la experiencia como docente y la labor desempeñada como miembro del departamento de Actividades Extracurriculares, se han observado insuficiencias en la gestión de la extensión universitaria que limitan el logro de un profesional con una cultura integral para enfrentarse a una sociedad y cumplir con su encargo social. Las insuficiencias se expresan en una inadecuada expresión oral y gusto estético de los estudiantes en los contextos donde interactúa, insuficiente protagonismo de los estudiantes en la gestión de proyectos y participación en las actividades extensionistas y pocos espacios de intercambio de los estudiantes con los artistas profesionales e instituciones culturales.

Lo anterior revela que es preciso perfeccionar la gestión del proceso de extensión universitaria al nivel que demanda el desarrollo de la educación cubana en la actualidad, de manera que a través de la integración con los procesos académico, investigativo y laboral se contribuya al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, que les permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, para dar respuesta a los problemas sociales, transformarse a sí mismos y a los diferentes contextos donde interactúan.

## **La gestión de la extensión universitaria en el proceso formativo del profesional de la Educación Artística con enfoque socioformativo**

La extensión universitaria es responsabilizada de fomentar la cultura, el deporte, la recreación, dentro y fuera de la universidad, para elevar el nivel cultural del pueblo en el nuevo contexto sociocultural y político del país. En este sentido, Tunnerman, C. (2000) enfatiza que la función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte integral de la misión educativa de las instituciones de educación superior. Debe estar presente en las políticas y estrategias de las instituciones, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente. La concatenación universal está presente en la articulación entre los procesos, se favorecen las funciones instructivas, educativas y de desarrollo, expresión de la relación teoría y práctica, al considerar la teoría como propiedad inherente a la actividad y la práctica como condición de la teoría.

Al respecto, Alarcón, R. (2015:3) señala: “las universidades tienen importantes desafíos, incremento del acceso e índices de titulación; preparación en ámbitos científicos, pedagógicos y humanistas; de innovación y de crear o desarrollar la producción científica, lograr la excelencia solo es posible desde una gestión eficiente de su sistema de procesos, donde la extensión universitaria está llamada a ser una pieza clave”. Se connota la gestión de la extensión universitaria en la formación de una cultura artística integral del estudiante y es por ello que el profesor debe estar preparado para lograr la transformación suya y de los estudiantes para que, de esta forma se logre transformar también los contextos culturales donde estos interactúan.

González O. (2016), al referirse al proceso de extensión universitaria plantea que es necesario una gestión eficiente y eficaz que potencie el vínculo universidad-sociedad, con el protagonismo de la comunidad universitaria, en respuesta a las exigencias actuales de la educación superior, lo que demanda de un rediseño de la gestión del proceso extensionista, que permita avanzar en el desarrollo de este proceso. Sin embargo, no aporta cómo gestionarlo en la carrera, ni como integrarlo con los procesos académico, investigativo y laboral, para lograr mayor eficiencia y protagonismo de los estudiantes en las actividades extensionistas.

Resulta importante en el proceso formativo de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, la influencia educativa de agencias y agentes en el empeño de formar profesionales con una cultura integral, en este sentido, la gestión del proceso la extensión universitaria, ejerce un papel fundamental, pues a través de las actividades extensionistas se logra la interacción con la sociedad, en esa socialización se realizan acciones que favorecen la solución a los problemas profesionales, lo cual conduce a la transformación de los sujetos y los contextos.

Al respecto A. Blanco (2001: 41) al definir influencias educativas, refiere “Acciones que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la cultura anterior, así como las relaciones sociales existentes. Generalmente actúan como procesos de cooperación y comunicación social, y se pueden clasificar en: intencionales y no intencionales, sistematizadas (centro docente) y no sistematizadas (otras agencias socializadoras), influencias especializadas (padres, amigos, vecinos, entre otros)”. Criterio que se connota en el proceso de gestión pedagógica de extensión universitaria con enfoque socioformativo al vincula las agencias y agentes educativos de forma colaborativa para contribuir al proceso formativos de los estudiantes, a su transformación y de los contextos sociales.

Las autoras coinciden en que los agentes y agencias educativas ejercen influencias en la dinámica del proceso formativo del estudiante desde lo axiológico-cultural, donde se expone la relación entre la teoría y la práctica, se aplican métodos que favorecen la independencia cognoscitiva, reflexión, valoración y apreciación de la cultura, acercamiento e integración a las particularidades socioculturales del contexto cultural, lo cual, desde la gestión pedagógica del proceso de extensión universitaria, debe sistematizarse para contribuir a la formación de una cultura integral a partir de las relaciones que se establecen con lo académico, investigativo y laboral, en la dinámica de la actividad con los objetos y sujetos, apuntar a la transformación que ocurre en el estudiante en los contextos de formación para que alcance los objetivos profesionales.

El enfoque socioformativo, según Tobón y Vázquez (2020), une dos términos, sociedad y formación, lo cual significa priorizar el desarrollo humano a partir de aprendizajes significativos para resolver problemas de los contextos por medio de proyectos transversales. Criterio relevante a tener en cuenta en el proceso formativo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, a partir de la gestión pedagógica de la extensión universitaria, en aras de contribuir a la formación de una cultura artística integral.

La socioformación, busca formar en y para el desarrollo social sostenible por medio de la resolución de problemas y retos del entorno. Coinciden en ello los investigadores Prado (2018); Tobón y Luna-Nemecio, (2021) a través de proyectos, la colaboración, el proyecto ético de vida, la metacognición y la cocreación del conocimiento, en el marco de un trabajo participativo (Jarquin, 2019). Criterios que redimensionan la gestión de la extensión universitaria, al concebirla desde un enfoque socioformativo.

La socioformación, según De la Oliva (2019:10), “promueve la cultura de respeto a las diferencias, busca la participación, fomenta que cada uno de los actores que constituyen la escuela se formen de manera integral a través de la resolución de problemas o el logro de retos contextuales en el marco de proyectos colaborativos y transversales”. Aspectos que requieren se profundicen desde la teoría como parte de la gestión pedagógica extensionista.

En el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, (MES, 2016), se expresa, dentro de los objetivos generales, la necesidad de que el estudiante eleve su preparación ideológica, política, económica, jurídica, científica, cultural, de acuerdo con las necesidades personales y sociales, el progreso científico, dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones, de modo que pueda actuar como un promotor cultural con sus educandos y en la comunidad, lo que implica que el estudiante debe ser protagonista en la gestión de procesos relativos a su formación, por lo que el proceso de gestión extensionista con enfoque socioformativo adquiere una papel preponderante en la formación de este profesional.

Lo anterior implica un reto para Profesores Principales de Año Académico (PPAA), profesores guías, jefe de carrera, en el empeño de formar en el estudiante una cultura artística integral que le permita la reflexión, revisión y proyección crítica de los vínculos entre la teoría y la práctica, a partir de sus intereses y necesidades para consolidar la socialización-individualización, que se materializa en su desempeño laboral, lo cual requiere de una gestión extensionista adecuada en el proceso formativo, con un enfoque socioformativo, así como el conocimiento de los contenidos extensionistas para su integración y articulación con los procesos académico, investigativo y laboral.

En el proceso de gestión de la extensión universitaria con enfoque socioformativo se tienen en cuenta los procedimientos para la gestión pedagógica de la Extensión Universitaria (2019) declarados para la Universidad,

los cuales se adaptan a la carrera. En este sentido, se enuncian los contenidos de la extensión universitaria que deben integrarse y articularse a los procesos académico, investigativo y laboral desde el trabajo del colectivo de año académico para asegurar la transformación en la formación de una cultura artística integral en el estudiante.

Las Cátedras Honoríficas, como contenido de la Extensión Universitaria, constituyen una estructura funcional para el trabajo pedagógico, axiológico, educativo, cultural, científico, que tribute a la formación cultural integral del estudiante. Deben aglutinar la mayor cantidad de estudiantes y profesores. Desde el trabajo de las cátedras se pueden realizar eventos científicos en los que se presenten investigaciones de estudiante y profesores en las que se vinculen las de las líneas temáticas de las cátedras y las de corte artístico-pedagógico con el objetivo de preparar a los profesionales para responder a los problemas profesionales y sociales.

En torno al Movimiento de Artistas Aficionados (MAA), destacar que es uno de los pilares fundamentales del quehacer cultural universitario, la imagen cultural que proyecta la universidad en actos, eventos, graduaciones, espacios comunitarios, entre otras actividades. Juega un papel esencial el instructor de arte, profesor guía y profesor principal de año académico. Es necesario que desde el colectivo de año se proyecten acciones para incentivar el protagonismo de los estudiantes, de manera que favorezca la inserción de estos al MAA, labor que precisa de una adecuada planificación, organización, seguimiento al diagnóstico individual y grupal, control y evaluación del nivel de satisfacción y calidad de las unidades artísticas para cumplir con los objetivos estratégicos planificados respecto este contenido.

Otro de los contenidos extensionistas son los programas nacionales, los cuales responden a necesidades sociales. Su tratamiento desde los procesos académico, investigativo y laboral, favorecen la formación de un profesional ético con una cultura integral, capaz de transformar el contexto y solucionar los problemas identificados. Deben trabajarse los siguientes: Programa de Medio ambiente, Cultura económica, Cultura Jurídica, Cultura audiovisual, programa de indisciplinas sociales, comportamientos impropios e ilegalidades, programa de prevención de ITS/VIH/SIDA, prevención al consumo de drogas, psicofármacos y otras adicciones. Entre las acciones a desarrollar se proponen:

Los proyectos extensionistas forman parte de los contenidos de la extensión universitaria. Integran actividades académicas, laborales investigativas y extensionistas, en correspondencia con los objetivos formativos de la carrera y del año. Su fundamentación, elaboración y concreción se realiza de conjunto entre estudiantes y profesores, donde se tiene en cuenta el Modelo del Profesional, los intereses personales y profesionales, las necesidades cognoscitivas y motivacionales.

El funcionamiento sistemático y armónico del mismo es responsabilidad del profesor principal del año académico, que direcciona y gestiona la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de las actividades extensionistas que contribuyen a la formación cultural integral del estudiante, la transformación social y al impacto de la universidad en diferentes contextos vinculados con el proceso formativo y los escenarios de actuación profesional.

La Cátedra Universitarias del Adulto Mayor (CUAM) es un programa que tiene como propósito la educación de los adultos mayores, la formación de una cultura de vida y geriátrica a sus estudiantes y familia. Se atiende desde el Departamento de Actividades Extracurriculares y acerca a estudiantes y profesores a un problema social, el envejecimiento poblacional, aporta nuevas formas para incluir al estudiante de la CUAM en la formación de las nuevas generaciones. En este sentido se deben organizar y ejecutar actividades educativas que propicien el intercambio generacional de estudiantes y profesores con los miembros de la CUAM, lo cual favorece la formación de valores.

Lo anteriormente expuesto revela que son varios los contenidos de la extensión universitaria. El conocimiento de cada uno de ellos por parte de profesores y estudiantes y la adecuada gestión del proceso de extensión universitaria con un enfoque socioformativo, contribuirá al logro de un profesional competente, comprometido con la Revolución, culto, con una formación de una cultura artística integral, acorde con las exigencias sociales.

Estrategia para la gestión pedagógica de la extensión universitaria en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística con un enfoque socioformativo

Para contribuir a la gestión pedagógica de la extensión universitaria en el logro de una formación cultural integral del estudiante en formación de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, se elaboró una estrategia pedagógica a partir de las insatisfacciones constatadas en el proceso formativo. Supone la realización de acciones y operaciones sistémicas y transformadoras, que provoquen cambios en la situación problemática que la originó. Incluye mecanismos de control y de retroalimentación que posibilitan la evaluación de los resultados a alcanzar a corto, mediano o largo plazo.

La concepción de la estrategia ha exigido precisión en cuanto a las posiciones que se asumen en relación con este tipo de resultado científico; a partir de los diferentes puntos de vista relacionados con qué entender por estrategia, aspectos relativos a su diseño, elaboración e implementación en la práctica pedagógica.

Entre los posicionamientos teóricos consultados acerca de la concepción de estrategia pedagógica se connota lo planteado por Orozco, J. (2016), quien refiere que es el sistema de actividades (acciones y operaciones), que se realizan de manera flexible y adaptable a las condiciones existentes, facilita la interactividad del sujeto, la relación de ayuda y cooperación con otros colegas para la realización de una tarea con la calidad requerida. En esta definición se evidencian las potencialidades de acudir a la estrategia pedagógica pues facilita el alcance de los objetivos propuestos.

Por su parte, Toala, J.D. (2016) al referirse a la estrategia pedagógica indica que el propósito es que los alumnos interactúen en la actividad que están realizando, lo que ayudará a que desarrollen sus conocimientos. Alude a la realización de talleres que contribuyan al trabajo en grupo con la intención de investigar sobre una problemática que sucede en un entorno. Criterios que se tienen en cuenta al considerar la gestión pedagógica de la extensión universitaria como un proceso formativo que requiere del trabajo en grupo y la interacción con los contextos culturales.

De los planteamientos anteriores se determina que la estrategia pedagógica debe tener un carácter orientador, sistémico, dinámico, interactivo, que establezca nexos entre las acciones y operaciones, para contribuir a la apropiación de los contenidos curriculares y extensionistas de forma flexible, coherente, integrada, articulado con los procesos investigativo y laboral, que contribuya a la formación de valores, de una sensibilidad artística y ética, un modo de actuación profesional competente, capaz de identificar y solucionar los problemas profesionales que se manifiestan en los contextos culturales donde interactúa.

La estrategia pedagógica se organiza teniendo en cuenta las transformaciones del III Perfeccionamiento educativo cubano, lo cual permite orientar y dirigir los cambios que resulten precisos para la gestión del proceso de extensión universitaria desde los diferentes contextos, en función de la formación de una cultura integral de los profesionales en formación de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística.

### **Objetivo general de la estrategia**

Contribuir al perfeccionamiento de la gestión de la extensión universitaria en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística con enfoque socioformativo

La estrategia cuenta con tres etapas:

- La primera etapa está encaminada a la orientación, organización y planificación de acciones relacionadas con el proceso de gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año académico.
- La segunda etapa está dirigida a la ejecución de actividades académicas, extensionistas, laborales e investigativas en los contextos culturales donde interactúan los profesionales en formación.
- La tercera etapa se encamina al control y evaluación de las acciones, lo cual se desarrolla durante todas las etapas y a partir de la retroalimentación sistémica permite la evaluación e impacto del proceso de gestión de la extensión universitaria con enfoque socioformativo.

## Etapa 1

Organización y planificación del proceso de gestión pedagógica de la extensión universitaria desde el colectivo de año.

En esta etapa se desarrollan acciones que están directamente vinculadas con la preparación de los docentes del colectivo de año para la organización, planificación y ejecución del proceso extensión universitaria y su gestión.

Se preparan los profesores de los colectivos de año a partir de los contenidos y procedimientos metodológicos de la extensión universitaria, teniendo en cuenta el modelo del profesional de la carrera, el conocimiento que poseen del grupo, sus características, intereses, motivaciones y aptitudes de manera que contribuyan a la formación cultural integral.

## Acciones

- Determinar los medios, recursos materiales u otros factores que permiten se desarrolle la preparación para el proceso de gestión extensionista con enfoque socioformativo.
- Debatir acerca de las potencialidades de la extensión universitaria y su gestión con enfoque socioformativo en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística. El intercambio posibilitará el análisis científico, determinar las necesidades de superación sobre el tema en cuestión, lo cual aportará al proceso de organización, planificación y ejecución, los conocimientos necesarios para la gestión del proceso a partir de su experiencia en la práctica.
- Planificar el tratamiento a los contenidos extensionistas como parte del trabajo metodológico en la carrera, colectivos de disciplina y colectivo de años (talleres, conferencias científico-metodológicas).
- Identificar las agencias y agentes educativos que participarán en el proceso formativo y contribuyen a la transformación del modo de actuación del estudiante a partir del enfoque socioformativo.
- Identificar necesidades, motivaciones, gustos, preferencias y aptitudes de los estudiantes.
- Planificar actividades extensionistas en las que se integre lo académico, investigativo y laboral, en la estrategia educativa, a partir de la caracterización de los estudiantes y la brigada, donde el estudiante se convierta en protagonista de su propia transformación.
- Organizar eventos desde las cátedras honoríficas y la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, donde los estudiantes socialicen resultados científicos a partir de su experiencia artístico-pedagógica y se visualice el impacto de las investigaciones en la carrera y los contextos culturales donde interactúan.
- Planificar cursos de posgrado y optativos en correspondencia con las necesidades de los estudiantes; que contribuyan a la formación artístico cultural integral desde un enfoque socioformativo.
- Diseñar tareas profesionales pedagógicas que propicien la integración de los procesos académico, investigativo y laboral, para que el estudiante pueda dar respuesta a los problemas profesionales del contextos cultural de forma viable y creativa.

## Etapa 2 Ejecución de actividades

En esta etapa se realizarán actividades en los colectivos de año académico y en los contextos culturales donde el estudiante realiza la práctica laboral en las que se deben integrar los procesos académico, investigativo y laboral, desde la gestión pedagógica de la extensión universitaria y se inserten agencias y agentes educativos que tienen un papel importante en el proceso formativo del profesional en formación. Se sugieren las siguientes acciones:

- Orientar la realización de investigaciones acerca de la vida y obra de artistas, instituciones culturales y pedagogos de la localidad y socializar los resultados en eventos científicos.

- Elaborar medios audiovisuales que respondan a los contenidos curriculares que contribuyan a la dirección del proceso educativo en los contextos culturales donde interactúa el profesional en formación de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística.
- Ejecutar actividades de formación vocacional protagonizadas por los profesionales en formación, en diferentes centros de enseñanza.

Elaborar tareas profesionales pedagógicas con una visión integradora de los procesos académico, investigativo, laboral y extensionista.

El desarrollo de estas acciones implica se realicen talleres para el seguimiento al proceso de gestión de la extensión universitaria, lo que favorece el intercambio profesional, la creatividad en la modelación de las actividades y el establecimiento de una relación dialéctica entre la teoría y la práctica durante el proceso.

### **Etapas 3 Control y evaluación**

Se orienta al control y evaluación del cumplimiento de las actividades planificadas por los profesores y el impacto en la transformación del modo de actuación del estudiante en su desempeño profesional, aspectos que de forma general, tributan a la formación cultural integral.

#### **Acciones**

- Controlar y evaluar la calidad e impacto de las actividades planificadas, al tener en cuenta el nivel de satisfacción de estudiantes, modo de actuación profesional, papel de las agencias y agentes educativos implicados en el proceso.
- Control y evaluación del diseño y la calidad de medios audiovisuales elaborados por estudiantes, donde se integran los contenidos curriculares con los contenidos extensionistas, para ser utilizados en la docencia, en actividades de formación vocacional y en los festivales del Movimiento de Artistas Aficionados.
- Control de la utilización adecuada de las redes sociales, foros, que irradian el quehacer del estudiante como promotor cultural, lo cual favorece la formación cultural integral del estudiante.
- Control y evaluación de actividades que promuevan la innovación tecnológica, introducción y generalización de resultados, socialización del impacto de resultados científicos, gestión de proyectos que den respuesta a los problemas profesionales, sociales y al desarrollo sociocultural comunitario.
- Evaluación de los estudiantes a partir de los conocimientos y competencias adquiridas, que le permitan en Unidades Docentes y en los contextos culturales, mostrar su preparación científica, desempeño profesional y su formación cultural integral.
- Evaluación del protagonismo de los estudiantes en la ejecución de actividades en los contextos culturales, a corto, mediano y largo plazo, mediante tareas pedagógicas profesionales integradoras.

La evaluación y control de las acciones realizadas, parte de la valoración y autovaloración de todos los que intervienen en el proceso de gestión pedagógica de la extensión universitaria, así se promueve la transformación de los estudiantes y de los que intervienen en su proceso formativo en los diferentes contextos de actuación profesional, en la transformación del contexto cultural, estimula la autogestión del conocimiento, la motivación y sentido de pertenencia con la profesión, favorece la formación de su personalidad, contribuye a modelar su actuación profesional, dota al estudiante de una cultura integral concebida desde una adecuada gestión pedagógica de la extensión universitaria.

La estrategia pedagógica se encuentra en fase de aplicación. Se realizan acciones correspondientes a las etapas 1 y 2 en los colectivos de segundo y tercer año de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística, lo cual permitió esclarecer los contenidos de la extensión universitaria, referentes teóricos acerca de su gestión pedagógica e importancia en el proceso formativo para la formación de una cultura integral.

## Conclusiones

El proceso formativo en la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística requiere la apropiación de los conocimientos conceptuales y procedimentales acerca de la extensión universitaria y su gestión. Esto motiva la necesidad de enrumbar la investigación científica como una respuesta a las necesidades de cambio.

La estrategia pedagógica constituye una vía que posibilita perfeccionar la gestión pedagógica de la extensión universitaria para contribuir a la formación cultural integral de los estudiantes. ©

---

**Yaima de las Mercedes Mariño Camejo:** Licenciada en Educación, Especialidad Educación Musical. Ostenta los títulos académicos de Máster en Procesos formativos de la Enseñanza de las Artes, Mención Música y Máster en Ciencias de la Educación. Posee la categoría docente principal de Profesora Auxiliar. Se desempeña como profesora del Departamento de Extensión Universitaria y presta servicio como docente en el Departamento de Arte de la Universidad de Las Tunas. Cuba. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Actualmente cursa el programa de doctorado colaborativo en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas. Desarrolla líneas de investigación relacionadas con el proceso formativo de las artes, la socioformación y la gestión de procesos universitarios.

**Dagneris Batista de los Ríos.** Doctora en Medicina Veterinaria. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Se desempeña como Jefa del Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y Vicepresidenta de la Sociedad Cultural José Martí. Jefa del Proyecto Homagno. Ha realizado varias publicaciones en revista de alto impacto, libros y artículos con temas relacionados con la gestión pedagógica de la extensión universitaria.

**Yoenia Virgen Barbán Sarduy.** Licenciada en Educación, Especialidad Educación Especial. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Se desempeña como Rectora de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Es miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Ha realizado varias publicaciones en revista de alto impacto, libros y artículos.

---

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2015). Conferencia inaugural en el XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana.
- Batista de los Ríos, D. (2018). La extensión universitaria y su gestión pedagógica en la Universidad cubana. Revista Conexao UEPG, Vol. 14, no.1. Uiversidades Estadual de Ponta Grossa. Doi: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i1.0001>.
- Blanco, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Cuba.
- Del Huerto Marimón, M. E. (2012). La extensión universitaria desde una perspectiva estratégica en la gestión integral de la universidad médica contemporánea. Revista Cubana de Salud Pública. Vol. 26. No. 4. La Habana.
- Del Valle Blohm, N. C. (2009). La gestión de la cultura extensionista desde las instituciones de Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., Romero, J. (2015). The social inclusion process from the socioformation: Conceptual analysis to disability and Special Educational needs. *Paradigma*. Vol. 36. No. Registrado en: <https://bit.ly/3pEce1K>. Consultado el 25 de abril del 2021.
- Gainza, M. (2012). Modelo pedagógico de extensión universitaria para la interacción de la universidad de Ciencias Pedagógicas con la comunidad en el contexto de la universalización. . Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- González, O. (2016). Sistema de gestión de la calidad del proceso de extensión universitaria en la Universidad de La Habana. [Tesis Doctoral]. La Habana. Cuba.
- Jarquín, L. M. (2019). ¿Cómo generar docentes éticos mediante la socioformación para lograr el desarrollo social sostenible? . *Ecociencia International Journal*. Vol. 1. No.1. México. Registrado en: <https://doi.org/10.35766/je19114>
- Lineamientos de la Política Economía y Social del Partido y la Revolución (2016-2021).
- Marcheco, G., Diéguez, V., Pupo, N. (2015). Enfoque integrador de la promoción cultural extensionista para la educación de toma de decisiones axiológicas. *Congreso Universidad* Vol. IV. No. Registrado en: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad>.
- Ministerio de Educación Superior (2022). Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias RM/47.
- Orozco, J.C. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FA-REM- Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*. No. 17.
- Prado, R.A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>
- Procedimientos para la gestión Pedagógica de la Extensión Universitaria (2019).
- Santiesteban, L.T., Díaz, C. Feria, H. (2018). Agencias y agentes socializadores en la formación de la personalidad. *Revista Cognosis Volumen III*. No.3.
- Toala, J.D. (2016). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. Soporte digital. Ecuador.
- Tobón, S. y Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 1(13). <http://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- Tobón, S., Vázquez, J. (2020). Socioformación: una perspectiva latinoamericana para (re) pensar la educación y el desarrollo social sostenible. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 5(24), 9-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=754205>. pdf
- Tunnermann, C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria. Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión “Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas”. México. Tomado de Internet el 5 de agosto del 2015. Registrado en: <http://educacionyeducadores.edu.mx/index>.

# Procesos en la resolución de problemas matemáticos en nivel secundario en Perú, período 2007-2021: meta-análisis



*Processes in mathematical problem solving at the secondary level in Perú, period 2007-2021: meta-analysis*

**María Soledad, Trujillo Quezada**

[mtrujilloqu9@ucvvirtual.edu.pe](mailto:mtrujilloqu9@ucvvirtual.edu.pe)

<http://orcid.org/000-001-7099-4256>

Teléfono: +51 944706634

I.E. 3071 Manuel T. García Cerrón

Universidad César Vallejo

Distrito Puente Piedra

Lima-República de Perú



Recepción/Received: 10/03/2023

Arbitraje/Sent to peers: 11/03/2023

Aprobación/Approved: 03/04/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

La investigación tiene como objetivo explicar los procesos en la resolución de problemas matemáticos en el nivel de secundaria en Perú en el periodo 2007-2021 a partir de la meta-análisis, que permita realizar una valoración de la variedad de procesos que hay para resolver problemas que pueden ser aplicados por los docentes en la enseñanza de la matemática en bien de los aprendizajes de los estudiantes. La metodología utilizada fue de revisión bibliográfica y se utilizaron diferentes estrategias de búsqueda de información. Los datos utilizados fueron: procesos, estrategias, etapas, resolución de problemas, competencia matemática entre otros, encontrados en bases de datos Google Académico, Redalyc, Eric, Springer link, Proquest, Latindex, Doaj y Dialnet. Se concluyó que los procesos de resolución de problemas son: comprender el problema, formulación del problema, ejecución del plan, verificación y evaluación.

**Palabras clave:** Estrategias; evaluación; meta-análisis; resolución de problemas; rol del docente

## Abstract

The objective of the research is to explain the processes in solving mathematical problems at the secondary level in Peru in the period 2007-2021 from the meta-analysis, which allows an assessment of the variety of processes that exist to solve problems. that can be applied by teachers in the teaching of mathematics for the good of student learning. The methodology used was a bibliographic review and different information search strategies were used. The data used were: processes, strategies, stages, problem solving, mathematical competence among others, found in Google Scholar, Redalyc, Eric, Springer link, Proquest, Latindex, Doaj and Dialnet databases. It was concluded that the problem solving processes are: understanding the problem, formulation of the problem, execution of the plan, verification and evaluation.

**Keywords:** Strategies; assessment; meta-analysis; problem solving; role of the teacher

Author's translation.

## Introducción

**E**l área de matemática es fundamental en el diseño curricular educativo, puesto que debe permitir desarrollar formas de actuar y pensar matemáticamente en diferentes situaciones que propicien al alumno explicar y participar en su contexto (Minedu, 2015), siendo la resolución de problemas el foco de atención de la Matemática (Pérez y Ramírez, 2011). Al respecto se concibe a la resolución de problemas como la herramienta didáctica fundamental para el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes que les permite afrontar y solventar situaciones. (Patiño et al., 2021). También es una condición fundamental y un mecanismo poderoso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, ayudando a los estudiantes a evaluar el nivel de adquisición y aplicación de conceptos y procesos; de investigación y análisis de estrategias metacognitivas que cada alumno pone en movimiento a la hora de confrontar trabajos inciertos. (Arteaga et al., 2020). Sin embargo, las destrezas de los alumnos para resolver problemas son tan bajas que han generado una encrucijada para el universo (Novriani y Surya, citado por Munayco y Solís, 2021), entonces ¿por qué los resultados a nivel internacional y nacional no son los esperados?

En respuesta a la interrogante se puede manifestar que los docentes trabajan de manera monótona y mecánica, los ejercicios y problemas, en muchas ocasiones sin ninguna aplicación práctica de la vida cotidiana, provocando desmotivación en el proceso cognoscitivo del estudiante (Leal et al., 2021) Por ello, es primordial que los maestros comprendan lo que simboliza verdaderamente un problema, las clasificaciones que existen en el problema, sus características, las etapas de resolución de problemas, así como las estrategias de enseñanza, para que puedan hacer declaraciones interesantes, creativas, y la diversidad como protagonista constituya un desafío para los estudiantes, e implique esfuerzo percibido a la hora de abordarlos. (Pérez y Ramírez, 2011)

Asimismo, el cambio en la enseñanza de la matemática requiere que los alumnos sean independientes en sus procedimientos para resolver problemas y que tomen la decisión de inventar, en lugar de basarse en algoritmos predeterminados para resolver problemas (Darling y Barragan, 2021). La resolución de problemas debe considerarse como un objetivo primordial en la enseñanza de la matemática, los docentes deben renunciar a métodos de enseñanza que no permitan lograr competencias, capacidades y habilidades matemáticas en los alumnos, siendo importante y necesario conocer nuevas formas que permitan desarrollar las capacidades resolutivas y el crecimiento del entendimiento matemático en los alumnos (Munayco y Solís, 2021).

Para desarrollar estas competencias el estudiante debe tomar en cuenta los procesos para resolver problemas matemáticos entre ellos tenemos las cuatro fases que son: comprender el problema; proponer planes; ejecutar el plan y comprobar la solución resultante (Polya, 1945), A su vez, para mejorar la estrategia de enseñanza y los procesos para resolver los problemas matemáticos de los estudiantes se debe considerar: 1. Contextualizar los problemas que los estudiantes necesitan resolver en situaciones cotidianas en su contexto; 2. Utilizar procedimientos de enseñanza que hagan que las actividades resuelvan un problema, una estrategia poco conocida desde la perspectiva del alumno; 3. Diseñar diferentes tipos de ayudas didácticas que orienten la selección, organización, gestión y control de diferentes procedimientos para la resolución de un problema; y 4. Crear un espacio para discutir y reflexionar sobre el proceso, como trabajar en grupos pequeños o en parejas (Pifarré y Sanuy, 2001), Así mismo, podemos decir que el estudiante cuando se trata de resolución de problemas, pasa por tres etapas o etapas básicas: dirección, implementación y control, no absoluta. En este proceso, el alumno debe ser capaz de comprender el problema, encontrar e implementar una solución al mismo, comprobar la autenticidad de la solución obtenida y la forma en que se utiliza, ser consciente de las diferentes formas de pensar, y actuar en tareas parecidas. (Almeyda y Almeyda, 2017)

Motivo por el cual el objetivo de esta investigación es explicar los procesos en la resolución de problemas matemáticos en el nivel de secundaria en el periodo de 2007-2021 a partir de la metaanálisis, que permita dar a

conocer la variedad de procesos que hay para resolver; problemas que pueden ser aplicados por los docentes en bien de los aprendizajes de los estudiantes y que estos aprenden a pensar matemáticamente, asimismo, a plantear estrategias para solucionar situaciones específicas, identificar principios, leyes, operaciones y categorías, todo ello de manera colaborativa, desarrollando conocimientos matemáticos y su práctica, dentro y fuera del aula de clase (Patiño et al., 2021).

El estudio abordará el soporte teórico del papel de los profesores, competencias matemáticas, procesos matemáticos, conceptos sobre resolución de problemas y estrategias de la enseñanza y el aprendizaje.

## **Materiales y métodos**

El presente estudio tiene por finalidad explicar los procesos en la resolución de problemas matemáticos a partir de la revisión bibliográfica, que consiste en una metodología de investigación sistemática, retrospectiva y observacional que selecciona, analiza, interpreta y discute posiciones teóricas, resultados y conclusiones, contenidas en artículos científicos publicados en los últimos años sobre un tema seleccionado para obtener información relevante que contribuya a la solución de un problema. (Fuster, 2020)

Se utilizaron diferentes estrategias de búsqueda de información en la exploración de documentos por palabras clave: procesos, estrategias, etapas, resolución de problemas, títulos y resúmenes; publicados entre 2007 y 2021, encontrados en las bases de datos Google Académico, Redalyc, Proquest, Latindex, Doaj y Dialnet. Las palabras claves buscadas fueron las siguientes: “solving mathematical problems”, en inglés; “Resolución de problemas matemáticos” en español. “processes in solving mathematical problems”, en inglés; “Procesos en la resolución de problemas” en español. “Problem resolution”, en inglés; “Resolución de problemas en español” “resolução de problemas matemáticos” en portugués; resolución de problemas matemáticos en español. Los artículos seleccionados corresponden a diferentes países entre ellos tenemos a España, Cuba, Colombia, Chile, Perú, Estados Unidos, Brasil, Holanda, Venezuela, Indonesia y Ecuador; así mismo las publicaciones en inglés seleccionadas fueron 6, 3 en portugués y 30 en español.

El proceso de cribado arrojó como resultado 55 artículos de investigación que se encontraron relevantes, se sometió a una selección a través de un cuadro de validez y fiabilidad bibliográfica tomando en cuenta los siguientes indicadores: ¿Cuáles son los resultados o conclusiones de la investigación? Se puede confiar en los resultados. ¿Por qué? Es pertinente o aplicable los resultados en el área del problema que se está abordando. Quedando al final 39 documentos seleccionados que representan el 70,90% del total. De los documentos que se seleccionaron se llegaron a extraer los datos más notables para dar respuesta a las interrogantes que se plantearon en el cuadro de validez y confiabilidad. Los criterios de exclusión fueron: sin palabras clave de búsqueda, sin metodología científica rigurosa, sin resultados, sin discusiones y sin conclusiones.

## **Desarrollo, Resultados, y Discusión**

En esta etapa se presenta una tabla que recoge de manera general, los documentos seleccionados para dar respuesta a nuestras dimensiones. Se divide por autor, tipo de documentación, estrategia de búsqueda y base de datos; los temas que se van abordar son competencia, competencia matemática, resolución de problemas, procesos para la resolución de problemas y el rol que cumple el maestro de matemática.

**Tabla 1.** Revisión bibliográfica de procesos de resolución de problemas matemáticos

<b>Autores</b>	<b>Tipo de documentación</b>	<b>Estrategia de búsqueda</b>	<b>Base de datos</b>
Aizikovitsh-Udi & Cheng	Artículo	Palabras claves	Web of Science
Almeida y Almeida.	Artículo	Tema	Latindex
Arévalo	Artículo	Tema	Latindex

Autores	Tipo de documentación	Estrategia de búsqueda	Base de datos
Arteaga, Macías y Pizarro.	Artículo	Tema	Scopus
Campos.	Artículo	Palabras claves	Latindex
De Sousa, Azevedo, Cidrão & Alves.	Artículo	Tema	Web of Science
Fabián.	Artículo	Tema	Web of Science
García, Coronado y Giraldo.	Artículo original	Tema	Redalyc
García, Martínez y Ortiz	Artículo	Tema	Latindex
García, Coronado y Giraldo.	Artículo	Palabras claves	Latindex
Gavidia	Artículo	Palabras claves	Latindex
Godino, Batanero y Font.	Artículo	Tema	Scopus
Juidías y Rodríguez	Artículo original	Palabras clave	Web of Science
Klang, Karlborn, Killosn, Eriksson & Karlberg	Artículo	Tema	Scopus
Leal, Pinon y Lezcano	Artículo original	Palabras clave	Latindex
Matias, Martín y Molas.	Artículo	Tema	Scielo
Mayorga, Gallardo y Jimeno,	Artículo	Palabras claves	Scopus
Mazzilli, Hernández y De la Hoz.	Artículo	Tema	Latindex
Méndez.	Artículo original	Palabras clave	Web of Science
Meneses y Peñalosa	Artículo	Tema	Web of Science
Munayco y Solis	Artículo	Tema	Latindex
Parada y Pluinage	Artículo	Tema	Scopus
Pérez y Ramírez	Artículo	Tema	Scielo
Piñeiro, Pinto y Díaz.	Artículo	tema	Latindex
Rodríguez.	Artículo	Tema	Latindex
Roheni, Herman y Jupr.	Artículo	Tema	Dialnet
Rohmah, y Sutiarsa	Artículo	Tema	Scopus
Romanatto.	Artículo	Palabras Claves	Latindex
Sala, Font & Ledezma	Artículo	Palabras Claves	Latindex
Samuel y Vanegas	Artículo	Tema	Redalyc
Santos y Lozada	Artículo	Tema	Redalyc
Simamora, Saragih y Hasratuddin	Artículo	Tema	Redalyc
Solar.	Informe	Palabras clave	Google académico
Soto.	Artículo	Tema	Dialnet
Tacca y Huamán.	Artículo original	Tema	Scielo
Tobón.	Artículo	Tema	Google académico
Valbuena, Muñiz y Berrio.	Artículo	Tema	Redalyc
Van Zanten, Van den Heuvel.	Artículo	Tema	Scopus
Villacís	Artículo	Tema	Redalyc

Fuente: Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

En este apartado damos inicio a un acercamiento a la *definición de competencia*. Después de la depuración de algunos artículos nos quedamos con la siguiente información que responde al trabajo que estamos desarro-

llo. Para ello comenzamos por la definición que es una competencia, hay muchos autores que definen qué es una competencia y hay otros que complementan esta definición para ello presentamos un cuadro para que nos brinde una idea de los autores, año, idioma y países, que se utilizaron para esta definición:

**Tabla 2.** Revisiones bibliográficas de Competencias

Autores	Año	Idioma	País
Tacca y Huamán.	2012	Español	Perú
Tobón.	2013	Español	Colombia
Mayorga, Gallardo y Jimeno	2014	Español	España
Mazzilli, Hernández y De la Hoz.	2016	Español	Colombia
De Sousa, Azevedo, Cidrão & Alves.	2021	Portugués	Brasil

**Fuente:** Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

Competencia es el conjunto de herramientas mentales que permite al estudiante desarrollar conocimientos y habilidades (Tacca, 2012 y De Sousa et al., 2021), además deben desarrollar destrezas para que puedan comprender, relacionarse y transformar el mundo donde se desenvuelven y puedan desempeñarse en igualdad de oportunidades, donde la función del docente cumple un rol muy importante en el desarrollo de las competencias de la matemática (Mazzilli et al., 2016), también se puede decir que las competencias son aquellas que permiten a los alumnos desarrollar su perfección personal y social e integrar su profesión en la sociedad de la información y el conocimiento. Puede ser definida como conocimientos que se aplican; es decir, forma un saber hacer, capaz de adaptarse a muchos contextos diferentes; tiene un carácter integrador porque incluye conocimientos, actitudes y procedimientos; y es construido con la vinculación de saberes de diferentes campos educativos (Mayorga et al., 2014). Además, se abordan principalmente como actividades y comportamientos para responder a los requerimientos del contexto, como acciones globales para identificar, interpretar, debatir y resolver problemas del entorno, con adecuación, compromiso ético y mejora continua, a través del desarrollo y aplicación del conocimiento de manera coherente, que se traduce en un saber: ser, convivir y hacer. (Tobón, 2013). Ahora bien, una competencia es una reunión de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que permiten al estudiante comprender y transformar el medio donde se desenvuelven, con un compromiso ético y con una cultura evaluativa.

Hemos hablado de competencia, de manera general corresponde tratar de las *competencias matemáticas*, para ello se ha recurrido a varios autores.

**Tabla 3.** Revisión bibliográfica de Competencias matemáticas

Autores	Año	Idioma	País
Solar.	2012	Español	Chile
Méndez.	2013	Español	Venezuela
Tobón.	2013	Español	Colombia
García, Coronado y Giraldo.	2015	Español	Colombia
García, Coronado y Giraldo.	2017	Español	Colombia
Godino, Giacomone, Batanero y Font.	2017	Español	España
Gavidia	2018	Español	Perú

**Fuente:** Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

Las competencias matemáticas permiten el desarrollo integral de los alumnos, apoya a entender e interpretar las acciones de los estudiantes, la calidad de la participación y el rendimiento matemático. (García et al., 2017). Para que sean abordadas como debe ser, necesita que los docentes de matemáticas estén capacitados para resolver problemas educativos básicos de competencias matemáticas que están presentes en el desarrollo de sus clases (Godino et al., 2017). En el proceso de desarrollo de las competencias matemáticas, los docentes y los estudiantes deben demostrar que sus competencias están progresando y movilizándose; ello se verifica cuando los estudiantes enfrentan actividades matemáticas con tendencias cada vez más complejas y desarrollan procesos afectivos y cognitivos; poniendo en juego habilidades y socializa estas habilidades matemáticas en contextos escolares y extracurriculares. (García et al., 2015), Por ello tiene implícito en los procesos de modelado, resolución de problemas, representación, inferencia y comunicación. (Solar, 2012), el lenguaje se vuelve adecuado para el aprendizaje y la comprensión de las matemáticas. (Méndez, 2013)

Se destacan dos aspectos fundamentales: el aprendizaje con propósito es cuando el estudiante relaciona el conocimiento recién adquirido con el conocimiento previo en su mente, pero no de manera mecanicista, sino de manera asociativa racional, es decir, en un sentido lógico (representativo, conceptual, hipotético) y el aprendizaje comprensivo se da cuando los cambios de comportamiento socialmente significativos y adaptativos son desarrollados e implementados por el lenguaje, a partir de la respuesta de un individuo frente a cosas o eventos. (Tobón, 2013) Además las competencias matemáticas se refieren a las actitudes y emociones asociadas a las matemáticas, que a su vez crean la capacidad de resolver problemas, la curiosidad latente, el deseo de hacer o entender cosas, y todas ellas contribuyen de manera importante al desarrollo de capacidades, por lo que la resolución de problemas es la mejor manera de desarrollarlas, porque activa aspectos emocionales y racionales referidos el acto de definir y validar lo que se hace y cómo se hace. (Gavidia, 2018). Por lo tanto, se plantea que la competencia matemática es una capacidad, destreza, conocimientos y actitudes en el área de matemática, que le permita comprender y aplicar los conocimientos matemáticos para transformar su realidad.

La competencia matemática lleva al desarrollo de *la resolución de problemas* y veamos cómo lo definen varios autores que se toman en cuenta:

**Tabla 4.** Revisión bibliográfica sobre Resolución de problemas

Autores	Año	Idioma	País
Romanatto.	2012	Portugués	Brasil
Fabián.	2013	Español	Colombia
Piñeiro, Pinto y Díaz.	2015	Español	Colombia
Mazzilli, Hernández y De la Hoz.	2016	Español	Colombia
Roheni, Herman y Jupr.	2017	Inglés	Indonesia
Rohmah, y Sutiarsa.	2017	Inglés	Indonesia
Van Zanten, Van den Heuvel.	2018	Inglés	Holanda
Soto.	2019	Español	Colombia
Simamora, Saragih y Hasratuddin	2019	Inglés	Indonesia
Arteaga, Macías y Pizarro.	2020	Español	Colombia
Klang, Karlborn, Killosn, Eriksson & Karlberg	2021	Inglés	Estados Unidos

**Fuente:** Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

La resolución de problemas juega un papel central en el plan de estudios y está situado en el corazón del Currículo de Matemáticas (Van Zanten y Van den Heuvel, 2018); se considera como la interacción entre el conocimiento y los errores del proceso de aplicación que utilizan los conocimientos cognitivos y factores afec-

tivos en la resolución de problemas (Rohmah y Sutiarmo, 2017) se debe comprender como las competencias que deben poseer los estudiantes en el aprendizaje, que se espera que sean capaces de construir un nuevo conocimiento de las matemáticas en otras situaciones, implementar y adaptar muchas estrategias diferentes para resolver, monitorear y reflexionar sobre el proceso (Roheni et al., 2017), para ello se debe integrar la cultura local en el aprendizaje de las matemáticas para maximizar sus logros (Simamora et al., 2019)

También se define como una parte integral del aprendizaje que requiere de un desarrollo gradual que utiliza métodos, procedimientos y actitudes que favorecen en el estudiante la adquisición de habilidades (Soto, 2019; Romanatto, 2012). Por ello debe considerarse como una herramienta para hacer frente a diversas situaciones, que, entre otras funciones importantes, realiza funciones que proporcionan experiencia directa de los fenómenos; permite confrontar la abstracción con la realidad (Fabián, 2013), además se debe tomar en cuenta que es una de las actividades importantes que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles; el contenido cobra sentido cuando los estudiantes comprenden y relacionan correctamente las operaciones matemáticas para resolver diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana. (Mazzilli et al., 2016)

Así mismo, permite que los estudiantes no sólo evalúen su comprensión y aplicación de conceptos y procesos, sino también que investiguen y analicen las estrategias metacognitivas que utilizan cuando se enfrenta a tareas problemáticas. (Arteaga et al., 2020), y debemos tomar en cuenta que es una cuestión de razonamiento orientado a objetivos, comenzando desde la comprensión del problema hasta idear su solución utilizando modelos matemáticos conocidos (Klang et al., 2021). Por ello la resolución de problemas es investigación, ciencia, educación; presentando cada concepto, cada matiz que los expertos en educación o académicos deben conocer; sólo así podrá ocupar el lugar que le corresponde y lo que necesita en los diversos campos en los que tiene ámbito de trabajo para realizar su aporte. (Piñeiro et al., 2015). Por lo tanto, podemos decir que la resolución de problemas son las competencias que deben tener los estudiantes para enfrentarse a nuevas situaciones de su contexto, para ello debe utilizar estrategias o procedimientos para dar solución a lo planteado.

Al resolver un problema se toma en cuenta los procesos para su desarrollo, hay autores que consideran cinco, otros cuatro y tres procesos, en la literatura revisada hay autores que lo consideran como fases, momentos y estrategias, pero lo vamos a determinar *procesos en la resolución de problemas*.

**Tabla 5.** Revisión bibliográfica sobre Procesos de resolución de problemas

Autores	Año	Idioma	País
Juidías y Rodríguez	2007	Español	España
Pérez y Ramírez	2011	Español	Venezuela
Santos y Lozada	2013	Español	Colombia
Almeida y Almeida.	2017	Español	Cuba
Campos.	2019	Español	Cuba
Meneses y Peñalosa	2019	Español	Colombia
Leal, Pinon y Lezcano	2021	Español	Cuba
Munayco y Solis	2021	Español	Perú
Sala, Font y Ledezma	2021	Español	España
Villacís	2021	Español	Ecuador

**Fuente:** Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

Los procesos son articulaciones de secuencias prácticas que tienen lugar en el tiempo para resolver problemas, definiciones, procedimientos y argumentos; y se dan mediante la comunicación, la problematización,

la definición, los procedimientos y la argumentación. (Sala et al., 2021), La mayoría de autores toman como referencia los procesos realizados por Polya que son:

Primer proceso: Comprender el problema (Los alumnos deben comprender completamente lo que se les pregunta antes de tomar cualquier acción para dar con la solución. Responde a las siguientes interrogantes como: ¿Qué es lo que te piden encontrar? ¿Con qué datos cuentas? ¿Qué condiciones presenta? ¿Es suficiente la condición para determinar la incógnita? ¿no es suficiente? ¿contradictorio? Es fundamental en este proceso determinar si el problema contiene los datos necesarios para resolverlo.

Segundo proceso: Haz un plan usando tus saberes, imaginación y creatividad para desarrollar un procedimiento que te permita hallar la solución o las soluciones necesarias para resolver el problema, es importante que los estudiantes respondan a las siguientes preguntas ¿Me he encontrado con un problema parecido? o ¿Vi el mismo problema planteado de una manera ligeramente diferente? ¿Conozco algún problema relacionado con esto? ¿Puedo definir el problema de otra manera? ¿Puedo decirlo con mis propias palabras?

Tercer proceso: Ejecutar el plan (los estudiantes deben implementar una estrategia elegida para resolver el problema por completo. El autor recomienda permitir una cantidad de tiempo razonable para implementar el plan.

Cuarto proceso: Mirar hacia atrás (se les da la oportunidad de revisar su trabajo y asegurarse de que no cometieron errores, se les puede dirigir con preguntas cómo: ¿Es correcta tu solución? ¿Tu respuesta cumple con lo planteado en el problema? ¿Puedes descubrir cómo extender tu solución a un caso general?) Si los estudiantes utilizan consciente y cuidadosamente cada paso anterior al resolver un problema, aprenderán cómo diseñarlo e implementarlo Implementar las estrategias que les permitan tener éxito. (Polya, 1981, citado por Meneses y Peñalosa, 2019)

Por otro lado, se tienen los procesos de *Wallas*: Proceso 1: Preparación (incluyendo la toma de conciencia y análisis de la situación, así como todas las circunstancias y aspectos que le afecten. Es un momento de gran emoción donde la persona se motiva a investigar, analizar y experimentar con las diferentes posibilidades para solucionar el problema). Proceso 2: Incubación (es la esencia del problema, es un proceso interno e inconsciente, supone el establecimiento de nuevas relaciones). Proceso 3: Iluminación (en esta etapa la solución aparece sin ambigüedades, es decir, cuando todo es lógico, coherente y claro) y proceso 4: Verificación (en esta etapa se adopta la solución) (Wallas, citado por Pérez y Ramírez, 2011). Tenemos a Mayer que establece: Representación del problema (transformar el problema en una representación de la mente interior. Consta de dos etapas: a) Traducción: la capacidad de transformar cada proposición del problema en una representación mental, expresada mediante una fórmula matemática. b) integridad de datos: supone un conocimiento específico de diferentes tipos de problemas, con base en un esquema adecuado para ese problema). Resolución de problemas (presentar un plan de solución que incluya: a) Planificación: Encontrar estrategias para solucionarlo. b) Ejecución: Implementación de las actividades y acciones diseñadas) Y verificación. (Mayer 1991, citado por Juidías y Rodríguez, 2007)

Así mismo, se tiene a Schoenfeld que toma en cuenta los cinco procesos que permite resolver y comprobar un problema: dentro del primer proceso, se centra en el análisis y la comprensión a través de la exploración frecuente para descubrir hechos e incógnitas y reorganizar los problemas para reducir la complejidad.

El segundo proceso tiene la finalidad de elaborar un plan de los cálculos a realizar. El tercer proceso es exploratorio, permite analizar diferentes tipos de decisiones cuando el plan en el segundo proceso no es claro. En el cuarto proceso, se resuelven las operaciones, y en el quinto proceso, se procede a comprobar la solución y pertinencia. (Schoenfeld, 1994 citado por Villacís, 2021), también algunos precisan que solo se debe transitar por procesos que son: orientación, de ejecución y control, no absoluto.

En el proceso, el estudiante debe ser capaz de comprender el problema, encontrar e implementar una forma de resolverlo, verificar la corrección de la solución obtenida y cómo usarla, de modo que se familiarice con los problemas, de manera que sea consciente de las maneras de pensar (estrategia) y de trabajar en tareas similares. (Almeida y Almeida, 2017), Se debe tomar en cuenta lo siguiente:

Proceso 1. Familiarizarse con el ejercicio o el problema. Proceso 2. Crear relaciones y dependencias. Proceso 3. Determinar y establecer las relaciones matemáticas necesarias para resolver el ejercicio. Proceso 4. Determinar las relaciones y aplicar las medidas correctoras necesarias para solucionar el problema. Proceso 5. Aplicar el procedimiento más realista para resolver el ejercicio. Proceso 6. Verifique la solución y califique la ruta de la solución utilizada. (Campos, 2019)

De igual forma también se establecen procesos como: Adiestramiento lógico-lingüístico: (Argumentar matemáticamente, operar con conceptos matemáticos, comunicarse con la utilización de la terminología y simbología matemáticas y trabajar con representaciones de objetos matemáticos). Modelar; utilizar recursos para la racionalización del trabajo mental y práctico; formular y resolver problemas. (Leal et al., 2021), del mismo modo se establecen tres procesos que son la comprensión, la invención y la resolución de problemas; la comprensión es un componente necesario en la resolución y creación de problemas, sin el cual no puede continuar el proceso o establecimiento de relaciones entre conocimientos para crear problemas. Invención o crear problemas matemáticos trae beneficios relacionados con el logro de niveles más altos de conocimiento y una mayor motivación y creatividad. (Munayco y Solís, 2021)

De manera similar los procesos de: planificar (Interioriza e identifica el problema, reconociendo a dónde quiere ir; reflexiona sobre las reglas y condiciones; determinar qué se debe hacer primero; está cuestionando acerca de las acciones que ayudarán en la tarea; busca representaciones y medios de organización de información de acuerdo con símbolos, diagramas, tablas o gráficos; Trata de predecir las consecuencias de las acciones e identificar un plan de acción), monitorizar (reflexiona cómo se ha hecho, verifica las acciones que debería recordar, busca qué estrategias ha utilizado y de qué manera se podría haber hecho, se pregunta sobre la efectividad de la estrategia de soluciones, revisando su argumento para encontrar errores, de construye ideas cuando no comprende algo, planifica encaminar sus acciones en función de los errores encontrados) y evaluar ( reflexiona cómo realizó el proceso, reconoce el tipo de razonamiento que se ha usado, analiza cómo puede utilizar el razonamiento a otros problemas, reflexiona sobre la mejor solución, la verificación de cumplimiento y la relevancia de la estrategia aplicable. (Santos y Lozada, 2013). Entonces podríamos decir que, ante lo mencionado por los autores, el resolver un problema requiere de procesos y estos procesos nos llevan a establecer un plan a seguir o un camino para llegar a la solución del mismo.

Para desarrollar las competencias en el área de matemática, los procesos de resolución de problemas entre otros; necesitamos del maestro, tomaremos algunos autores que tratan de dar una explicación sobre el rol que cumple el *maestro de matemática*.

**Tabla 6.** Revisión bibliográfica sobre el rol que cumple el maestro de matemática

Autores	Año	Idioma	País
Pérez y Ramírez	2011	Español	Venezuela
Parada y Pluinage	2014	Español	México
Arévalo	2015	Español	México
Aizikovitsh-Udi & Cheng	2015	Inglés	Israel
Samuel y Vanegas	2015	Español	México
Matias, Martín y Molas	2019	Español	Cuba
Rodríguez.	2020	Español	Costa Rica
Valbuena, Muñiz y Berrio.	2020	Portugués	Brasil
García, Martínez y Ortiz	2021	Español	Argentina

**Fuente:** Elaborado por Trujillo Quezada, María Soledad

El docente de matemática cumple un rol muy importante porque asume un método de enseñanza de las matemáticas orientado a la resolución de problemas, en el que los alumnos puedan formular hipótesis y conclusiones, y discutir sus conjeturas. Para ello, es importante que ofrezcan a los alumnos una variedad de situaciones que les hagan reflexionar, pero también necesitan herramientas y recursos que los animen a descubrir soluciones a sus propios problemas. (Pérez y Ramírez, 2011). Si como docentes dedicamos nuestro tiempo a seleccionar o plantear problemas adecuados para construir y estandarizar los contenidos estudiados, modificándolos para adaptarlos al nivel y desarrollo cognitivo de los alumnos, de acuerdo a sus intereses y preferencias, inculcándoles el interés por la investigación y descubrimiento.

Estamos a un paso más cerca de convertir los problemas en algo más que una herramienta que nos ayuda a promover el aprendizaje con propósito de conceptos matemáticos, pero también en un recurso que dota a nuestros alumnos de un conjunto de habilidades y destrezas que les permitirán afrontar los obstáculos que se presenten. (Parada y Pluvinage, 2014, Matias et al., 2019) además en las clases se debe desarrollar el pensamiento crítico que le permita a los alumnos desarrollar problemas de su vida cotidiana (Aizikovitsh-Udi y Cheng, 2015). Es por esto que la preparación constante de un profesor de matemáticas es importante para mantener una habilidad realmente útil para conducir procesos didácticos a la hora de resolver problemas; las ganas de aprender y el orgullo profesional son valores típicos de un profesor de matemáticas. La evidencia de progreso u otros aspectos positivos de su desempeño laboral y su participación en proyectos de investigación influirá en gran medida en su autoevaluación como docentes de matemáticas competentes y en el mantenimiento de expectativas positivas sobre la eficacia de su educación profesional. (García et al., 2021). Además, debe tener un nivel de conocimiento matemático, conocer y ser capaz de aplicar prácticas matemáticas operativas y discursivas, necesarias para resolver los problemas. (Samuel y Vanegas, 2015) La labor del maestro en estos tiempos es de mediador que ayuda a sus pupilos en su proceso de aprendizaje de manera progresiva, utilizando sus potenciales de acuerdo a los aprendizajes esperados (Arévalo, 2015).

También es crítico de sus logros profesionales, y se enorgullece de su legado matemático, con valores espirituales arraigados que lo definan como un ser humano sensible formado desde adentro y que no utiliza las matemáticas como una herramienta de poder en el salón de clases y considera a esta ciencia que puede ser aprendida por todos, y no solo por unos cuantos. (Rodríguez, 2020)

Además, es importante que estudiantes y docentes generen un ambiente reflexivo en el aula, el cual es necesario preparar con mucha anticipación, para plantear tareas que permitan construir el conocimiento, desde los aportes individuales de los estudiantes; este proceso contribuirá a crear un ambiente efectivo en lo que respecta a la comunicación del conocimiento, en el que se estimulará el interés de los estudiantes con anticipación y con su participación espontánea en las lecciones. (Valbuena et al., 2020)

Por lo tanto, podemos decir que el rol que cumple el docente de matemática en la resolución de problemas es de mediador porque permite que el estudiante desarrolle sus capacidades, destrezas y actitudes de manera progresiva en dar solución a los problemas planteados de su realidad, para ello el docente tiene que ser un profesional capacitado, innovador e investigador.

## Conclusiones

---

La resolución de problemas es la parte más importante en el desarrollo de la matemática, para ello los procesos en su desarrollo toman vital importancia porque permite dar a los estudiantes y maestros las herramientas necesarias para lograr el objetivo de dar solución a lo propuesto tanto en la parte académica como en su contexto y se deben considerar los siguientes procesos:

El primer proceso es comprender el problema, en este proceso el alumno debe comprender lo que está leyendo, por lo que analiza y selecciona los datos, la finalidad, si es solucionable o no, pues para ello tiene que transformar el lenguaje habitual al lenguaje de las matemáticas.

El segundo proceso consiste en la formulación del problema, el estudiante debe implementar un plan de acción estructurado, basado en sus conocimientos previos. Tercer proceso: Ejecución del plan, los estudiantes resuelven problemas y ponen a prueba todos sus conocimientos matemáticos. Cuarto paso: Verificación, el alumno puede comparar sus resultados con los datos que debe verificar para asegurarse que ha respondido al problema dentro del alcance de las suposiciones que hizo y el quinto proceso de evaluación, el estudiante realiza la autoevaluación y la evaluación conjunta entre pares.

Debemos tener en cuenta que una competencia es un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que permiten al estudiante comprender y transformar el medio donde se desenvuelven con un compromiso ético, de justicia y con una cultura evaluativa.

Si lo enfocamos en el área de matemática tenemos que es una capacidad, destreza, conocimientos y actitudes en el área de matemática que le permita comprender y aplicar los conocimientos matemáticos para transformar su realidad, ante ello la resolución de problemas permite a los estudiantes enfrentarse a nuevas situaciones de su contexto y debe utilizar procesos o procedimientos para dar solución a lo planteado, desarrollando el pensamiento matemático.

Todo ello será posible si se toma en cuenta el rol que cumple el docente de matemática en la resolución de problemas, ya que se convierte en mediador porque permite que el estudiante desarrolle sus capacidades, destrezas y actitudes de manera progresiva en dar solución a los problemas planteados de su realidad, para ello el docente tiene que ser un profesional capacitado, innovador e investigador. ©

---

**María Soledad Trujillo Quezada.** Egresada de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle donde obtuve mi grado de Bachiller y Licenciatura en Educación. Mi grado de maestra lo hice en la Universidad Cesar Vallejo y actualmente estoy realizando mis estudios de doctorado en esta casa de estudios. Trabajé como docente en el área de la matemática y actualmente me encuentro ejerciendo como Subdirectora en la I.E. 3071 “Manuel T. García Cerrón”. Tengo publicaciones de folletos y libros de tutoría de 1ero a 5to año de secundaria. Centro de trabajo: I.E. 3071 Manuel T. García Cerrón . Cargo: Docente Modalidad: Educación Básica Regular. UGEL: 04 Comas. Distrito: Puente Piedra. Provincia Lima. Perú.

---

## Referencias bibliográficas

- Aizikovitsh-Udi, Einav. and Cheng, Diana. (2015) Developing Critical Thinking Skills from Dispositions to Abilities: Mathematics Education from Early Childhood to High School. *Creative Education*, **6**, 455-462. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.64045>
- Almeida Carazo, Bernardino Alfredo. y Almeida Carazo, Jesús Noberto. (2017) Comprender antes de resolver. *Atenas*, **3**(39), 48-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149004>
- Arévalo Vázquez, Edith. (2015). ¿Cómo se enseñan las matemáticas en la escuela primaria? XIV CIAEM-IACME (págs. 1-12). Chiapas, México: XIV CIAEM-IACME. <https://ciaem-iacme.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol11Primaria.pdf>
- Arteaga Martínez, Blanca., Macías, Jesús. y Pizarro, Noemí. (2020). La representación en la resolución de problemas matemáticos un análisis de estrategias metacognitivas de estudiantes de secundaria. ISSN-e 2215-3470, Vol. 34, N°. 1, págs. 263-280. <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.15>
- Campos Acosta, Iraida María. (2019) El empleo de los procedimientos heurísticos en la resolución de ejercicios geométricos, *Revista boletín Redipe* 8 (5): 185-193- - MAYO 2019 - ISSN 2256-1536. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.751>

- Darling, Felicia. y Barragán Torres, Mariana. (2021). Estrategias comunitarias de resolución de problemas matemáticos en una comunidad maya en Yucatán. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 59-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.199>
- De Sousa, Renata Teófilo., Ferreira de Azevedo, Italandia., Cidrão Gomes, Georgyana. & Vieira Alves, Francisco Régis. (2021). Las Competencias para la docencia en Matemáticas desde la perspectiva de la Didáctica Profesional. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.89351>
- Fabián, Gloria. (2013). Efectividad de un módulo de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 1(1), 87-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n1.8>
- Fuster Guillén, Doris Elida. (2020). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Chávez, Arellys., Martínez Serra, José Enrique. y Ortiz García Thalía. (2021). Competencia didáctica para los procesos de formulación y resolución de problemas. *Atenas*, 1(53), 189-205. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/99/161>
- García-Quiroga, Bernardo., Coronado, Arnulfo. y Giraldo-Ospina, Albeiro. (2015). Orientaciones didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas. Florencia, Colombia: Universidad de la Amazonía.
- García Quiroga, Bernardo., Coronado, Arnulfo. y Giraldo Ospina, Albeiro. (2017). Implementación de un modelo teórico a Priori de competencia matemática asociado al aprendizaje de un objeto matemático. *Revista de investigación y desarrollo e innovación*, 7(2), 301-315. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n2.2017.6072>
- Gavidia Medrano, Judith Esther. (2018). Método de resolución de problemas y desarrollo de competencias en el área de Matemática en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 101-108. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/267>
- Godino, Juan David., Giacomone, Belén., Batanero, Carmen., Font, Vicenc. (2017) Ontosemiótico de los Conocimientos y Competencias del Profesor de Matemáticas. *Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 90-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Juidías, Barroso. Jerónimo., Rodríguez Ortiz, Isabel de los Reyes. (2007) “Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos”. ISSN 0034-8082 N° 342, págs. 257-286. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11706>
- Klang, Nina., Karlborn, Natalia., Kilborn, Wiggo. Eriksson, Pia. y Karlberg, Martin. (2021) Mathematical Problem-Solving Through Cooperative Learning –The Importance of Peer Acceptance and Friendships. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.710296>
- Leal Ramírez, Sergio, Piñón González, Josefina Caridad. y Lezcano Rodríguez, Luis Enrique. (2021). Actualización sobre resolución de problemas matemáticos. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (72), 66-69. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1992-82382021000100066&lng=es&tln-g=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000100066&lng=es&tln-g=es).
- Matías de Rodríguez, Carmen Evarista, Martín Sánchez, Alicia Virginia. y Mola Reyes, Cila Eduviges. (2019). Capacitación en contexto: una experiencia de formación continua con docentes de matemática de la educación básica. *Transformación*, 15(3), 354-366. Epub [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552019000300354&lng=es&tln-g=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000300354&lng=es&tln-g=es).
- Mayorga Fernández. María José., Gallardo Gil. Monsalud. y Jimeno Pérez, Manuela. (2015) Evaluación Diagnóstica en Andalucía: Una investigación del área “competencia matemática”. *Aula Abierta*, 43(01), 47-53. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11672>
- Mazzilli Revolledo, Dalis María., Hernández Pérez, Luis Ernesto. y De La Hoz Pedroza. y S. (2016) Procedimiento para Desarrollar la Competencia Matemática Resolución de Problemas, Escenarios, 14 (2), p,p 103-119 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.935>

- Méndez-Coca, Miriam. y Méndez-Coca, David. (2013). El cambio didáctico y sus consecuencias en el profesorado de matemáticas y ciencias. *Historia y Comunicación Social*, 18, 29-40. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44223](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44223)
- Meneses Espinal, María Luisa. y Peñaloza Gelvez, Doris Yaneth. (2019). Método de Polya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia, resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona Próxima*, 31, 8-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-8.pdf>
- MINEDU. (2015). Rutas del aprendizaje, Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VI Ciclo. Área Curricular Matemática. Lima
- Munayco Mesias, Elbia. y Solís Trujillo, Beymar. (2021) Comprensión, invención y resolución de problemas. *Polo del Conocimiento*, [S.l.], 6(2), 46-63. 682X. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2236>
- Parada, Sandra Evely. y Pluvinage, Francois (2014). Reflexiones de profesores de matemáticas sobre aspectos relacionados con su pensamiento didáctico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 17(1),83-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33530083005>
- Patiño Contreras, Karen Natalia., Prada Núñez, Raúl. y Hernández Suárez, César Augusto. (2021). La resolución de problemas matemáticos y los factores que intervienen en su enseñanza y aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 459-471. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1453>
- Pérez, Yenny. y Ramírez, Raquel. (2011) Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista de Investigación*, 35(73), 169-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140388008>
- Pifarré, Manoli; Sanuy, Jaume. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO: un ejemplo concreto. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(2), 297-308, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21745>
- Piñeiro Garrido. Juan Luis., Pinto Marín, Eder. y Díaz Levicoy, Danilo. (2015) ¿Qué es la Resolución de Problemas? *Revista Virtual REDIPE*, 4(2). [http://funes.uniandes.edu.co/6495/1/Pi%C3%B1eiro%2C\\_Pinto\\_y\\_D%C3%ADaz-Levicoy.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/6495/1/Pi%C3%B1eiro%2C_Pinto_y_D%C3%ADaz-Levicoy.pdf)
- Rodríguez Rodríguez, Alberto. (2020). Estrategia Didáctica para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje contextualizado de matemáticas discretas en tecnologías de la información. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 14(1), 69-83. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/729>
- Roheni, Herman, T. and Jupri, A. (2017) Scientific Approach to Improve Mathematical Problem Solving Skills Students of Grade V, *Journal of Physics: Conf.* <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/895/1/012079/pdf>
- Rohmah, Mushlihah., & Sutiarsa, Sugeng. (2017). Analysis of problem solving in mathematics using Newman theory. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 14, 671-681. <https://www.ejmste.com/download/analysis-problem-solving-in-mathematical-using-theory-newman-5293.pdf>
- Romanatto, Mauro Carlos. (2012) Resolução de problemas nas aulas de Matemática. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, 6(1), 299-311. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/413>
- Sala Sebastià, Gemma., Font, Vicenc. y Ledezma, Carlos. (2021). Relaciones entre la modelización matemática y los procesos de indagación desde la perspectiva del aprendizaje de las matemáticas. *Cuadrante* ,30 (1), 116-139. <https://quadrante.apm.pt/article/view/23590>
- Samuel Sánchez, Marjorie., Vanegas Muñoz, Yuly. y Giménez Rodríguez, Joaquim. (2015). Conocimiento matemático para la enseñanza en la resolución de problemas geométricos con futuros maestros de educación infantil, XIV CIAEM-IACME (págs. 22-32). Chiapas, México: XIV CIAEM-IACME. México. <https://ciaem-iacme.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol11Primaria.pdf>

- Santos, B. D. A., y Lozada, C G. A. (2013). ¿Es posible hacer evidentes los procesos de metacognición en la resolución de problemas, fase 2?. *Revista Científica*, 2, 42-45. DOI: <https://doi.org/10.14483/23448350.5482>
- Simamora, Rustam E. & Saragih, Sahat. y Siregar, Hasratuddin. (2018). Improving Students' Mathematical Problem Solving Ability and Self-Efficacy through Guided Discovery Learning in Local Culture Context. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 14. <https://www.iejme.com/download/improving-students-mathematical-problem-solving-ability-and-self-efficacy-through-guided-discovery-3966.pdf>
- Solar, Horacio., Rojas, Francisco., Ortiz, Andrés. y Ulloa, Rodrigo. (2012). Reflexión docente y competencias matemáticas: un modelo de trabajo con docentes. *Rechiem: revista chilena de educación matemática*, 6(1), 257-267.
- Soto-Hernández, Martha Elena. (2019). La resolución de problemas matemáticos para lograr un aprendizaje desarrollador de los alumnos de primer grado de secundaria. *Maestro Y Sociedad*, 16(4), 915-928. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5081>
- Tacca Huamán. Daniel Rubén. (2012). La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. *Revista del instituto de investigaciones educativas*. Lima. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4293/3429>
- Tobón, Sergio. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Valbuena Duarte. Sonia., Muñiz Márquez, Luz. y Berrio Valbuena, Jesús. (2020) El rol del docente en la argumentación matemática de estudiantes para la resolución de problemas, *Revista Espacios*, 41(9), 1-13 <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p15.pdf>
- Van Zanten, M. y Van den Heuvel, P. M. (2018) Opportunity to learn problem solving in Dutch primary school mathematics textbooks, *International Journal on Mathematics Education*, volume 5, issue 5, pp. 827-838. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0973-x>
- Villacis Torres, Mayra Isabel. (2021). Aplicación del Método Pólya para mejorar la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de octavo año de EGB. de Baños. Ecuador: Ambato. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3159>

# Estrategia de mejora continua de un programa de posgrado basada en un estudio correlacional de factores personales asociados al desempeño en la Universidad Indoamérica sede Quito-Ecuador



*Continuous improvement strategy of a postgraduate program based on a correlational study of personal factors associated with performance at Universidad Indoamérica sede Quito-Ecuador*

**Fernando Segundo Vásquez Baque<sup>1</sup>**

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

<https://orcid.org/0009-0001-4147-4005>

Teléfono: + 593 02 382 6970

**Diana Elizabeth Cevallos Benavides<sup>2</sup>**

[dcevallos9@indoamerica.edu.ec](mailto:dcevallos9@indoamerica.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-5924-5737>

Teléfono: + 593 02 382 6970

**Orlando David Rojas Londoño<sup>3</sup>**

[davidrojas@uti.edu.ec](mailto:davidrojas@uti.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-2046-6636>

Teléfono: + 593) 02 382 6970

**López González Wilmer Orlando<sup>4</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

[wilmer.lopez@unae.edu.ec](mailto:wilmer.lopez@unae.edu.ec)

Teléfono: +593 963646498



<sup>1</sup>Escuela Politécnica Nacional

<sup>2</sup>Universidad Indoamérica. Sedes: Quito, Machala y Sabanilla

<sup>3</sup>Universidad Nacional de Educación

<sup>4</sup>Facultad de Ciencias Experimentales  
Azogues Provincia de Cañar  
República de Ecuador

Recepción/Received: 31/04/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 04/05/2023  
Aprobación/Approved: 30/05/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

Esta investigación aporta una propuesta de mejora continua orientada a un programa de posgrado de la Universidad Indoamérica UTI-Ecuador, a partir de un análisis de los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes, profundizando la revisión de las características que lo determinan desde una investigación cuali-cuantitativa de carácter correlacional mediante el coeficiente de Pearson. Se comprueba la hipótesis de incidencia que tienen los factores personales (competencias cognitivas y motivacionales) del estudiante sobre el desempeño; y con los resultados obtenidos se construye una estrategia de mejora mediante la herramienta Ciclo Deming PHVA (planificar, hacer, verificar y actuar). Estos procesos generan espacios de discusión sobre educación superior en el país y motiva a las instituciones a evaluar sus procesos o aplicaciones pedagógicas e institucionales hacia criterios de mejora constante.

**Palabra clave:** alidad, mejora, desempeño académico, factores.

## Abstract

This research provides a proposal for continuous improvement oriented to a postgraduate program of the Universidad Indoamérica UTI-Ecuador, based on an analysis of the factors associated with the academic performance of students, deepening the review of the characteristics that determine it from a research qualitative-quantitative of correlational character by means of the Pearson coefficient. The incidence hypothesis of personal factors (cognitive and motivational skills) of the student on performance is verified; and with the results obtained, an improvement strategy is built using the Deming Cycle PDVA tool (plan, do, verify and act). These processes generate spaces for discussion on higher education in the country and motivate institutions to evaluate their pedagogical and institutional processes or applications towards criteria of constant improvement.

**Keywords:** quality, improvement, academic performance, factors.

## Introducción

---

Fernando Segundo Vásquez Baque, Diana Elizabeth Cevallos Benavides, Orlando David Rojas Londoño, López González Wilmer Orlando  
Estrategia de mejora continua de un programa de posgrado basada en un estudio correlacional de factores personales asociados al desempeño en la Universidad Indoamérica sede Quito-Ecuador

Los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos - ERCE aplicados desde UNESCO manifiestan que el levantamiento de información de los factores de los estudiantes mediante instrumentos como encuestas de contexto, permiten identificar la eficacia y las dimensiones de calidad de la educación, y se constituyen en insumos para que los países o instituciones formulen políticas para el mejoramiento de los sistemas de educación (Treviño et al., 2015). En el país los análisis de los factores asociados al desempeño han cobrado relevancia en los últimos años; el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, por ejemplo, aplica el estudio de estos factores a estudiantes de niveles básico y bachillerato. Para INEVAL (2021) el aprendizaje es un proceso que puede estar determinado por características de contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes y demás grupos poblacionales, así como de rasgos propios e intrínsecos; a los que se denominan Factores Asociados, los mismos que nos permiten conocer la estructura del sistema educativo y sus componentes esencialmente cualitativos.

El remontar este tipo de análisis a la educación superior, constituye una oportunidad de investigación hacia la mejora de los indicadores de calidad educativa superior y de programas de posgrado que se ofertan en el país. El término desempeño académico constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, por ende es imperante complementar el análisis con la influencia de factores causales (personales, sociales o institucionales) asociados al éxito o fracaso del estudiantado. Sin embargo, esto sería infructuoso sin una aplicación práctica de mejora en los procesos académicos; autores como Torre y Zapata (citado en IESALC, 2017) expresan que el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades de la región y la aplicación de estrategias o instrumentos de refuerzo en procesos institucionales, promueven un efecto positivo, tanto para los sistemas nacionales, de gestión institucional y de los procesos de enseñanza aprendizaje, esta recomendación es tomada en cuenta en la presente investigación como una estrategia para fomentar los aspectos personales de los estudiantes de un programa de posgrado, a fin de incentivar el nivel de desempeño académico y a su vez a los aspectos de mejora de calidad de un programa específico a nivel de posgrado.

### Los factores asociados al desempeño académico

---

El desempeño académico es un constructo ampliamente utilizado en la literatura sobre procesos de aprendizaje, evaluación o enseñanza; a pesar de ello, se lo considera un fenómeno complejo y multidimensional. Unas posturas la describen como la relación existente entre el proceso de aprendizaje y los resultados que se obtienen en valores predeterminados (Timarán et al., 2016); es decir, desde una percepción del grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de formación profesional. Otros aportes manifiestan que el rendimiento como resultado no siempre da cuenta de las competencias logradas por los estudiantes en el proceso de formación profesional (Tonconi, 2010); donde el esfuerzo del estudiante y la calidad no son directamente proporcionales con el resultado obtenido. A pesar de no existir un acuerdo en la literatura sobre su conceptualización, para González et al. (2012) el desempeño es el nivel de conocimientos y capacidades exhibidas por los estudiantes, expresadas mediante cualquier proceso de evaluación.

De lo expuesto, los análisis de una educación de calidad no deben estancarse sólo a nivel de una valoración numérica de desempeño, y es imperativo incluir estrategias que complementen los aportes de investigación. Al elevar la discusión del desempeño académico al ámbito de la educación superior, la literatura lo define como un indicador clave de la calidad educativa, al ser integrales y complementarios. La MSA Comition on Higher Education identifica al rendimiento como un componente clave para determinar si una institución está alcanzando sus objetivos educativos; por lo cual, aparece la necesidad de un programa de evaluación

para documentar el rendimiento académico de los estudiantes (Garbanzo, 2007); una forma de lograr el seguimiento de los resultados académicos es conociendo los factores de incidencia y el diseño de estrategias de intervención que puedan ser aplicados por las instituciones de educación superior. Esta afirmación tiene su origen teórico desde la evaluación de aprendizajes y los modelos de evaluación; autores como Scheerens y Creemers (citado en González et al., 2012) plantean la necesidad de conformación de los modelos para comprender el desempeño y los procesos evaluativos en el proceso de formación.

Al hablar de evaluación no solo se traduce a una medición de conocimientos, sino diversos aspectos del proceso educativo; estos aspectos pueden ser: cognitivos, de habilidades, actitudes, valores, estrategias de aprendizaje e incluso aspectos de enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2010). UNESCO en su informe sobre “Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe” indican el modelo generalizado de evaluación y análisis de contextos en sistemas educativos es el: Contexto-Insumo-Proceso-Producto (que en resumen describe, a las instituciones, insertas en un contexto donde confluyen varios factores, que explican el logro del aprendizaje como producto) el cual está presente en el análisis de factores asociados (Treviño et al., 2010). De esta manera, se identifica la importancia del análisis de calidad de los sistemas educativos en relación con el desempeño y este a su vez con los factores que lo determinan.

## **Importancia de los factores personales**

Para conocer la importancia de las características que influyen en el rendimiento, es necesario conocer los aportes de la perspectiva constructivista que establece principios que determinan los factores que influyen en el aprendizaje del sujeto que aprende. En base al enfoque constructivista la “American Psychological Association” estos principios centrados en el aprendiz agrupan en: factores cognoscitivos y metacognitivos, factores motivacionales y afectivos, factores sociales y del desarrollo, y diferencias individuales (Schunk, 2012). De estos se resaltan factores personales de orden cognitivos, que se complementan con aspectos motivacionales (también conocidos como afectivos y del entorno del estudiante).

*Competencias cognitivas:* las competencias cognitivas fomentan los logros tanto académicos, laborales y profesionales de los individuos. Los dominios académicos requieren del conocimiento de conceptos, hechos y principios de un área específica, junto con estrategias de aplicación de dominios; a esto se complementa que el mero conocimiento no garantiza el éxito y sea necesario el conocimiento de la utilidad, entre varios conceptos, describe a los recursos de metacognición, el control deliberado de actividades mentales diseñadas para que el individuo realice sus tareas con éxito; es decir, aspectos relacionados con las competencias cognitivas (Schunk, 2012). Este tipo de competencias también tienen relación con el entorno social, inician desde la autoevaluación de la capacidad individual para la ejecución de tareas cognitivas, percepción de la capacidad y habilidades intelectuales, la cual puede tener influencias sociales como del entorno familiar. En el marco de la teoría social cognitiva, los individuos aprenden de sus entornos sociales, además, establecen metas, autorregulan sus cogniciones, emociones, conductas y formas que faciliten el logro de metas (Schunk, 2012).

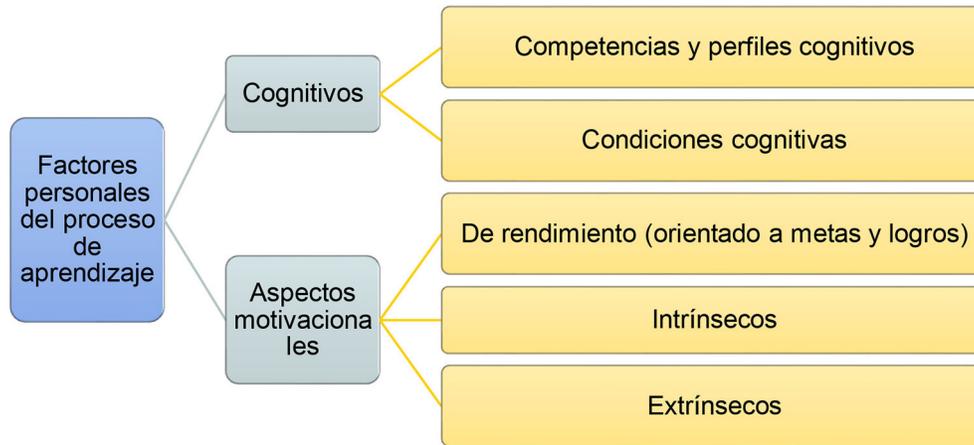
En síntesis, los individuos pueden construir sus competencias cognitivas, además, estas deben incluir perfiles de pensamiento comprensivo, crítico y creativo, que permitan la toma de decisiones y solución de problemas; incluyendo recursos cognitivos como: la metacognición, autorregulación y transferencia.

*Aspectos motivacionales:* Gallardo y Camacho (2008) en su libro “La motivación y el aprendizaje en educación” detallan a la motivación como un aspecto central que se relaciona con los procesos cognitivos; que tienen la capacidad de despertar y mantener el proceso de aprendizaje en los individuos; también determina la satisfacción y la orientación a un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje. La motivación por tanto, se clasifica en tres grupos: cognitivo-social, motivación intrínseca y extrínseca (estas últimas no se excluyen y se relacionan pues contribuyen con los procesos cognitivos en el aprendizaje).

La evaluación del rendimiento más que un juicio de capacidad o valor, es un medio para favorecer el rendimiento futuro, por lo cual se deben enfatizar aspectos intrínsecos del aprendizaje y fortalecer los aspectos extrínsecos para que sean motivadores eficaces (Ormrod, 2015). El constructo de motivación, junto con las

atribuciones y orientación a la meta tiene aplicaciones educativas importantes, orienta al deseo del aprendizaje y un buen desempeño en las tareas de logro; cambiando atribuciones disfuncionales que provocan fracaso académico o esfuerzo insuficiente (Schunk, 2012).

Como se puede apreciar los aspectos en torno a las competencias cognitivas y aspectos motivacionales (Fig. 1), forman parte de los factores personales asociados al aprendizaje humano, los cuales pueden resumirse en las siguientes dimensiones que forman parte del análisis de factores personales del proceso de aprendizaje.



**Fig. 1:** Esquema de los factores personales del proceso de aprendizaje

**Nota.** La figura muestra los factores personales del proceso de aprendizaje en el año 2015. Fuente: Schunk (2012), Gallargo y Camacho (2008), Ormrod (2015).

En torno al campo educativo los aspectos motivacionales complementan los aspectos cognitivos de los individuos, especialmente de los estudiantes que forman parte del sistema de educación superior, en donde sus características personales demuestran aspectos individuales sobre su percepción personal, de logro o de crecimiento laboral y profesional.

## 1. Metodología

### 1.1. Participantes e instrumento

El estudio aplicó una muestra de tipo no probabilístico por conveniencia (Hernández y Mendoza, 2018), que comprende 58 estudiantes del período académico A21 cohorte 7 del programa de posgrado denominado “Maestría en Innovación y Liderazgo Educativo MEILE” de la Universidad Indoamérica (distribuido en dos paralelos, “A” con un total de 28 estudiantes y el paralelo “B” con 30 estudiantes). El instrumento aplicado fue una “Encuesta de factores personales” con escala de tipo Likert; instrumento revisado y validado cualitativamente por dos expertos de instituciones de educación superior y posgrados como la Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT, Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación CACES; Consejo de Educación Superior CES, cuyos resultados lo definieron como “Aplicable” para la presente investigación.

Además, la evaluación de la fiabilidad de la escala propuesta en el instrumento a través del coeficiente Alfa de Cronbach de 0.929 evidenció un valor altamente confiable.

## 2. Resultados

### 2.1. Análisis descriptivo

Para el análisis de resultados de la presente investigación se inicia con el detalle descriptivo la cual se describe conforme las dimensiones del estudio.

#### a. Competencias cognitivas

- Competencias de comprensión, críticas y de construcción de conocimiento.

La aplicación de la encuesta de factores personales, indica que el 55,2 % de los estudiantes del MEI-LE7 interpretan la información de manera frecuente para comprender razones y extraer conclusiones, el 44,8% restante lo aplica a veces y rara vez. Sobre la competencia de pensamiento crítico (evaluación de información aprendida y de cuestionamiento; para tener una capacidad analítica y evaluativa en sus acciones) el 29,3% menciona siempre usarlo, el 53,4% de manera frecuente y el 17,3% a veces. Para la competencia creativa, es decir la contribución de aportes novedosos a través de proyectos científicos y de aplicación profesional, el 46,6% lo aplica siempre en relación 53,4% que lo aplican con menos frecuencia.

- Recursos cognitivos de metacognición, autorregulación y transferencia

La aplicación de recursos meta cognitivos para relacionar las propias ideas con los conocimientos aprendidos en el programa, son siempre usados por un 56,9% y en adición el 43,1% lo hace en menor frecuencia o rara vez. En el recurso de autorregulación (realizar preguntas y auto preguntas que le permitan retroalimentar y regular los aprendizajes) el 51,7% lo usa de manera frecuente, siempre un 32,8% y “a veces” el 15,5%.

Para la transferencia de lo aprendido en la maestría hacia la práctica profesional, un 58,6% exponen siempre en relación a 41,4% que lo aplican de manera frecuente o rara vez.

- Condiciones cognitivas (sociales, estrategias de aprendizaje y habilidades)

Sobre las capacidades de trabajo en equipo el 53,4% lo hacen siempre sin embargo el 46,6% solo a veces o rara vez tienen facilidad de trabajar en equipo.

Para hábitos de estudio y horas adicionales (interés que brindan los estudiantes a su proceso formativo) el 36,2% lo realizan siempre, un 43,1% en menor frecuencia y 20,7% rara vez.

Respecto a la aplicación de habilidades informáticas en las actividades académicas un 48,3% lo usa frecuentemente y de manera poco frecuente el 51,7%.

#### b. Aspectos motivacionales

- Motivación orientada a metas y logro académico

El 67,2% de estudiantes siempre establece metas para alcanzar los objetivos académicos, mientras que se adicionan 32,8% solo a veces. Sobre la orientación al logro académico 74,1% expresan que permanentemente el programa de maestría conducirá a su éxito profesional; en menor medida “a veces” el 25,9%.

- Motivación intrínseca

Sobre la motivación propia para aprender (sentimientos y emociones positivos o negativos respecto a la institución, las tareas y el estudio, que generan o impiden el interés al proceso de aprendizaje) el 60,3% indica estar motivado en todo momento, en menor medida el 39,7%.

- Motivación extrínseca

Orientada a motivadores como las instituciones, docencia, o agentes externos, resultados de pruebas, premios, castigos, actividades, métodos, procedimientos, o contexto, los resultados un 55,2% de consultados menciona que el programa de maestría siempre genera interés en sus estudios; en contraste con un 44,8% a veces o rara vez.

## 2.2. Resultados correlacionales

Para la presente investigación a partir de la operacionalización de variables en torno al campo y objeto de estudio se definieron a los factores personales del contexto de los estudiantes como variables independientes, respecto al desempeño como variable dependiente. Utilizando la medida estadística de Correlación de Pearson (en SPSS 25) (Tabla 1) se describe los siguientes resultados:

**Tabla 1:** Correlación de Pearson entre variable dependiente e independiente

	Variable Independiente	Variable Dependiente
Correlación de Pearson	1	.792**
Sig. (bilateral)		.000
<b>N</b>	<b>58</b>	<b>58</b>
	Variable Independiente	Variable Dependiente
Correlación de Pearson	.792**	1
Sig. (bilateral)	.000	
<b>N</b>	<b>58</b>	<b>58</b>

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: elaborada por Vásquez (2021)

Los resultados de correlación expresan un coeficiente de 0,792 que la tabla de valores referenciales en Pearson se encuentra en un rango de “Correlación Positiva Alta”; estadísticamente significativa en el nivel 0,01 (bilateral) con un valor de  $0,000 < 0,001$  para las 58 observaciones.

Para la comprobación de hipótesis se aplicó la prueba chi-cuadrado donde se acepta la hipótesis alternativa que: *“Los factores personales (aspectos competencias cognitivas y motivacionales) se relacionan significativamente con el desempeño académico de los estudiantes del MEILE 7 de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica Indoamérica.”*

### 3. El producto: Propuesta de herramienta de mejora continua.

#### 3.1. Estrategia PHVA

La publicación “Definitions of Quality in Higher Education. A Synthesis of the Literature” de Schindler et al. (2015) expone que la calidad en la educación superior, podría definirse desde la identificación de indicadores entre los que se expone el desempeño de los estudiantes. De manera similar, el *Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador* (CEAACES, 2017) que establece características deseables del sistema de educación superior hacia una política de mejoramiento de la calidad y destaca la presencia de mecanismos de seguimiento al logro de resultados de aprendizaje.

Como contribución a esta necesidad, se utiliza como alternativa el círculo Deming PHVA (planificar, hacer, verificar, actuar) (Cevallos y Romero, 2017; Gómez, 2015). El ciclo Deming promovido por William Deming (Fig. 2) es considerado por la Asociación Española de Normalización y Certificación como una herramienta de gestión para la búsqueda de la mejora continua aplicable a todo tipo de instituciones, organizaciones, programas o procesos específicos.

El ciclo al tener una orientación de mejora continua no tiene un momento final, pues reinicia de forma periódica. La investigación toma los insumos de los resultados de la encuesta y aportes de expertos, para definir un ciclo de mejora orientado a fomentar el desempeño en los estudiantes del programa de posgrado.

#### 3.2. Planificar

Mediante una matriz de planificación (Tabla 2) se establecen actividades que fomenten los aspectos cognitivos, motivacionales y se seguimiento al desempeño, acompañadas de estrategias y documentos que evidencian el cumplimiento.



**Fig. 2.** Ciclo PHVA

**Nota.** La figura muestra el ciclo Deming como sistema que busca perfeccionar u optimizar permanentemente las operaciones a través de 4 etapas en el año 2015.

**Fuente:** Gómez (2015)

**Tabla 2.** Propuesta fase planificación

Categorías de análisis	Actividades	Estrategias	Evidencias
Fomento de aspectos cognitivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitación lectura, comprensiva, búsqueda bibliográfica y redacción.</li> <li>2. Redes dehojill conocimiento, orientadas a la investigación y transferencia de conocimientos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Evento de capacitación.</li> <li>2.1. Eventos periódicos de investigación (con grupos heterogéneos)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Programa curso y listo de asistencia.</li> <li>2.1. Publicación en la revista científica.</li> </ol>
Fomento de aspectos motivacionales	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Reconocimiento al desempeño y/o contribución científica relevante.</li> <li>4. Experiencias de logros desde la iniciativa institucional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Evidencia de reconocimientos, descuentos, otros.</li> <li>4.1 Publicación de investigaciones desde la institución</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Documentos o evidencia de reconocimientos.</li> <li>4.1 Lista de publicaciones</li> </ol>
Seguimiento al desempeño académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Implementar canales virtuales de acompañamiento estudiantil.</li> <li>6. Implementar encuestas periódicas de factores asociados a estudiantes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Desde el canal de asistencia virtual de la página web.</li> <li>6.1 Encuesta de factores asociados a estudiantes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Repositorio de acompañamiento estudiantil.</li> <li>6.1 Matriz de resultados de encuesta.</li> </ol>

**Fuente:** elaborada por Vásquez (2021)

### 3.3. Hacer

Para la ejecución de cada una de las acciones definidas en el planear, es necesario detallar los recursos para la gestión:

**Financieros:** el producto expuesto se complementa a las actividades de seguimiento académico propias de la universidad y no incluye la incorporación de rubros adicionales.

**Humanos:** El personal idóneo y capacitado a ser designado por la Universidad para el seguimiento y aplicación de la propuesta.

**Tecnológicos:** la universidad cuenta con el Sistema de Gestión Académica SGA que brinda las facilidades de levantamiento de encuestas, repositorio, entre otros.

### 3.4. Verificar

La etapa de verificación por cada actividad planificadas y ejecutada procede a utilizar indicadores de cumplimiento de actividades (Tabla 3), al ser indicadores de eficiencia la medición se realiza en porcentajes y una periodicidad de medición.

**Tabla 3.** Matriz de verificación

No.	Indicador	Fórmula	Tipo de indicador	Unidad de medida	Periodicidad de medición	Meta
1	Cumplimiento actividad 1.- Fomento a la capacitación de competencias y habilidades cognitivas	Número de capacitaciones realizados/Número de capacitaciones planificados	Eficacia	%	Semestral	100%
2	Cumplimiento actividad 2.- Fomento a las redes de conocimiento	Número de artículos técnicos realizados/Número de artículos técnicos planificados	Eficacia	%	Anual	100%
3	Cumplimiento actividad 3.- Fomento al reconocimiento académico	Número de reconocimientos realizados/Número de reconocimientos planificados	Eficacia	%	Anual	100%
4	Cumplimiento actividad 4.- Socialización de proyectos innovadores institucionales	Número de socializaciones realizadas/Número de socializaciones planificadas	Eficacia	%	Anual	100%
5	Cumplimiento actividad 5.- Implementación de canales de comunicación de acompañamiento	Número de canales de comunicación implementados/Número de canales planificados	Eficacia	%	Anual	100%
6	Cumplimiento actividad 6.- Levantamiento de información de factores personales contexto estudiantil MEILE	Número de encuestas realizadas/Número de encuestas planificadas	Eficacia	%	Anual	100%

Fuente. elaborada por Vásquez (2021)

Fruto de los resultados se deberá elaborar un informe de gestión de cumplimiento de las actividades, complementado con la medición de contexto y desempeño académico por cada cohorte del programa, de la misma se podrá tomar acciones de mejora para la siguiente fase.

### 3.5. Actuar

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de medición (Tabla 4) se tomarán acciones pertinentes de mejora, las actividades como sus características, periodicidad o estrategias pueden ser mantenidas o reformuladas, e incluso se pueden eliminar o añadir nuevas estrategias al ciclo.

**Tabla 4:** Fase hacer

No.	Indicador	Meta	% Cumplimiento	Acción
1	Cumplimiento actividad	1.- Fomento a la capacitación de competencias y habilidades cognitivas	100	Mantener o reformular
2	Cumplimiento actividad	2.- Fomento a las redes de conocimiento	100	Mantener o reformular
3	Cumplimiento actividad	3.- Fomento al reconocimiento académico	100	Mantener o reformular
4	Cumplimiento actividad	4.- Socialización de proyectos innovadores institucionales	100	Mantener o reformular
5	Cumplimiento actividad	5.- Implementación de canales de comunicación de acompañamiento	100	Mantener o reformular
6	Cumplimiento actividad	6.- Levantamiento de información de factores personales contexto estudiantil MEILE	100	Mantener o reformular

**Fuente.** elaborada por Vásquez (2021).

A partir de las conclusiones del informe de resultados y las acciones de mantenimiento o de reformulación de actividades o estrategias, se llena los campos de análisis de impacto que permitirán definir las acciones de mejora que se pondrán a consideración de las autoridades institucionales previo a su implementación y nuevo ciclo de ejecución.

## Discusión y conclusiones

Los múltiples aportes de investigación científica y empírica consideran relevante el estudio del logro del aprendizaje tomando en cuenta al desempeño académico de los estudiantes, a través de la desagregación de factores, que permiten identificar las características, motivadores e incluso carencias en el aprendizaje, corroborado a través del análisis correlacional. Los resultados permitieron diseñar los componentes de una propuesta de ciclo PHVA de seguimiento al desempeño, a través de criterios de expertos mediante entrevistas se logró evidenciar la necesidad de fomentar espacios de capacitación de aspectos y habilidades cognitivas necesarios en estudiantes de educación superior, y entre las estrategias definidas se identifican redes de conocimiento, que permitan no solo el trabajo cooperativo, sino que contribuyen a la motivación para la transferencia de conocimientos mediante trabajos técnicos de investigación. Esto se complementa con aspectos motivacionales que las instituciones de educación pueden implementar como reconocimientos al mérito o patrocinios. Adicionalmente, no se debe dejar de lado que un seguimiento permanente aprovechando los recursos tecnológicos disponibles de la universidad; insumos del ciclo de mejora continua PHVA que forma parte de la investigación. ©

---

**Fernando Segundo Vásquez Baque.** Escuela Politécnica Nacional; Magíster. Universidad Indoamérica. Sede Quito, Machala y Sabanilla. Maestría en Educación mención Innovación y Liderazgo Educativo. Es especialista en áreas de gestión estratégica, financiera y de contratación para entidades del sector público del Ecuador. Posee un título de Magister en Educación, una Ingeniería en Ciencias Económicas y Financieras, además de una Licenciatura francesa en Droit, Economie et Gestion. Mantuvo cargos de Asesor, Coordinador Técnico de Conocimiento y Director en el Servicio Nacional de Contratación Pública - SERCOP Ecuador. Además de ser funcionario en áreas de planificación y gestión financiera durante varios años en el Ministerio de Educación del Ecuador.

**Diana Elizabeth Cevallos Benavides.** Universidad Indoamérica. Sede Quito, Machala y Sabanilla. Maestría en Educación mención Innovación y Liderazgo Educativo. Docente investigadora con experiencia profesional alrededor de 15 años en la educación y 6 años en el área de investigación y procesos de evaluación, así como experiencia en empresas privadas en el área comercial y financiera. En docencia en las carreras de educación en pregrado y actualmente en posgrado: Maestría en Educación y Maestría en Educación e Innovación y liderazgo educativo principalmente en el área de ciencias sociales, gestión de proyectos innovadores, liderazgo, unidad de titulación (metodología de la investigación científica, diseño y desarrollo del trabajo de titulación), dirección de tesis, tribunal de tesis en la Universidad Indoamérica y Universidad Nacional de Educación, así como procesos de calidad: en evaluación y acreditación de instituciones de educación superior en el CACES. Actualmente también soy docente de educación en línea de diplomados en la Universidad de las Américas UDLA. Actualmente candidata a doctora, PHD en Educación en la facultad de Educación en la Universidad del Rosario-Argentina. Mis principales aptitudes están orientadas hacia la acción y resultados, resolución de problemas y perspectiva global de todas las funciones que la academia requiera. A lo largo de mi formación, he potenciado la docencia, investigación, mi espíritu de trabajo en equipo, iniciativa e implicación en las tareas, conocimiento del idioma inglés, así como el manejo de plataformas y recursos digitales.

**Orlando David Rojas Londoño.** Universidad Indoamérica. Sede Quito, Machala y Sabanilla. Maestría en Educación mención Innovación y Liderazgo Educativo. Directivo, docente e investigador de varias instituciones de prestigio como la UCE, UNAE, PUESE, UTI. Se encuentra en proceso de obtener su título de Doctor en Educación Ph.D, posee título de Licenciado en Ciencias de la Educación, es Especialista en Desarrollo Curricular por Competencias, tiene un Diplomado Superior en Investigación educativa, una Maestría en Programación Neurolingüística y una Maestría en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Actualmente es Coordinador Académico de Posgrados en la Universidad Tecnológica Indoamérica sede Quito (UTI). Mantuvo el cargo de Sub Director Académico e Investigación en la Escuela de Función Judicial del Consejo de la Judicatura, también fungió como Sub Director General Nacional del Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional-SECAP.

**López González Wilmer Orlando.** Universidad Nacional de Ecuación. Ciencias Experimentales. Av. Independencia S/N Sector Chuquipata, Ecuador. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional Sobre Investigación en la Didáctica De Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. <http://www.revistaorbis.org.ve> 10 (4); 49-80 [R: 2008-02 / A: 2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En la Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA. Actualmente se desempeña como profesor contratado en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador en la carrera de Educación Ciencias Experimentales, ubicada en la Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Cañar, Ecuador. Sitio web: <https://unae.edu.e>

## Referencias bibliográficas

- Bernal González, Hector Orlando. (2014). *Diseño De Un Proceso De Seguimiento Académico De La Evaluación De Los Estudiantes De Educación Básica Secundaria De La Iem Juan Xxiii De Facatativá Para Evidenciar El Desarrollo Del Conocimiento Matemático*. [https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8635/DISEÑO DE UN PROCESO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8635/DISEÑO_DE_UN_PROCESO_DE_SEGUIMIENTO_ACADÉMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Castillo Arredondo, Santiago., y Cabrerizo Diago, Jesús. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- CEAACES. (2017). *Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador*. 2017, 1-58.
- Cevallos Soria, Norma., y Romero-Sandoval, Adriana. (2017). Mejoramiento de la calidad de la educación superior desde la comparación de estándares. *INNOVA Research Journal*, 2(7), 13-33. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n7.2017.223>
- Gallardo Vázquez, Pedro., y Camacho Herrera, José Manuel. (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación* (W. Educación (ed.)).
- Garbanzo Vargas, Guiselle María. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gómez Martínez, José Antonio. (2015). Guía para la aplicación de UNE-EN ISO 9001:2015. In *Guía para la aplicación de UNE-EN ISO 9001:2015*. [http://sirse.info/wp-content/uploads/2015/11/PUB\\_DOC\\_Tabla\\_AEN\\_11328\\_1.pdf](http://sirse.info/wp-content/uploads/2015/11/PUB_DOC_Tabla_AEN_11328_1.pdf)
- González Barbera, Coral., Caso Niebla, Joaquín., Díaz López, Karla., y López Ortega, Mónica. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68.
- Hernández-Sampieri, Roberto., y Mendoza Torres, Christian Paulina. (2018). *Metodología de la Investigación*. [file:///C:/Users/FREDY/Desktop/Universidad/Práctica/Libros sobre investigación/Investigacion.pdf](file:///C:/Users/FREDY/Desktop/Universidad/Práctica/Libros%20sobre%20investigaci3n/Investigacion.pdf)
- IESALC. (2017). Aseguramiento de la Calidad en America Latina. *Educación Superior y Sociedad*, 22.
- INEVAL. (2021). *Factores asociados* | Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evaluacion.gob.ec/factores-asociados/>
- Ormrod, Jeanne Ellis. (2015). Aprendizaje Humano. In *Psicología del aprendizaje* (Cuarta Edición). Pearson Educación.
- Romero Marín, María Nela. (2018). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para fortalecer la educación ambiental mediante las expresiones artísticas con los niños y niñas de tercero a quinto del Colegio Santa Ana de Fontibón*. [http://awsassets.wmfz.panda.org/downloads/earth\\_summit\\_2012\\_v3.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/10239/131%0Ahttps://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones\\_jesus/capitulos\\_espanyol\\_jesus/2005\\_motivacion para el aprendizaje Perspectiva alumnos.pdf%0Ahttps://ww](http://awsassets.wmfz.panda.org/downloads/earth_summit_2012_v3.pdf%0Ahttps://hdl.handle.net/10239/131%0Ahttps://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones_jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf%0Ahttps://ww)
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (Sexta Edición). Pearson Educación.
- Timarán Pereira, Silvio Ricardo., Hernández Arteaga, Isabel., Caicedo Zambrano, Segundo Javier., Hidalgo Troya, Arsenio., y Alvarado Pérez, Juan Carlos. (2016). *Descubrimiento de patrones de desempeño académico* (E. U. C. de Colombia (ed.)).
- Treviño, Ernesto., Fraser, Pablo., Meyer, Alejandra., Morawietz, Liliana., Inostroza, Pamela., y Naranjo, Eloísa. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados - UNESCO Digital Library*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Treviño, Ernesto., Valdés, Hector., Castro, Mauricio., Costilla, Roy., Pardo, Carlos., y Donoso Rivas, Francisca. (2010). Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. In *SERCE Segundo Estudio Comparativo y Explicativo UNESCO*.



# Formación permanente del profesorado: ¿una polisemia por comprender?

*In-service teacher training: a polysemy to be understood?*

**Claritza Arlenet Peña Zerpa**

[claririn1@gmail.com](mailto:claririn1@gmail.com)

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

Teléfono: +58 412 2936196

Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

Caracas. República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/05/2023

Arbitraje/Sent to peers: 08/05/2023

Aprobación/Approved: 02/06/2023

Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

Este texto ofrece una revisión general sobre la formación permanente del profesorado universitario a partir del análisis documental. Se desarrolló en dos etapas. La primera consistió en la consulta de los documentos de la UNESCO a partir de la Biblioteca Digital. En dicha recuperación se consideraron dos categorías: el profesorado en Educación Superior y el aprendizaje para toda la vida. Luego, a través de revistas especializadas, se encontraron significados y sentidos. Entre las ideas recogidas en las conclusiones se señalan: a) el diálogo discurso-acción en los procesos académicos es reforzado por los organismos internacionales; b) no es posible avanzar en la formación permanente sin valoración y reconocimiento a la labor del profesorado y c) entre las interrogantes formuladas está ¿se le exige más de lo recibido al profesorado?

**Palabras clave:** formación permanente, profesorado, aprendizaje, docencia universitaria, instituciones de educación superior.

## Abstract

This text offers a general review of the continuing education of university professors based on documentary analysis. It was developed in two stages. The first consisted of consulting UNESCO documents from the Digital Library. Two categories were considered in this retrieval: teachers in Higher Education and lifelong learning. Then, through specialized journals, meanings and senses were found. Among the ideas gathered in the conclusions are: a) the discourse-action dialogue in academic processes is reinforced by international organizations, b) it is not possible to advance in lifelong learning without valuing and recognizing the work of teachers, and c) among the questions asked, is more demanded of teachers than what they have received?

**Keywords:** continuing education, faculty, learning, university teaching, higher education institutions.

## Introducción

---

La discusión sobre la formación permanente ha estado enmarcada por una constante polisemia. Capacitación, entrenamiento, reciclaje profesional, aprendizaje, actualización, perfeccionamiento y formación continua, son apenas algunos conceptos para su interpretación. Un aspecto clave y a su vez un punto de convergencia lo representa el deseo de mejora personal y su repercusión en los ambientes donde se acciona, más específicamente dentro de una relación “entre el saber hacer (el poder hacer) y lo que éste hace acontecer” (Ricoeur, 2002, p. 161).

En principio, pensar en el sujeto como un aprendiz permite comprender la permanente búsqueda del conocimiento como un acto voluntario (no obligatorio ni impuesto por alguna autoridad) donde el alcance de una meta está marcado por satisfacciones (de orden intelectual, espiritual y/o emocional) al transitar ciertos grados de progresividad. Ello se traduce en el paso de un estado inicial a otro donde la experiencia y saberes previos no son suficientes para lograr una transformación.

El aprendizaje es emprendido por un sujeto activo con deseos de conocer, comprender y dar sentido al mundo. En consecuencia, su participación puede ser vista a modo de un políglota quien traduce desde las formas de conocimiento y otorga significados (Mélích 1996). Dicha adaptación ante contextos cambiantes y complejos le permitirá, sin duda, convivir y comunicarse con otros. En orden a estos planteamientos, ¿cómo se fundamenta la concepción de aprendiz de los docentes universitarios?, ¿cómo se vincula el aprendizaje con otros conceptos -generalmente señalados como sinónimos- cuando se habla de desarrollo profesoral?

En los planteamientos de Medina y Domínguez (1993) aparece de manera clara la concepción del profesor como protagonista de su aprendizaje. Otros autores también han agregado importantes elementos, uno de ellos la visión del aprendiz permanente en lugar del profesional acabado (Ruiz 2004). Estas posturas están alineadas a algunas consideraciones de organismos internacionales como la concepción de aprendizaje permanente en la docencia descrita por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2011).

## Aprendizaje y docencia universitaria

---

El aprendizaje aparece como un concepto clave cuando se indaga sobre la carrera docente. Suele estar vinculado con las habilidades, desafíos- retos alusivos al contexto social y un discurso epocal. Más específicamente la UNESCO (2014) lo define como: “el proceso por el que las personas adquieren conocimientos, competencias y actitudes” (p. 1). Si bien, se asocia a lo largo de la vida, especialmente cuando se relaciona con los docentes, representa un acto definitorio en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Estudiantes y profesores se sitúan dentro de una lógica de complementariedad donde también se buscan desarrollos de proyectos personales<sup>1</sup>. Visto de este modo, se trata –pues– de una relación que se alimenta y robustece de la calificación y cualificación.

A tono con lo anterior, en los documentos de la UNESCO se identifican aspectos sobre las condiciones para los aprendizajes. Así, por ejemplo, desde la década de los noventa, se muestran las oportunidades a partir del término *aprender sin fronteras*. Las fronteras eran traducidas como obstáculos (Visser y Ouane, 1998). Éstos podían identificarse fuera y dentro de los espacios escolares. Por añadidura, Tünnermann (1995) indicaba la existencia de escenarios de aprendizajes emergentes y la disposición del sujeto a conocer y actuar sin ninguna restricción en cuanto a la edad.

Si se consideran las anteriores premisas en una organización universitaria, valdría la pena revisar algunos aspectos. Primero, los planes y políticas para la formación permanente, ¿están alineadas a una apuesta insti-

tucional desde la participación activa del profesorado? o más bien ¿responden a un modelo de gestión académica? Y finalmente, ¿la organización busca mecanismos para enfrentar desafíos desde la preparación de su personal? Segundo, la sostenibilidad, es decir, su permanencia en el tiempo basada en acciones estratégicas y recursos, ¿tiene lugar a partir del seguimiento y evaluación o desde cuadros gerenciales ganados a la idea de instituciones competitivas en el mercado? Más aún, ¿los planes estratégicos se adaptan a los cambios y garantizan la constante mejora profesional? Tercero, la significación de los beneficiarios (relación con el aprendiz) ¿parte del principio de la persona como centro?

Siguiendo en la década de los noventa, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) planteó recomendaciones cruciales para el siglo XXI. Cónsono a la exposición desarrollada, enmarcada en la educación para toda la vida y en una idea de desarrollo, los cuatro pilares -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- representaron las bases para los sistemas formales no excluyentes de los actores (estudiantes y profesores). Esa declarativa sitúa a finales del siglo pasado nuevas acciones en las agendas educativas. Pero, no ha sido suficiente con estas consideraciones, tal como se advierte en el abordaje de la crisis de aprendizajes (UNESCO, 2014) donde se hace énfasis en las relaciones cordiales entre actores educativos como favorecedores de aprendizajes (UNESCO, 2020) y la promoción de las oportunidades de aprendizaje (Agenda educativa 2030).

Si bien, la concentración de los discursos está dirigida a mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos, los jóvenes y adultos ya con una formación inicial<sup>2</sup>. Al ser parte de una organización educativa, están comprometidos a desarrollarse. Se trata de una dialógica persona-contexto, pero, por otra parte, de la voluntad manifiesta de cada sujeto de continuar aprendiendo desde las múltiples interacciones en espacios escolares y no escolares, encontrando sentido y significado a lo aprendido.

Algunos análisis posteriores al informe de Delors (1996), poco precisan sobre la acción política (como búsqueda del bien común, tal como lo concibe Arendt), quedando al margen la posibilidad real de cambios y la necesidad de formación como acicate de respuestas justas y creativas. Guillén (2008), por ejemplo, se concentra en reconocer los cuatro pilares en primaria olvidando los escenarios de la educación universitaria. Al contrario, Sanz-Ponce y González-Bertolín (2018) rescatan la idea de agentes de cambio, remarcando el placer por aprender.

## Entre conceptos y tejidos

En el abordaje de la *educación para toda la vida* y *aprendizaje permanente* han aparecido tejidos conceptuales atinentes a la necesidad formativa de un sujeto (docente) dentro de una organización educativa. Por ello, es importante señalar los usos indicados en los documentos de la UNESCO y la OIT para comprender su inclusión en los planes y las políticas de formación.

Los conceptos coinciden en destacar el aprendizaje como motor del sujeto, una constante para la formación permanente dentro de la organización universitaria. De allí que hay una atención en el fortalecimiento de las habilidades y competencias enmarcadas en: *aprender a hacer* (capacitación, mejoramiento, reconversión, perfeccionamiento, calificación y promoción), *aprender a conocer* (actualización, reciclaje y nivelación), *aprender a convivir* (trayectorias de carreras) y *aprender a comunicar* (producciones académicas) con el fin de garantizar la asunción de los roles en docencia, investigación, extensión y gestión.

Aún cuando los conceptos indicados en el Cuadro 1 se diferencian, todos se inscriben dentro de una categoría: formación permanente. Resalta, en principio, el compendio de acciones de aprendizaje. Por otra parte, llama la atención las dinámicas internas dentro de las organizaciones y los ajustes y adaptaciones del personal para responder a cambios tecnológicos, contextuales (locales y globales), económicos y políticos. De modo entonces que se insiste en un proceso multidimensional orientado al ser (profesor-persona) en una espiral ascendente.

En segunda instancia, la *formación* hace referencia al desarrollo y realización de un proyecto personal (Medina y Domínguez 1993), un camino con miras a la elevación intelectual y espiritual (Peña, 2010), implica la personalidad desde su integridad, crecimiento y tiempo (González 2015), aunque en ocasiones es reemplazado por la noción de curso o programa (Contreras, 2013). Dentro de estas concepciones, se observa el foco en la persona y una mejora significativa en todas sus dimensiones. Una apuesta al docente como aprendiz, un sujeto en evolución y en constante búsqueda. Esto se alinea con la concepción de *aprender durante toda la vida*.

No basta entonces con estas significaciones para comprender que sin una cultura favorecedora de la formación en las organizaciones, las posibilidades para transformar y transformarse son más limitadas. Si bien, están sujetas a las metas individuales también dependen de desafíos a la inercia gerencial, la escasez de regulaciones del Estado en la materia, la calidad en las ofertas, la ausencia de estándares de desempeño, etc. un conjunto de problemáticas coexistentes.

En ocasiones, ha sido concebido erróneamente el desarrollo profesoral como sinónimo de formación profesoral. Sobre este particular se ha identificado claras diferenciaciones en Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz (2006) quienes conciben al primero como un proceso de mejora personal y profesional el cual comprende la formación.

Conforme a las lecturas de los conceptos, señalados en el Cuadro 1, es posible identificar algunas condicionantes:

1. **Contexto.** No siempre los marcos jurídicos contienen elementos (compatibles con las políticas educativas asociadas a la Educación Superior). Por otra parte, la ausencia de regulaciones, entra en tensión con los discursos del siglo XXI en materia de (requerimientos y habilidades) así como tendencias globalizantes.

Los contextos favorecedores de la formación permanente han aprendido que los cambios no son fáciles de asumir si no se cuenta con la comprensión de las problemáticas económicas, sociales y políticas. Adicionalmente, es importante considerar las innovaciones y los profesionales con visión transformadora.

2. **Tradiciones instauradas.** Según la naturaleza de la organización (llámese estatal o privada) se dispondrá de políticas, planes, programas o acciones basadas en la autogestión o gestiones enmarcadas en nuevas tendencias del siglo XXI. Se trata pues de traducir los nuevos requerimientos y de actuar.
3. **Culturas subyacentes.** La búsqueda de transformaciones internas en el seno de una organización educativa universitaria está a tono con la adopción de nuevas tendencias y el reconocimiento de los desafíos. En consecuencia, dependiendo de la cultura se dispondrá de opciones o de limitantes a la formación (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005). Por ejemplo, contar con colaboración entre profesores (principiantes y expertos).
4. **Necesidades formativas.** Según los mecanismos de evaluación es posible contar con un panorama real (considerando los niveles de gerencia y el profesorado) de las dimensiones para cultivar: tecnológicas, pedagógicas, didácticas, investigativas o de gestión. Más concretamente, ¿cuáles contenidos requieren ser apropiados?, ¿cuáles competencias deben desarrollarse? Estas dos interrogantes han estado presentes en la discusión sobre el personal docente en enseñanza superior donde el énfasis está en la actualización de competencias pedagógicas y la experiencia internacional (Conferencia Mundial sobre educación superior 1998), así como las competencias del siglo XXI (Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009).
5. **Tensiones entre lo profesional y organizacional.** Una importante concentración de literaturas destaca el acercamiento entre las necesidades profesionales y organizacionales. A primera vista, resulta claro que se trata de una sinergia, la cual pareciera conjugar la integración de valores tradicionales o transformadores de instituciones educativas a proyectos individuales. Pero, con ello ¿se estará reproduciendo o promoviendo cambios a la par de realidades sociales?
6. **Espacios.** Entre la formalidad e informalidad puede tener lugar la formación. Vale destacar que los programas o los cursos representan una opción institucionalizada, pero las conversaciones o los encuentros

entre profesores también. Más específicamente, los espacios creados dentro de una organización, por ejemplo, la “Casa del profesor” o los grupos de whatsapp.

En ocasiones, ante ausencia de ofertas formativas al personal docente en Instituciones de Educación Superior, se acentúan las búsquedas individuales. Pero, a diferencia de otras épocas, desde la pandemia a la pospandemia, la revaloración y renacimiento de los cursos autoadministrados parecieran ganar terreno. Más aún, la búsqueda de la internacionalización en comunidades de aprendizaje y grupos de investigación, resultan cada vez más comunes.

7. **Liderazgos emergentes.** En el seno de las organizaciones puede identificarse liderazgos (a niveles gerenciales o en el profesorado). Dichos liderazgos promueven cambios e impulsan transformaciones en estructuras flexibles y acogedoras (no resistentes).

**Cuadro 1.** Acciones para el aprendizaje

Término	Descripción
Actualización	Asociado a una formación inicial, consiste en mantenerse al día ante las innovaciones y cambios de una disciplina (Tünnermann 1995), bajo cierta periodicidad y orientada a conocimientos y capacidades (OIT/UNESCO 1997). Adicionalmente se le relaciona con programas dirigidos a: nuevas pedagogías, estrategias o tecnologías. La idea clave: conocimientos y capacidades mejorados de forma periódica (OIT/UNESCO 2012).
Reciclaje	Acción desarrollada tras una “desvinculación” del sujeto y las oportunidades de aprendizaje en un campo de conocimiento. (Tünnermann 1995)
Reconversión	Búsqueda de otros campos de acción de una formación profesional (otros horizontes de sentido)(Tünnermann 1995)
Promoción	Curso de acciones emprendidas para asumir nuevos roles y responsabilidades en una organización (Tünnermann 1995). Delors (1996) la circunscribe a la vida profesional y a las posibilidades presentes en los entornos.
Trayectorias	Valoración de los talentos en una organización (Delors 1996) y a partir de trayectorias de carreras (múltiples, diversas y atractivas) que permitan ascensos conforme a la función de interés (docencia, investigación o extensión) además de la ubicación de los docentes en puestos cuando tienen edad avanzada. (OIT/UNESCO 2012.)
Calificación profesional	Cumplimiento de normas (variables según el contexto) asociadas con la profesión docente. En algunos países se requiere de la presentación de pruebas, diplomas, competencias básicas o evaluaciones (asociadas o no a remuneraciones) (OIT/UNESCO 2012). Delors (1996) señala la necesidad del salto a las competencias para trabajar en equipo, por ejemplo.
Capacitación docente	Concepto vinculado al empleo y a la adaptación a cambios (Delors 1996), la mejora de la calidad (OIT/UNESCO 1966) y de la educación en todos los niveles (Declaración Mundial sobre la Educación Superior 1998) desde una inversión de las instituciones para las funciones de enseñanza y aprendizaje, además de su acción en la ciudadanía (Conferencia Mundial sobre educación superior, 2009), a través de programas de capacitación, teniendo en cuenta las necesidades docentes y tomando en cuenta recursos materiales (OIT/UNESCO 2012).
Recapacitación	Término presente en programas, se le asocia a la “familiarización” de los cambios de contenidos, prácticas pedagógicas, uso de Tic así como las necesidades de los estudiantes (OIT/UNESCO 2012).
Nivelación	Práctica de algunos países que no contempla el desarrollo de capacidades de la persona (Delors 1996).
Perfeccionamiento	Vinculado con la calidad y contenido de la enseñanza, así como las técnicas pedagógicas dentro de una oferta de cursos (OIT/UNESCO 1966). dirigidas a la mejora del rendimiento de docentes con una formación inicial. Puede ser planteado de modo permanente en la planeación educacional y ofrecido a docentes luego de una interrupción de servicios (OIT/UNESCO 2012).
Conversión	Práctica de algunos países la cual no atiende el concepto de educar para toda la vida (Delors 1996).
Mejoramiento	Inherente a la situación económica, laboral y personal dentro de la carrera docente y con impacto positivo en la organización educativa (procesos de enseñanza y aprendizaje), con el fin de atraer y mantener a profesionales con la oferta de ambientes favorables. (OIT/UNESCO 2012).

**Fuente:** Elaborado por Claritza Peña Zerpa (2023) a partir de la revisión de los textos indicados.

Entre los conceptos señalados anteriormente, no se identifica el uso de entrenamiento. Al respecto cabe mencionar algunas consideraciones. Primero, el término alude a un período de menor tiempo, con una concentración importante a una habilidad específica. Si bien, fue asociado a inicios de la pandemia a la rápida transformación digital de la enseñanza en las instituciones educativas, también es cierto que ha sido relacionado con industrias en crecimiento.

Independientemente de las acciones de aprendizajes, el dominio epistemológico de la cátedra y de la capacidad pedagógica, no son suficientes dentro del rol del profesorado, son apenas una parte dentro de la compleja tarea. Ser profesor universitario implica estar a tono con las tendencias globales y dar respuestas a problemáticas. De modo que no solo el aula es el único escenario de actuación, es apenas el más conocido en la enseñanza superior. Sin embargo, dentro de estructuras rígidas puede resultar la única significación para profesores.

Adicionalmente, sobre la importancia de la investigación ha habido una discusión (aún pertinente y actual), la cual implica mirar la necesidad de interrogación del sujeto en el mundo. Ello acerca nuevamente a la condición de aprendiz y la unión entre voluntad individual y políticas institucionales en el desarrollo de producciones. Pero, para este alcance se requiere formación. Cada uno de los avances repercutirá también en el desarrollo de estudios y en su vinculación con el aula y localidades.

Sin la formación permanente (en cualquiera de las funciones de una universidad) no es posible garantizar el desarrollo profesoral. Esta afirmación supone la existencia de instituciones ganadas a mejorar la calidad del trabajo y los procesos de enseñanza e investigación, así como potenciar las comunidades de aprendizaje.

La formación permanente no se trata de cultivar intelectos sino de ofrecer, desde los espacios en las Instituciones de Educación Superior, la dinámica de: *desarrollarme y desarrollar*. Dos caras de una misma moneda tendientes a una mejora práctica a nivel profesional y personal.

## A modo de conclusión

Los documentos de la OIT y la UNESCO aportan importantes significaciones a la formación permanente. Si bien, su lectura no implica novedades, refuerzan el diálogo discurso-acción en los procesos académicos de las instituciones de educación superior. En tal sentido, recuerdan a los gestores académicos la importancia de cuidar la calidad de la enseñanza y potenciar el aprendizaje durante toda la vida. Aunque esto pareciera ser de conocimiento público, la emergencia de la inversión para la sostenibilidad aparece como un reclamo y compite en términos de prioridades.

A la par de la demanda por la calidad de la enseñanza, cada vez toma lugar la búsqueda de nuevos virajes para la gestión universitaria. Desde esas adopciones, es posible traducir las realidades de los contextos y otorgarles nuevos sentidos. Pero, ¿cómo asumir la mejora profesional ante organizaciones que se distancian de estas responsabilidades?, ¿cómo esperar del profesorado más respuestas?, ¿se le exige más de lo recibido al profesorado?

Por más que se discuta sobre la formación permanente y su pertinencia para el profesorado, no es posible avanzar sin valoración y reconocimiento a su labor. Se trata pues de crear condiciones positivas para la acogida en cada institución de educación superior y de acompañarlos en su crecimiento dentro de la carrera universitaria. ©

## Notas

1. En las narrativas revisadas se advierte como una posibilidad unificadora y complementaria pensar en la persona y su contexto local en permanente diálogo, en aras de cimentar las bases de una ciudadanía responsable y democrática.
2. En el informe del año 2014 correspondiente a la *Educación para todos* se indicaba la baja proporción de profesores con formación inicial ajustada a estándares internacionales (75% de un tercio). Aun cuando este dato no corresponde a la enseñanza universitaria, deja abierta algunas interrogantes en función del trabajo realizado por las instituciones de educación superior en materia de formación docente inicial y la preparación para las instituciones educativas, ¿qué se promueve en el discurso técnico-profesional? ¿Cuáles tensiones aparecen al separarse la formación gradual de la formación teórica?

---

**Claritza Arlenet Peña Zerpa.** Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora Asociada del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora de pregrado. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Internacional de la Imagen

---

## Referencias Bibliográficas

- Contreras Contreras, Claudia. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos*. Tesis doctoral. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129079/ccc1de1.pdf?sequence=1>
- Deleon, Asher. (1974). Aprender a ser: ¿Lo han entendido correctamente?, *Perspectivas revista trimestral de Educación*, 1 ,(2), 196-206. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000009346\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000009346_spa)
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Eléxpuru, Itziar., Martínez, Ana., Villardón, Lourdes y Yániz, Concepción. (2006). *Cuadernos monográficos del ICE. Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Universidad de Deusto.
- González Morales, Alfredo. (2015). ¿Qué es un profesor universitario? (Notas para un ensayo). *Revista Científica UISRAEL*, 2(3), 58-71. <https://doi.org/10.35290/rcui.v2n3.2015.19>
- Guillén Celis, Jenny Matilde. (2008). Estudio crítico de la obra: “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26),136-167.<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>
- Medina, J, Jauauta, B y Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11),1-17. <https://doi.org/10.35362/rie36112750>
- Medina Rivilla, Antonio y Domínguez Garrido, María Concepción. (1993). *Educación y futuro. La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Colombia
- Mélich, Joan-Carles. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- M’Bow, A. (1973). Orientaciones y estructura del nuevo programa de educación de la UNESCO. *Perspectivas revista trimestral de Educación*, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004789\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004789_spa)
- Peña Zerpa, Claritza Arlenet. (2010). Una aproximación a la idea de formación. *Pensamiento Divergente*, 1, 161-191. <https://saber.ucab.edu.ve/xmlui/bitstream/handle/123456789/19942/ideadeformacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Bolívar, Carlos. (2004). Los retos del docente frente a la sociedad del conocimiento. *Educare*, 2, 101-108.
- OECD. (2011). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. POINTERS FOR POLICY DEVELOPMENT. <https://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>
- OIT-UNESCO. (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)* [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normative-instrument/wcms\\_493318.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normative-instrument/wcms_493318.pdf)
- Oficina Internacional del Trabajo. (2012). *Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_1877\\_96.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_1877_96.pdf)

- Sanz-Ponce, Roberto y González-Bertolín, Aurelio (2018), La educación sigue siendo un tesoro. Educación y docentes en los informes internacionales de la Unesco , *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries ), ix (25), 57-174. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722018000200157](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200157)
- Tünnermann Bernheim, Carlos .(1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120441>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009:La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa?posInSet=4&queryId=fd976780-272c-4e68-9d5e-bdb7d6edc9cb](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa?posInSet=4&queryId=fd976780-272c-4e68-9d5e-bdb7d6edc9cb)
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI:visión y acción*. 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- UNESCO (2014). *La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826_spa)
- UNESCO (2014). Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Resumen. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa)
- UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. (2020). *¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizaje en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de políticas públicas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375140>
- Visser, Jan y Ouane, Adama. (1998). “Aprender sin fronteras”. *Fuentes UNESCO*, 98, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111215\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111215_spa)

# Evolución histórica de la formación laboral del instructor de arte para la preservación del patrimonio cultural inmaterial

*Historical evolution of the job training of the art instructor for the preservation of intangible cultural heritage*

**Yosvanys González Murillo<sup>1,2</sup>**

ygm80@nauta.cu

<https://orcid.org/0000-0002-3627-8229>

Teléfono: +53-58152826

**Orlando Martínez Cubal<sup>3</sup>**

ocuba@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-9755-8147>

Teléfono: +53-54672359

**Prudencio Alberto Leyva-Figueredo<sup>1,3</sup>**

albertoleyva@uho.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5730-4054>

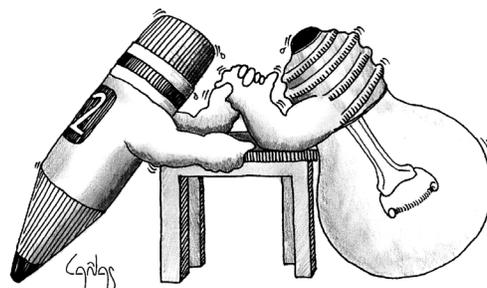
Teléfono: + 24-481269

<sup>1</sup>Universidad de Holguín

<sup>2</sup>Sistema Municipal de Casas de Cultura Báguanos, Holguín

<sup>3</sup>Centro de Estudio para la Formación Laboral Holguín

Provincia de Holguín de República de Cuba



Recepción/Received: 01/05/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 04/05/2023  
Aprobación/Approved: 07/06/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El presente artículo, es resultado de una amplia labor investigativa como parte de un proyecto de tesis doctoral. Se recoge un estudio histórico de la formación laboral del instructor de arte para preservar el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). Por tanto, el objetivo de la investigación se centra en el análisis de la evolución histórica de la formación laboral de los instructores de arte de casas de cultura para la preservación del PCI. Para lograrlo se emplearon los siguientes métodos teóricos, histórico-lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo, y de nivel empírico la entrevista y revisión documental.

**Palabras Claves:** formación laboral, preservación, patrimonio cultural inmaterial.

## Abstract

This article is the result of extensive research work as part of a doctoral thesis project. A historical study of the job training of the art instructor to preserve the Intangible Cultural Heritage (PCI) is collected. Therefore, the objective of the research is focused on the analysis of the historical evolution of the labor training of the art instructors of houses of culture for the preservation of the PCI. To achieve this, the following theoretical, historical-logical, analysis-synthesis, inductive-deductive, and empirical level interview and documentary review methods were used.

**Key words:** laboral formation, preservation, immaterial cultural patrimony.

## Introducción

---

**E**l triunfo revolucionario de 1959 en Cuba, propicia el desarrollo cultural del pueblo, enaltece la identidad cultural y transforma los valores necesarios para enriquecer la historia del país. Es por ello que con la democratización cultural que desarrolla la revolución como parte de sus políticas públicas, se generan ofertas y productos para satisfacer las necesidades culturales de los cubanos.

Lo que se expone con anterioridad se materializa mediante la formación de públicos, la atención al movimiento de artistas aficionados y la salvaguardia de los valores socioculturales de prácticas, manifestaciones y expresiones culturales que implican el PCI que atesoran los grupos y personas en cada contexto comunitario.

Para lograr estos propósitos, la política cultural de la Revolución Cubana demanda el accionar de las instituciones culturales, en especial, de las casas de cultura y de instructores de arte que además de aptitudes artísticas y herramientas pedagógicas; posean cualidades laborales de la personalidad para el desarrollo de la formación laboral en función de la responsabilidad social de contribuir a preservar el PCI.

Son muchos los autores que contribuyen a la conceptualización del término formación laboral. En Cuba, destacan las aportaciones de Cerezal Mezquia *et al.* (2000), Testa Frenes & Pérez Lemus (2003), Alonso Betancourt (2007-2023), Thompson Zulueta (2009), Salgado Verdecia (2009), Leyva Figueredo *et al.* (2011), Martínez Cuba (2011-2023), Infante Ricardo (2011-2023), Dorrego Pupo (2012-2023), Batista Cruz (2014), López Aballe (2018), Viamonte Álvarez (2019) entre otros.

Los investigadores que se mencionan, profundizan en el estudio de la pertinencia del desarrollo de la formación laboral a partir de las particularidades y características de esta actividad en cada una de las enseñanzas, de forma que interactúe de manera positiva en el comportamiento intelectual del estudiante y en su estado de ánimo.

En Holguín se destacan varias investigaciones sobre el tema, entre ellas, las que se desarrollan por el colectivo de autores del Centro de Estudios para la Formación Laboral (CENFOLAB), adscrito a la Universidad de Holguín. Como parte de la teoría que defienden, los autores Leyva Figueredo *et al.* (2011), definen y realizan un profundo análisis de la formación laboral a partir del desarrollo de cualidades laborales de la personalidad a lo largo de la vida, lo que le permite prestar servicios y obtener productos necesarios para la sociedad.

Estos autores abordan el proceso de formación laboral desde distintos ángulos: filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos y establecen la necesidad de desarrollar la formación laboral en aras de contribuir al logro de una educación relacionada con la vida, con la práctica social y en especial, con el entorno laboral. (Infante Ricardo, 2011, p. 3)

Al analizar las teorías de estos investigadores se observa que asumen la formación laboral con una visión más amplia e integradora como proceso y resultados de las diferentes educaciones. Con la llegada de los instructores de arte en Cuba se consolida la escuela como institución cultural más importante de la comunidad, pues los resultados de su labor se reflejan en el seno de la familia y en toda la sociedad, el trabajo de estos profesionales se proyecta más allá de la institución escolar, al depender del vínculo con el resto de las instituciones culturales y sociales.

El instructor de arte del sistema de casas de cultura no sólo forma y orienta a los aficionados del arte, sino que apoya de manera activa la educación estética de los aficionados y portadores culturales de todos los grupos etéreos, al contribuir a la preservación de tradiciones culturales locales.

El trabajo de preservación cultural exige la presencia de personal competente y el protagonismo de los instructores de arte en función de contribuir al fortalecimiento de las dinámicas internas de las comunidades que

permitan mantener el PCI en el tiempo, con la participación activa y consciente de los portadores culturales. Estas múltiples funciones hacen del instructor de arte del sistema de casas de cultura un elemento fundamental para la puesta en práctica de la política cultural de la Revolución Cubana.

Por tanto, el objetivo del artículo se centra en el análisis de la evolución histórica de la formación laboral de los instructores de arte de casas de cultura para la preservación del PCI.

## **Materiales y Métodos**

Desde el punto de vista teórico los métodos que más se emplearon son: el histórico-lógico, para precisar la evolución histórica de la formación laboral de los instructores de arte de casas de cultura para contribuir a la preservación del PCI sobre la base de los indicadores que se establecen. También posibilita valorar los fundamentos teóricos y posiciones que se asumen por investigadores del tema.

El análisis-síntesis, para la crítica de los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan la formación laboral del instructor de arte de casas de cultura para la preservación del PCI. El inductivo-deductivo, para arribar a conclusiones parciales y finales sobre la formación laboral del instructor de arte de casas de cultura.

Desde el punto de vista empírico se emplea la revisión documental, para la revisión y análisis de documentos normativos y metodológicos que rigen el trabajo en las casas de cultura, conocer el tratamiento a la formación laboral de los sujetos objeto para contribuir a la preservación del PCI local. La entrevista para recoger información y obtener argumentos necesarios sobre la formación laboral de los sujetos objeto en las casas de cultura.

## **Breve reseña de la evolución histórica de la formación laboral de los instructores de arte de casas de cultura para la preservación del PCI**

Para abordar la evolución histórica de la formación laboral en los instructores de arte de casas de cultura en función de la preservación del PCI. Es preciso partir del análisis de las premisas histórico-sociales que condicionan la necesidad de formar instructores de arte con destrezas, habilidades, aptitudes y herramientas para el desempeño laboral en el contexto de las casas de cultura.

El análisis epistemológico de la ciencia que se construye hasta el momento en esta esfera del conocimiento permite determinar que los autores Fernández Díaz *et al.* (2012), Labañino Ducló (2013), Tamayo Pizarro (2017), Gutiérrez Sandoval *et al.* (2018), Castro-Fuentes *et al.* (2018), desde sus experiencias investigativas contribuyen a establecer etapas en el proceso formativo de los instructores de arte en Cuba.

Labañino Ducló (2013), declara tres etapas desde 1959-1979, 1980-1999 y 2000 hasta la actualidad. Para el análisis epistémico de los períodos que se asumen, y las valoraciones de los resultados de los instrumentos que se aplican para reseñar la evolución histórica de la formación laboral de los instructores de arte de casas de cultura para la preservación del PCI, se determinan como indicadores:

- Tratamiento a la formación laboral desde el proceso formativo del instructor de arte y el vínculo teoría praxis, estudio trabajo.
- Transformaciones en el proceso de formación laboral y el modelo del profesional.
- Desarrollo de cualidades laborales de la personalidad para la preservación de prácticas y expresiones del PCI que atesoran los portadores culturales en las comunidades rurales y urbanas del país.

## **Etapa 1. Iniciación de la formación laboral a partir del surgimiento de los primeros instructores de arte en Cuba. (1961-1979)**

Con la victoria revolucionaria el primero de enero de 1959, se inicia en Cuba, un proceso de democratización cultural, que busca masificar el arte y la cultura a todos los sectores de la población mediante la promoción de

propuestas y productos culturales en correspondencia con las políticas sociales que elevan el nivel educativo y cultural de la población. En 1961, con la Campaña de Alfabetización se da uno de los primeros pasos hacia la transformación sociocultural del país mediante la eliminación del analfabetismo.

Para lograr este propósito, se establecen instituciones como el Consejo Nacional de Cultura, uno de los iniciadores en el impulso a la cultura artística desde la gestión gubernamental en Cuba. Para materializar las intenciones del nuevo Estado revolucionario y el accionar de las instituciones culturales que se mencionan, se hizo necesario crear en 1961 la Escuela Provincial de Ballet de La Habana y la Escuela Nacional de Instructores de Arte (ENIA) para formar profesionalmente a cientos de jóvenes de todo el país como instructores de arte.

Antes de 1959 no existen referencias de instituciones docentes para la formación de Instructores de arte, por lo que no constan antecedentes históricos en cuanto a la formación laboral de este profesional en la época prerrevolucionaria. Existen conclusiones donde se afirma que “la formación de Instructores de Arte en Cuba encuentra sus antecedentes en las transformaciones en los primeros años de Revolución, (...) desde 1960 se organizan cursos en el Teatro Nacional, donde se desarrollan experiencias teatrales con aficionados” (Tamayo Pizarro, 2017, p. 13).

En Cuba, el inicio del proceso formativo de los instructores de arte toma como sustento la expansión de la Revolución cultural a todos los lugares como una necesidad social que se viabiliza con la campaña de alfabetización. Las circunstancias histórico sociales de 1959 condicionan el surgimiento en 1961 de las primeras escuelas para la formación de instructores de arte, hecho que marca el punto de partida en cuanto al desarrollo de la formación laboral de estos profesionales. (Tamayo Pizarro, 2017)

La apertura de la ENIA el 14 de abril de 1961 (Labañino Ducló, 2013), favorece la transformación socio-cultural del país: “Se establece una estrategia estatal para la formación pedagógica de profesionales en función de las exigencias sociales y de las necesidades económicas, políticas y sociales del momento histórico” (Tamayo Pizarro, 2017. p.12). Su desarrollo se produce de manera simultánea a la Campaña Nacional de Alfabetización en medio de la Revolución Cultural.

Finalmente, la ENIA inicia en dos escenarios educativos; los hoteles Copacabana y Comodoro acogen las manifestaciones Teatro y Artes Plástica en el primero, y los estudiantes de Danza y Teatro el segundo; aunque es el Teatro Nacional donde primeramente radicó la institución docente. No obstante, se desarrollan otras experiencias formativas a partir de la Escuela Emergente en 1962, donde se graduaron instructores de arte en las cuatro manifestaciones (Fernández Díaz *et al.* (2012); Enseñanza artística % Cuba, 1986).

Se emprende de esta manera la formación laboral de jóvenes con sexto grado de escolaridad que desean capacitarse como instructores de arte en las manifestaciones artísticas Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas (Labañino Ducló, 2013). Es así, que muchos cultores populares, campesinos, brigadistas alfabetizadores y personas con aptitudes e inquietudes artísticas de todos los sectores de la población se reciben para prepararse con planes de estudios de corta duración (Fernández Díaz *et al.* (2012); Labañino Ducló, 2013).

Los colectivos docentes que se designan para impartir los programas de cada manifestación, son creadores del arte y la cultura, quienes desde la empiria asumen el reto. Las asignaturas que forman las disciplinas del ejercicio de la profesión en cada especialidad se complementan entre si (Labañino Ducló, 2013).

La premura que caracteriza el proceso de formación, limita el uso de métodos y/o procedimientos que favorezcan el tratamiento al desarrollo de cualidades laborales de la personalidad en los instructores de arte, y la preservación de prácticas y expresiones culturales del PCI en las comunidades rurales y urbanas, ante la insuficiente preparación metodológica del claustro docente. Para Labañino Ducló (2013): “Un instructor que se formaba en estas escuelas sólo poseía nociones elementales del arte” (p.11).

Desde sus inicios, la naturaleza del instructor de arte sostiene una formación laboral con una connotación eminentemente pedagógica que se basa en la labor de quienes materializaron la campaña de alfabetización (Enseñanza artística % Cuba, 1986). Su formación, facilita identificar sujetos con aptitudes artísticas en comunidades rurales y urbanas, para el desarrollo del movimiento de artistas aficionados (MAA), y el ingreso

al sistema de enseñanza artística cubana; donde se forman nuevas generaciones de artistas e instructores de arte (Enseñanza artística % Cuba, 1986; Castro Ruz, 1991; Sánchez Ortega, 2013; Tamayo Pizarro, 2017).

En su tesis, Tamayo Pizarro (2017), refiere dos generaciones de instructores de arte, fruto de cambios que se operacionalizan para satisfacer necesidades sentidas de la población en los ámbitos político y social. El autor que se menciona, aborda la evolución histórica en el proceso formativo de instructores de arte en Cuba a partir de circunstancias histórico sociales específicas, sin embargo, no profundiza en el vínculo teoría práctica, estudio trabajo, documentos normativos o metodológicos que particularizan la formación laboral de este profesional.

Gutiérrez Sandoval *et al.* (2018), investigan los referentes históricos de la formación de profesores de arte en Cuba para valorar los pilares filosóficos y orientaciones metodológicas que orientan la práctica educativa, la formación docente y los proyectos comunitarios de educación artística cubana. Fundamentan las concepciones pedagógicas para la formación de profesores de arte e instructores de arte en Cuba, pero no profundizan en la relación teoría práctica, estudio trabajo.

Durante la primera etapa, la formación laboral de los instructores de arte centra sus esfuerzos en dotar a los estudiantes con herramientas elementales del arte para su futuro desempeño laboral en las comunidades rurales como complemento de la revolución cultural y la campaña de alfabetización. Se diseñan planes de estudios de ciclo corto para egresar instructores de arte en dos años.

El desarrollo de cualidades laborales de la personalidad en los educandos ocupa un lugar secundario, dada la poca experiencia pedagógica de los claustros docentes. No obstante, se prioriza el vínculo teoría práctica a partir del desarrollo de habilidades para la apreciación y la aplicación del arte durante el ejercicio de la profesión, a partir del aprovechamiento de las potencialidades socioculturales existentes en los contextos comunitarios.

Este Instructor de Arte concentra sus esfuerzos en trabajar en el desarrollo de las propias formas y valores culturales revolucionarios, en desarrollar el conocimiento de los valores culturales de los pueblos latinoamericanos, en la asimilación de lo mejor de la cultura universal sin imposición foránea, en desarrollar programas de educación donde se estudie el carácter y origen de la cultura cubana y desarrollar la política cultural a partir de estos objetivos. (Tamayo Pizarro, 2017, p. 14)

Se dan los primeros pasos en función de preservar las expresiones del PCI que atesoran las comunidades rurales y urbanas del territorio nacional; con la formación laboral de este nuevo profesional:

(...) surgió la idea de llevar la cultura al campo, a las granjas y a las cooperativas. ¿Cómo? Pues trayendo compañeros para convertirlos en instructores de música, de baile, de teatro. Los optimistas solamente podemos lanzar iniciativas de ese tipo. Pues ¿cómo despertar en el campesino la afición por el teatro, por ejemplo? (Castro Ruz, 1991, p. 17)

La incorporación de instructores a la enseñanza del arte en las diferentes enseñanzas educativas de Cuba se favorece con la constitución de los departamentos de Educación Artística de la Dirección de Servicios Técnicos Docentes en 1961, que luego deviene en el departamento de Educación Artística de la Dirección de Enseñanza General Politécnica y Laboral en 1977, como parte de las transformaciones que aplican las enseñanzas en el ámbito nacional. Aunque su formación profesional inicialmente no se diseñó con ese propósito (Sánchez Ortega, 2013; Gutiérrez Sandoval *et al.*, 2018).

Varios investigadores plantean que durante la segunda mitad de la década del 60 la formación de instructores de arte se frena ante la agudización de la situación económica del país (Labañino Ducló, 2013; Tamayo Pizarro, 2017; Gutiérrez Sandoval *et al.*, 2018). Entre los años 1970 (Labañino Ducló, 2013) y 1974 (Tamayo Pizarro, 2017) se produce el reinicio, donde se evidencian insuficiencias curriculares que se vinculan a la celeridad que aun persiste en el proceso formativo, la corta duración de los programas y la generalidad de los contenidos que se imparten (Labañino Ducló, 2013).

El desempeño laboral de los que se gradúan de la ENIA no se detiene durante todos estos años. Para 1970, en Cuba se perciben notables avances culturales. La Política Cultural de la Revolución se fortalece luego del Pri-

mer Congreso de Educación y Cultura (1971). En 1973 se crean las Escuelas Formadoras de Instructores de Artes de Santiago de Cuba, en el Caney de las Mercedes, y La Habana. El 24 de febrero de 1974 se aprueba la Constitución de la República, y un año más tarde (1975) se efectúa el Primer Congreso del PCC (Fernández Díaz *et al.*, 2012).

Los instructores de arte que se forman, respaldan el impulso del movimiento de artistas aficionados, y con la creación en 1976 del Ministerio de Cultura que da paso mediante la Resolución 8 de enero de 1978 al surgimiento del Sistema de Casas de Cultura, se favorece el escenario para el rediseño del modelo del profesional en lo que concierne al campo de acción y los modos y esferas de actuación que se conciben para este profesional.

La formación laboral desde el surgimiento de los primeros instructores de arte en Cuba durante esta etapa se caracteriza por:

- La premura en el proceso de formación que limita el uso de métodos y/o procedimientos para el desarrollo de cualidades laborales de la personalidad en los instructores de arte, y la preservación de prácticas y expresiones culturales del PCI en las comunidades rurales y urbanas, ante la insuficiente preparación metodológica del claustro docente.
- Centrar esfuerzos para dotar a los estudiantes con herramientas elementales del arte para su futuro desempeño laboral en las comunidades rurales, en función de la responsabilidad social de educar las masas populares desde la cultura como complemento de la revolución cultural.
- El insuficiente tratamiento didáctico a la formación laboral y desarrollo de cualidades laborales de la personalidad como esencia de este proceso.
- El énfasis en la educación por el arte ante la escasa preparación pedagógica de los claustros docentes, no ofrece suficientes vías y/o procedimientos en función de la responsabilidad social de preservar el PCI en diferentes contextos socioculturales e institucionales como parte esencial del desarrollo de cualidades laborales.
- El desempeño laboral de los instructores de arte es la base para identificar las potencialidades y talentos artísticos en las comunidades rurales y urbanas, para el desarrollo del movimiento de artistas aficionados; sin embargo, no se sustenta en el desarrollo de las cualidades laborales necesarias para una actuación laboral responsable, comprometida, creativa, innovadora y desarrolladora.
- Priorizar el vínculo teoría práctica a partir del desarrollo de habilidades para la apreciación y la aplicación del arte durante el ejercicio de la profesión, a partir aprovechamiento de las potencialidades socioculturales existentes en los contextos comunitarios. Sin tener en cuenta, además, el desarrollo de conocimientos, valores y cualidades laborales para su futuro desempeño profesional.

## **Etapas 2. Fortalecimiento de la formación laboral de los instructores de arte a partir del movimiento de artistas aficionados y la preservación del PCI. (1980-1999)**

La fundación de escuelas formadoras de instructores de arte en la etapa inicial, repercute en el avance cultural de la nación (Fernández Díaz *et al.*, 2012). Los que se gradúan en dichas instituciones, dirigen los esfuerzos hacia el desarrollo de artistas aficionados en comunidades rurales, urbanas y Casas de cultura durante el primer quinquenio de 1980 (Tamayo Pizarro, 2017).

En concordancia con este autor, Castro Ruz (1991) sugiere:

La Revolución no puede pretender asfixiar el arte o la cultura cuando una de las metas y uno de los propósitos fundamentales de la revolución es desarrollar el arte y la cultura, precisamente para que el arte y la cultura lleguen a ser un real patrimonio del pueblo. Y al igual que nosotros hemos querido para el pueblo una vida mejor en el orden material, queremos para el pueblo una vida mejor también en todos los órdenes espirituales; queremos para el pueblo una vida mejor en el orden cultural. Y lo mismo que la Revolución se preocupa por el desarrollo de las condiciones y de las fuerzas que permitan al pueblo la satisfacción

de todas sus necesidades materiales, nosotros queremos desarrollar también las condiciones que permitan al pueblo la satisfacción de todas sus necesidades culturales. p. 9

La orientación profesional de los sujetos que se analizan, está en función de la responsabilidad social de educar las masas populares desde la cultura como complemento de la política cultural que se diseña en Cuba. El proceso de formación laboral del instructor de arte en este periodo, convive entre lo artístico y lo cultural; dotarlos con herramientas elementales del arte para el futuro desempeño laboral en contextos comunitarios e institucionales, a partir del aprovechamiento de las potencialidades socioculturales existentes para preservar el PCI.

En relación con esto, Tamayo Pizarro (2017) expresa:

La orientación (...) la dirigen a lo profesional del arte, que se traduce en motivación e interés por lo artístico y no por la instrucción pedagógica, aspecto que incide en el Instructor de Arte del 2000, pues tiene a su cargo la superación técnica y profesional, que origina un sesgo pedagógico, en ocasiones, en el nuevo profesional. (p. 15)

Lo antes expuesto, expresa una contradicción entre la condición dual de artista, profesor o artista y profesor, que limita la valorización y preservación de tradiciones culturales existentes en las comunidades urbanas y rurales. La vocación artística de muchos instructores de arte, los llevó a ejercer como profesionales del arte en la década del 80; ante el éxodo laboral, se organizan las Escuelas Provinciales de Instructores de Arte (EPIA) para formar laboralmente a quienes van a suplir el déficit de especialistas en las casas de cultura de cada territorio (Labañino Ducló, 2013).

La formación laboral en estos centros se caracteriza por la corta duración que caracteriza los procesos formativos de instructores de arte desde sus inicios en 1961, para la matrícula se exige demostrar aptitudes en rigurosos exámenes de selección y noveno grado de escolaridad. El segundo lustro de los años 80 ve disminuir el Movimiento de Artistas Aficionados (MAA) con el cierre de los procesos de formación de instructores de arte, consecuencia del deterioro económico del país en la década que termina y el inicio de los años 90 en que se funda la Escuela Nacional de Instructores de Teatro (ENIT) (Labañino Ducló, 2013).

Según Fernández Díaz *et al.* (2012): “Ante la nueva coyuntura histórica, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y la más alta dirección del país conciben un osado proyecto de desarrollo cultural integral de la sociedad cubana” (p.43). Como parte de la democratización cultural que experimenta la Revolución cubana se instituye un módulo de diez instituciones culturales para cada municipalidad. El módulo, dispone de: “una banda de música, un coro polifónico, un grupo de teatro, un grupo de danza, una casa de cultura, un museo polivalente, una librería, una galería de artes, un archivo histórico y una biblioteca pública” (Fernández Díaz *et al.*, 2012, p. 42).

Con estas instituciones se ensancha el campo de acción del instructor de arte, y se generan nuevas opciones para el desempeño laboral de estos profesionales, a partir del desarrollo de acciones que contribuyen a la preservación de prácticas y expresiones culturales del PCI, mediante el auxilio de la Comisión Ministerial para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial que preside el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural (1995), la Casa del Caribe (1982), la Fundación Fernando Ortiz (1995) entre otras. Aunque no se debe olvidar el componente pedagógico de su labor, en el trabajo cultural con el MAA.

La formación y desempeño laboral de los instructores de arte en este periodo se caracteriza por:

- Centrar la orientación profesional en el desarrollo del MAA como parte del fortalecimiento de la formación laboral de los instructores de arte para la preservación del PCI en las comunidades urbanas y rurales a partir del aprovechamiento de las potencialidades socio-culturales de cada contexto.
- El predominio de la vocación artística por encima de la pedagógica, que limita la valorización y preservación de tradiciones culturales existentes en las comunidades urbanas y rurales como esencia de la formación laboral para el desarrollo de cualidades laborales de la personalidad de este profesional durante el ejercicio de la profesión en el Sistema de Casas de Cultura cubano.

- Creación de instituciones socioculturales que amplían el campo de acción del instructor de arte y favorecen la Salvaguarda del PCI mediante su gestión como esencia de la formación laboral para el desarrollo de cualidades laborales de personalidad de este profesional en Cuba.

### **Etapa 3. Perfeccionamiento de la formación laboral en los instructores de arte desde las transformaciones educativas en el marco de la Batalla de Ideas y la preservación del PCI**

Los acontecimientos históricos sociales que culminan con la desaparición del socialismo en naciones de Europa del Este, condicionan el detrimento económico que experimenta Cuba a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa. Las adversas condiciones, exigen de políticas gubernamentales para enfrentar los efectos ideológicos en la sociedad cubana. Es así que se determina fundar centros educacionales para la formación laboral de instructores de arte en todas las provincias y el municipio especial, bajo la concepción de la Batalla de Ideas que rectora Fidel Castro Ruz.

El proyecto que idea Fidel, concibe formar laboralmente la fuerza técnica que requiere el Sistema de Casas de Cultura y las diferentes enseñanzas del Ministerio de Educación en Cuba. Tamayo Pizarro (2017) afirma que “en mayo de 2000 (...) Se crea la base material necesaria para comenzar en septiembre de ese año, con estudiantes graduados de noveno grado (...)” (p.15).

Se diseñan planes de estudio que garantizan la formación laboral inicial de instructores de arte en cuatro años. El total de horas clases para cada manifestación se incrementa en función de propiciar la cultura general integral en los educandos. De igual modo, se intenciona la atención curricular a temas que se relacionan con prácticas y expresiones del PCI local; pero no se ofrecen herramientas para que dichos profesionales contribuyan a la preservación del PCI de manera responsable, comprometida, creativa, innovadora y desarrolladora.

El perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, prevé la correlación teoría praxis para el desarrollo de habilidades profesionales mediante prácticas preprofesionales (Labañino Ducló, 2013) en las casas de cultura y diferentes enseñanzas del sistema educativo cubano. Los cambios educativos, favorecen el interés gubernamental de lograr la cultura general integral que se desea en la población cubana (Crusellas Hernández, 2010).

La malla curricular de las Escuelas de Instructores de Arte, incluye las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura; Idioma extranjero; Informática; Panorama de la cultura cubana; Historia y culturas locales; Fundamentos ideológicos de la Educación; Historia de la Filosofía; Marxismo-Leninismo; Talleres Martianos; Fundamentos Científicos de la Educación; Fundamentos sociológicos, pedagógicos y didácticos de la Educación; Psicología para Educadores; Taller de Comunicación Educativa; Historia de la Educación y de la Enseñanza Artística; Metodología de la Investigación Educativa y Cultural; Didáctica Especial; Promoción Cultural; Educación Física; Formación Militar; así como otros Cursos Optativos y Taller de Tesis. (Gutiérrez Sandoval *et al.*, 2018, pp. 437-438)

Estos profesionales se formaron con el título de Bachiller en Humanidades e Instructor de Arte y lograron especializarse en algunas de las manifestaciones artísticas que establece el modelo de formación en el nivel medio superior (música, artes plásticas, teatro y danza). (Castilla Fernández, 2017, p.13)

Los autores Fernández Díaz *et al.* (2012), Labañino Ducló (2013), Castilla Fernández (2017), Tamayo Pizarro (2017) fundamentan particularidades del proceso de formación inicial de los sujetos objeto en Cuba. Por otra parte, los investigadores (Castilla Fernández, 2017; Gutiérrez Sandoval *et al.*, 2018; Castro-Fuentes *et al.*, 2018) plantean que la formación inicial de instructores de arte en este periodo, imbrica la educación media superior que antecede las licenciaturas de perfil humanístico para la superación y continuidad de estudios en la Educación Superior.

Según Castro-Fuentes *et al.* (2018), como parte de las transformaciones educativas que se desarrollan en Cuba, el Ministerio de Educación Superior apertura en el curso escolar 2004-2005 la Licenciatura en Educa-

ción: Instructor de Arte para garantizar la superación y continuidad de estudios de los sujetos objeto. Castilla Fernández (2017), aborda el proceso de formación inicial del instructor de arte, al expresar que “es necesaria la articulación dinámica y contextualizada de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes pedagógicas en el ejercicio de la profesión” (p. 19).

Esto reconoce el carácter integrador que caracteriza la formación laboral de los sujetos objeto, donde se reconocen los cuatro saberes que estimulan, sostienen y orientan el desempeño hacia la actividad laboral como referente en el que se fundamenta el desarrollo de cualidades laborales de la personalidad en los instructores de arte del sistema de casas de cultura para contribuir a la preservación del patrimonio cultural inmaterial local.

De igual modo, revela la responsabilidad de dichos profesionales en el rescate, preservación y valorización del PCI local, a partir del estudio y promoción de prácticas y expresiones culturales que atesoran las comunidades rurales y urbanas desde la gestión de proyectos socioculturales, para favorecer el propósito de que Cuba se convierta en una de las naciones más cultas del mundo.

Las investigaciones que se revisan y analizan hasta el momento, refieren características de la formación inicial de los sujetos que se mencionan. En ninguna de las fuentes que se consultan se tiene en cuenta el proceso de formación continua del instructor de arte del sistema de casas de cultura, donde se evidencian carencias teóricas que se relacionan con el desarrollo de cualidades laborales de la personalidad como esencia de la formación laboral que estos profesionales necesitan para contribuir a la preservación del PCI local de manera responsable, comprometida, creativa e innovadora.

## Conclusiones

El desarrollo de la formación laboral del instructor de arte de casas de cultura en el devenir histórico cultural que implica las tres etapas que se declaran, toma en consideración la responsabilidad social de educar las masas populares desde la cultura como complemento de la revolución cultural para contribuir a la preservación del PCI que atesoran los sujetos, grupos y comunidades rurales y urbanas en que se desempeñan laboralmente.

El desempeño laboral de los instructores de arte es la base para identificar las potencialidades y talentos artísticos en las comunidades urbanas y rurales, y para el desarrollo del movimiento de artistas aficionados, en función de contribuir a la preservación del PCI a partir del aprovechamiento de las potencialidades socio-culturales de cada contexto.

Con la creación de instituciones socioculturales para la formación laboral de instructores de arte aumentó el campo de acción de este profesional, y se favoreció la Salvaguarda del PCI mediante su gestión.

Las investigaciones que se revisan y analizan hasta el momento, refieren características de la formación inicial de los sujetos que se mencionan. En ninguna de las fuentes que se consultan se tiene en cuenta el proceso de formación continua del instructor de arte del sistema de casas de cultura, donde se evidencian carencias teóricas que se relacionan con el desarrollo de cualidades laborales de la personalidad como esencia de la formación laboral que estos profesionales necesitan para contribuir a la preservación del PCI local de manera responsable, comprometida, creativa e innovadora.®

---

**Yosvanys González Murillo.** Profesor Asistente, Doctorando de Ciencias de la Educación, Máster en Educación Superior y Licenciado en Estudios Socioculturales, en la Universidad de Holguín, Cuba. Se desempeña como director del Sistema Municipal de Casas de Culturas Báguanos.

**Orlando Martínez Cuba.** Profesor Titular, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la educación, Especialista en Formación Laboral y Licenciado en Educación especialidad Construcción. Investigador del Centro de Estudio para la Formación Laboral (CENFOLAB); adscrito a la Universidad de Holguín, Cuba.

**Prudencio Alberto Leyva Figueredo.** Profesor Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación, Especialista en Formación Laboral, Director del Centro de Estudio para la Formación Laboral (CENFOLAB); adscrito a la Universidad de Holguín, Cuba.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Betancourt, Luis. Aníbal. (2007). *La formación de competencias laborales en los estudiantes de bachiller técnico en Mecánica Industrial a través del período de prácticas pre-profesionales*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”]. <https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/bitstream/uho/5150/1/tes.pdf>.
- Batista Cruz, Gumersindo. Aléxis. (2014). *La formación laboral de los estudiantes de Secundaria Básica*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”] Repositorio Institucional UHo. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/5068/tes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castilla Fernández, Ilianet. (2017). *La orientación profesional pedagógica en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en educación: instructor de arte*. [Tesis doctoral, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”]. Repositorio Institucional upr. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT>
- Castro Ruz, Fidel. (1991). *Palabras a los intelectuales*. (Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario y Secretario del PURSC, como conclusión de las reuniones con los intelectuales cubanos efectuados en la Biblioteca Nacional el 16, 23 y 30 de junio de 1961). Departamento de Ediciones de la Biblioteca Nacional “José Martí”. [https://www.presidencia.gob.cu/media/filer/public/2022/05/07/palabras\\_a\\_los\\_intelectuales\\_1961.df](https://www.presidencia.gob.cu/media/filer/public/2022/05/07/palabras_a_los_intelectuales_1961.df)
- Castro-Fuentes, Ana. Cristina., Reyes-Santos, Milton. Ventura., & Martín-González. Mailín. (2018). Una mirada crítica a la formación de un profesional peculiar: el instructor de arte. *Luz*, XVII, 30-44. <http://luz.uho.edu.cu>
- Cerezal Mezquia, Julio., Fiallo Rodríguez, Jorge., & Patiño Rodríguez, María del Rosario. (2000). *La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). *Herramientas para la gestión cultural local: identificación del Patrimonio cultural inmaterial*. Quad/Graphics Chile S.A.
- Crusellas Hernández, Idalmis. (2010). *Multimedia para el Estudio del Patrimonio Pinareño por los Instructores-de arte (MEPPA)* [Tesis de maestría, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”]. Repositorio Institucional upr. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/278>
- Dorrego Pupo, Marlenis. (2012). *La formación laboral en la secundaria básica desde la función orientadora del docente*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”]. Repositorio Institucional UHo. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/5136>
- Fernández Díaz. Hamlet., Fernández Aquino. Orlando., & Célia Borges. María. (2012). Formación, desarrollo profesional y función socioeducativa de los profesores- Instructores de arte en Cuba. *ComuniCações Piracicaba*, 19(1), 37-55. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/789/970>

- Gutiérrez Sandoval, Pavel. Roel., Cervantes Holguín, Evangelina. & Piedra Navarro, Ivis. Nancy. (2018). Referentes históricos de la formación de profesores de arte en Cuba. *RECIE*, 4(1), 431-442. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/download/335/399>
- Infante Ricardo, Ada. Iris. (2011). *La formación laboral de los estudiantes de preuniversitario*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”]. Repositorio Institucional uho. edu.cu. <http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=3&id=2726&db=1>
- Labañino Ducló, Justina. (2013). *Propuesta de talleres pedagógicos para fortalecer el valor identidad cultural en los Instructores de arte en el municipio Moa* [Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa Dr. “antonio núñez jiménez”]. <http://ninive.ismm.edu.cu/bitstream/handle/123456789/1989/JustinaLaba%C3%B1ino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- La enseñanza artística en % cuba*. (1986). La Habana, Cuba: Editorial Letras Cubanas.
- Leyva Figueredo, Prudencio. Alberto., Mendoza Tauler, Laura. Leticia., Domínguez Zaldívar, Eliberto., Alonso Betancourt, Luís. Anibal., Fernández Rodríguez, Yanet. & Fernández Reinaldo, Glenis. Damaris. (2011). *Apuntes y reflexiones para el trabajo pedagógico del maestro: aproximación a los fundamentos teóricos de la formación laboral* [manuscrito presentado para publicación]. Centro de Estudios para la Formación Laboral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- López Aballe, Maikel. (2018). *La formación laboral desde fundamentos antropológicos para la educación preuniversitaria*. [Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”]. Repositorio Institucional uho. edu.cu
- Martínez Cuba, Orlando. (2011). *La formación laboral del técnico medio en Construcción Civil a través del Proceso Pedagógico Profesional de la asignatura Fundamentos del Diseño Estructural* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”]. Repositorio Institucional uho. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/6457>
- Sánchez Ortega, Paula. M. (2013). La educación artística en Cuba; antecedentes y actualidad. *Atenas*, 4(22), 1-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048958001>
- Salgado Verdecia, Alexander. (2009). *El mejoramiento de la formación laboral en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación de la Especialidad Mecanización en condiciones de universalización*. [Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas]. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/2445>
- Tamayo Pizarro, Raúl. Enrique. (2017). *La reafirmación profesional pedagógica en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Instructor de Arte* [Tesis doctoral, Universidad de Granma]. Repositorio Institucional udg. <https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/handle/uho/3944>
- Testa Frenes, Armando. & Pérez Lemus, Leonardo. (2003). *Educación, formación laboral y creatividad técnica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Thompson Zulueta, Daniel. Tiófilo. (2009). *La formación laboral del bachiller técnico en la especialidad Agromonía* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”]. Repositorio Institucional uho. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/2443>
- Viamonte Álvarez, Marudis. (2019). *La formación laboral de los estudiantes en la carrera licenciatura en educación preescolar* [Tesis doctoral, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”]. Repositorio Institucional uho. <http://repositorio.uho.edu.cu/jspui/handle/uho/5137>

# 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 88/ Septiembre-Diciembre 2023 / Abril, 2023

## Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

## Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

### Solicitud formal y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: [revista.venezolana.educere@gmail.com](mailto:revista.venezolana.educere@gmail.com) con copia al [editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com). Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: [rivaspj12@gmail.com](mailto:rivaspj12@gmail.com). Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

## Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la **Inteligencia Artificial**. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens .

## Título del artículo

2. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

## Resumen y palabras clave

3. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
4. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica

## Traducción al inglés

5. Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

## Reseña autorial

6. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
7. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

## El código Orcid

8. El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

## Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

9. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

## Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

**Fuente:** elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)

Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

**Fuente:** Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

## Las Notas

11. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

## La bibliografía

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).  
El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.
13. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

## Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
15. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

### **Leer las Normas para los colaboradores de Educere**

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

### **Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere**

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

**Dr. Pedro Rivas**

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

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



# Normas para los Colaboradores

# Educere

Nº 88/ Septiembre-Diciembre- 2023 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

## Parágrafo uno Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

## Parágrafo dos Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

## Parágrafo tres Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

## Parágrafo cuatro

### Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

## Parágrafo cinco

### Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

## Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere* Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

## Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

## Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

### PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

### TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

## IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

---

**José Amador Rojas Saavedra**  
jrojassvdra@gmail.com  
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)  
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)  
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

---

## FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

## AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

### Ejemplo 1:

---

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

---

### Ejemplo 2:

---

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

---

### Ejemplo 3:

---

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

---

### Ejemplo 4:

---

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

---

### Ejemplo 5:

---

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

---

## RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas ( ) requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

**Preciso:** Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

**Completo:** Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

**Conciso y específico:** Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

### Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

**No evaluativo:** Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

**Coherente y legible:** Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

### El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

**El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:**

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

**El resumen de un artículo metodológico debe describir:**

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

**Un resumen de un estudio de caso debe describir:**

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

## INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

**Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.**

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema. A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

### CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

*Educere* considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

### Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

#### Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

#### 1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

#### 2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendiente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

### 3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:

- Margen superior: 2,5 centímetros.
- Margen inferior: 2,5 centímetros.
- Margen derecho: 2,5 centímetros.
- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
  - Encabezado: 2 centímetros.
  - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

#### Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
  2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar

donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo, y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

### Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

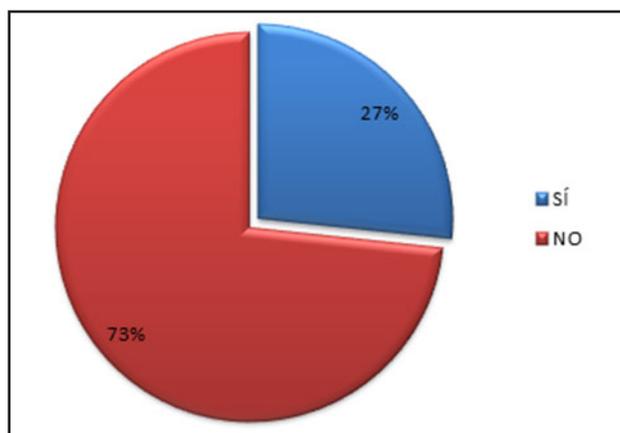
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

### Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

*Nota:* Cuadro elaborado con datos tomados de...

### Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.



5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas,

abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.

6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

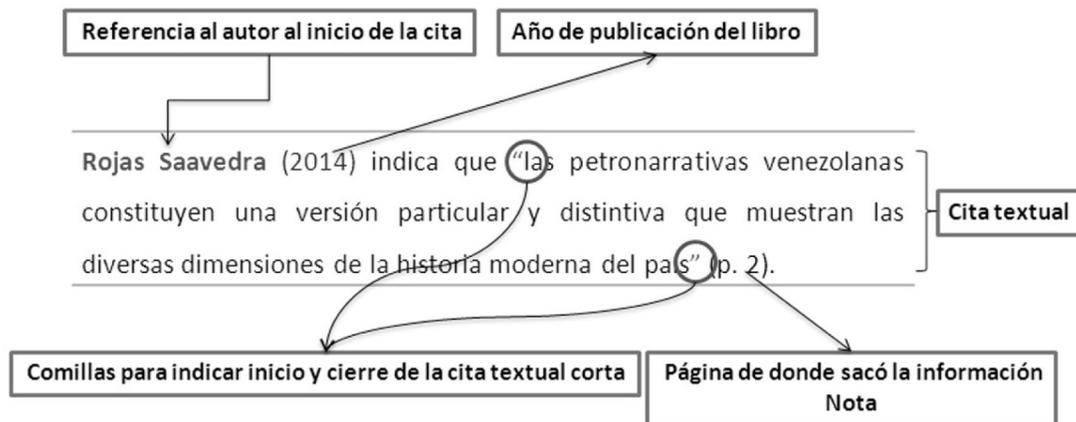
### Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis ( ). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



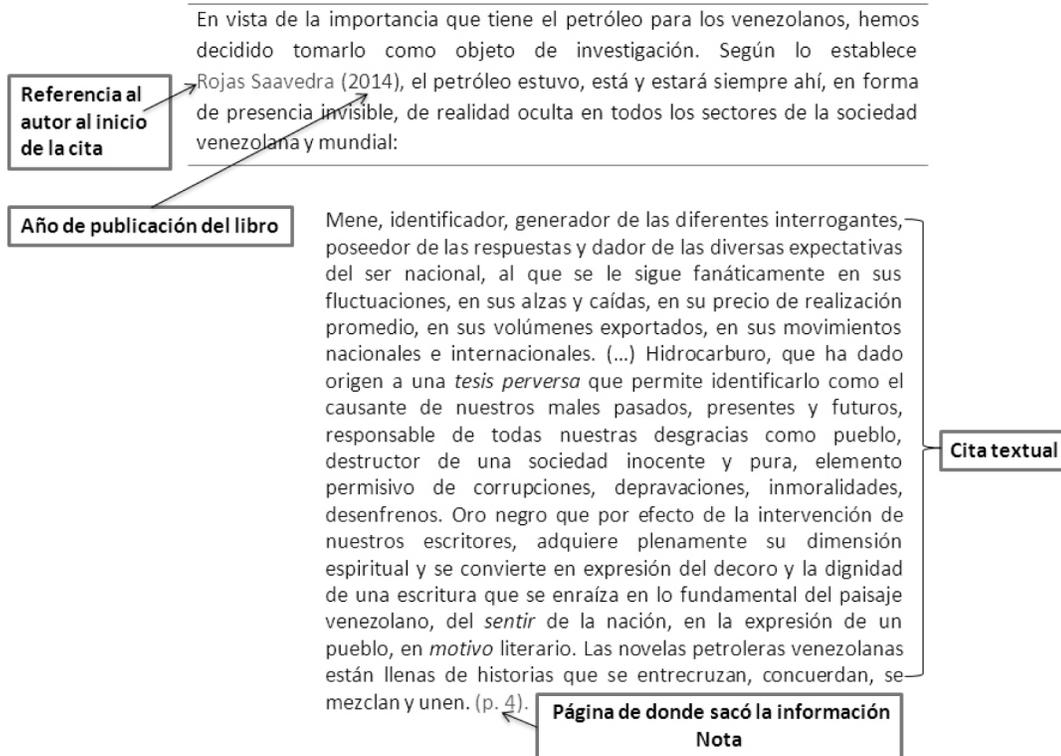
la American Psychological Association (APA).

#### Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



### Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el

autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

### Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.

Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.
---	---

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

### **MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))**

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

### **NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)**

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpresso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

### **BIBLIOGRAFÍA**

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

**Directrices generales para realizar la bibliografía:**

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).
- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
  1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
  2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
  3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

**1. Ejemplos de referencia para libros.**

**Libro publicado.**

**Forma básica:**

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

**Formas básicas:**

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

## En versión electrónica.

### Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

### Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

## 2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidad de Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

### Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Ejemplos de referencia para revista.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

**Forma general:**

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

**7.1. Artículo de revista en línea**

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

**7.2. Artículo de periódico en línea**

**Forma básica**

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

**7.3. Versión electrónica de un libro impreso**

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

**7.4. Blogs**

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

**7.5. Foro de discusión.**

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

**7.6. Wikipedia.**

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia\\_tonta](http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta)

**7.7. Presentación en PowerPoint.**

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

**7.8. Entrevistas.**

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

**7.9. Mapas recuperados en línea.**

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de [http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens\\_2000.pdf](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

**7.10. Película.**

**Forma general:**

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

**7.11. Grabación de música.**

**Forma general:**

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



# Guidelines for Collaborators

# Educere

N° 88/ Septiembre-Diciembre- 2023 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

*Educere* Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida-Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

## Paragraph one

### Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

## Paragraph two

### Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

## Paragraph three

### Publication of scientific papers on regional and national journals

*Educere* in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

## Paragraph four Publication in the Trásvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trásvase section of previously released articles.

## Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

## II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

### 1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

### Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: [educere.ula@gmail.com](mailto:educere.ula@gmail.com), [educere@ula.ve](mailto:educere@ula.ve), [rivaspj@ula.ve](mailto:rivaspj@ula.ve).

## 2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

### TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

### TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

### IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.  
Example:

**José Amador Rojas Saavedra**  
 jrojassvdra@gmail.com  
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)  
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)  
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

#### DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

#### ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: “Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization”. This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

**Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.**

Example 4

**APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.**

Example 5

**Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.**

## ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

**Accurate:** Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

**Self-contained:** define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

**Concise and specific:** Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

### Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

**Nonevaluative:** Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

**Coherent and readable:** Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

### An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

### An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

**An abstract for a theory-oriented paper should describe:**

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

**An abstract for a methodological paper should describe:**

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or power efficiency.

**An abstract for a case study should describe:**

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

## INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

### Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? ( <b>topic or problem</b> )	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? ( <b>objectives</b> )	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? ( <b>justification and relevance</b> )	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? ( <b>Methodology</b> )	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? ( <b>Approaching method</b> )	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? ( <b>Limitations of the study</b> )	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? ( <b>Background</b> )	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

## BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

*Educere* priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

*Educere* also considers the following types of manuscripts:

**Essay:** An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.

- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.
- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

### Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

### Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

#### 1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

#### 2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

### 3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called *fundamental idea*. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the *subordinate or secondary ideas*). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9-12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
  - Upper margin: 2.5 cm.
  - Lower margin: 2.5 cm.
  - Right margin: 2.5 cm.
  - Left margin: 2.5 cm.
  - Headline: 2 cm.
  - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in *third-person* or, even better, in *infinitive* using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (*I, you, us, my, our* or *your*) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression *the author* or *the authors* can be used.

## Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
  1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
  2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

### Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word "*note*" in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

**Cuadro 1.** *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

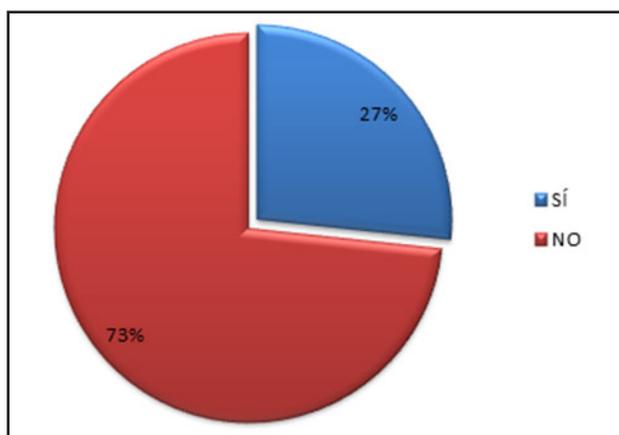
N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

**Nota:** Cuadro elaborado con datos tomados de...

**Presentation of graphics and figures**

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:



**Gráfico 1.** Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

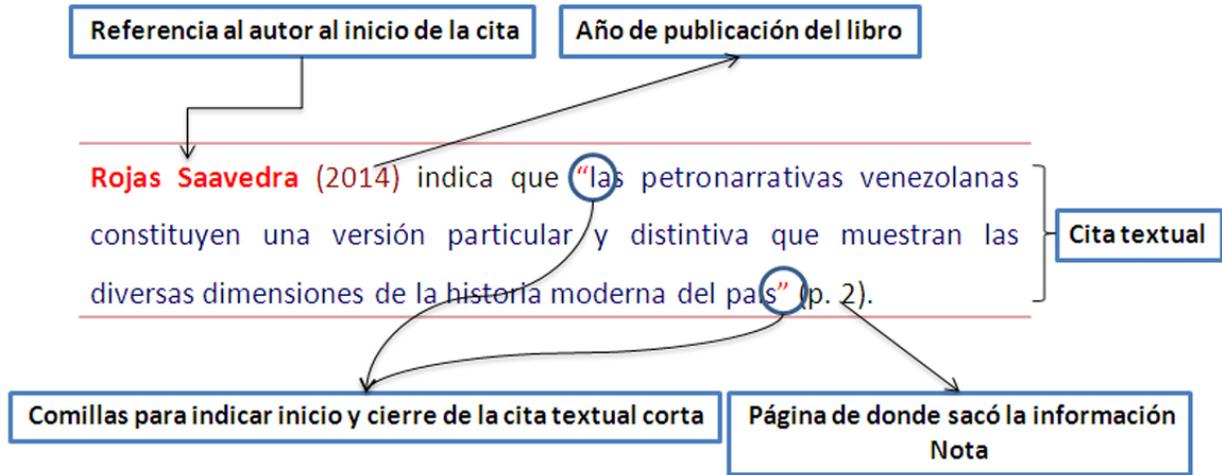
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

**Short quotations:**

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



**Block quotations:**

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se 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**

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes –and other important aspects for a full understanding of the study– may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

### Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<p><b>Brief restatement of the problem or topic</b></p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p><b>Brief description of the methodology used to obtain the results</b></p>	<p>In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.</p>
<p><b>Synthesis of the different parts of the argument and its results</b></p>	<p>Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research</p>
<p><b>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</b></p>	<p>In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

## MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

## EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

**Notes** or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- 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.
- 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.
- 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:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

### General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
  1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
  2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
  3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

**Bibliographical quotes are illustrated as follows:**

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:  
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

**Basic forms:**

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

**Electronic version**

**General Form**

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

**Compiler(s)**

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

**Encyclopedia or dictionary**

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “**al**”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

## 2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Examples of reference for legal documents

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

### 7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

### 7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

### 7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

### 7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de [http:// http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012\\_07\\_01\\_archive.html](http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html)

#### 7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

#### 7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

#### 7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

#### 7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

#### 7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from [http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens\\_2000.pdf](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

#### 7.10. Motion pictures

##### **General form:**

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

#### 7.11. Music recording

##### **General form:**

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



# Normas para Los Árbitros

# Educere

Nº 88/ Septiembre-Diciembre- 2023 / 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 88/ Septiembre-Diciembre- 2023 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

#### Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção Tránsito de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.

4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterà um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira **ESTRITAMENTE** pelos seguintes numerais:
  - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já **NÃO** será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
  - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituíam os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
  - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
  - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:  
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

#### Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

#### Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

#### Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

#### Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

#### Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes-Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente –Instância editora de EDUCERE– perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:

- Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
- Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
- Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

- Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
  - Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
  - Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução –Desenvolvimento– Conclusão.
  - Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
  - Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
  18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

---

**NOTA:** As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.

**Año 27**  
**Nro. 88**  
Septiembre  
Diciembre  
2023

# 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. La creatividad del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia y apreciación de las artes
2. La dimensión física-educativa de la salud de los escolares cardiopatas en la educación física de la educación primaria
3. El profesor investigador: una revisión sistemática de literatura
4. Estrategias para garantizar la continuidad académica en las universidades nacionales argentinas del conurbano bonaerense
5. Políticas educativas en la enseñanza y aprendizaje. Estudio comparativo carrera de técnico superior forestal
6. Había una vez la escuela: recordando la escuela de un tiempo ido  
Necesidades formativas en el sector industrial
7. El diccionario geográfico provincial: una herramienta didáctica para docentes y estudiantes
8. universitarios. Sus fundamentos teóricos
9. Algunas consideraciones sobre la ley de participación estudiantil en el subsistema de educación básica
10. La catatonía no es una opción
11. Triadización del tema “energía” para estudiantes de cuarto año de educación media: “una aproximación neurodidáctica”
12. O ensino jesuítico em análise nas pesquisas nacionais: mapeamento do que se pesquisou entre 1996-2022
13. Aportes prácticos para formarse como investigador cualitativo
14. Guías didácticas interdisciplinarias como estrategias de enseñanza por proyectos durante la pandemia por covid-19
15. Comportamiento comunicacional docente en la unidad educativa colegio “monseñor chacón”
16. Estrategia pedagógica con enfoque socioformativo
17. Procesos en la resolución de problemas matemáticos en nivel secundario en Perú, período 2007-2021: meta-análisis
18. Estrategia de mejora continua de un programa de posgrado basada en un estudio correlacional de factores personales asociados al desempeño en la universidad indoamérica sede quito-ecuador
19. Formación permanente del profesorado: ¿una polisemia por comprender?
20. Evolución histórica de la formación laboral del instructor de arte para la preservación del patrimonio cultural inmaterial



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



@EducereRevista



@revista.educere

Este número 88 de la Revista EDUCERE  
de terminó de diagramar y preparar para ser  
publicada en su edición digital en RI SaberUla  
el 11 de septiembre de 2023

