

La Revista Venezolana de Educación

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

FESTEJA SU XXVII ANIVERSARIO
1997 - JUNIO - 2024
PPAD-ULA



*La paz se siembra y cultiva para hacer posible la existencia del animal educable.
La paz es una condición de vida de la especie humana, lo opuesto
es la inclemencia de su desaparición biocultural.*
Pedro Rivas

**Fundación Polar-UCAB: Educere es una de las instituciones educativas
más importantes de la Venezuela de ayer y de hoy**

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo-Agosto 2024

Año 28 / Número 90

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

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

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

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

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

La revista mas descargada de Venezuela y una de la mas consultada del subcontinente americano.

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004-2015

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

Condecoración de la Orden Dr. Rafael Chuecos Paglioli en su Primera Clase,

otorgada por el Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Abril, 2018.

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com

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

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Consejo editorial

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

Consejo científico honorario

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

Consejo editorial internacional

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

Consejo de redacción

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

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

rivaspj12@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



educere.revistaeducacion

En su Bostan, Saadi de Shiraz estableció una importante verdad en este pequeño cuento:

Un hombre le pregunto a otro, apuesto, inteligente y elegante, "quien era".

El segundo le respondió: «Soy el Diablo». «Pero eso no puede ser» —dijo el primero—.

El Diablo es feo y maligno». «Amigo mío —respondió Satán—, eso es lo que dicen de mí mis detractores».

Idries Shah, Reflexiones



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

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo-Agosto 2024

Año 28 / Número 90

Mérida - Venezuela

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.
Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

Imagen Portada

#SomosUCA
@NacatalAna

Diseño de portada

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores

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

Traducciones del Portugués

Yhana Milagros Riobueno Gozález
ghanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2023
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2024
- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004 - 2013
- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005 - 2024
- ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2024
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2024
- Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2020
- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2024
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2024
- Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2024
- Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2024
- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2024
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2024

Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás
Universidad Federal del Amapá. Brasil.
Armando Zambrano
Filósofo, pedagogo y escritor de 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 urgentes 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, 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 cosmovision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

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

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

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

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

Mayo-Agosto 2024

Año 28 / Número 90

Mérida - Venezuela

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Contenido

editorial

FUNDACIÓN POLAR-UCAB: EDUCERE ES UNA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MÁS IMPORTANTES DE LA VENEZUELA DE AYER Y DE HOY

Fundación Polar - UCAB: Educere is one of the most important educational institutions in Venezuela yesterday and today.

Pedro José Rivas

Director y editor

295-299



INSTITUCIONES EDUCATIVAS VENEZOLANAS DE AYER Y DE HOY: EDUCERE, REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. FUNDACIÓN POLAR-UCAB

Venezuelan educational institutions of yesterday and today. Educere magazine. University of Los Andes. Polar Foundation-UCAB

Antonio José Monagas

Reseñador

301-305



INDICADORES DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA ENTRE 1980 Y 2018

Quality indicators of the Central University of Venezuela between 1980 and 2018. Indicadores de qualidade da Universidade Central da Venezuela entre 1980 e 2018

Arelis Urdaneta¹, Luis Fuenmayor Toro²

¹Ministerio del Poder Popular para la Defensa¹. Comando General de la Armada Bolivariana. Escuela de Postgrado de la Armada.

²Universidad Central de Venezuela. Facultad de Medicina. Caracas Capital Federal. República Bolivariana de Venezuela

307-320

DESARROLLANDO COMPETENCIAS COMUNICATIVAS. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN CURSOS DOCTORALES

Developing communicative competencies. An action-research experience in doctoral courses

Tulio Ramírez, Leonardo Carvajal Santana, José Francisco Juárez, Alexandra Irigoyen

Universidad Andrés Bello. Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Caracas. República Bolivariana de Venezuela

321-336

OBJETOS DE APRENDIZAJE. HACIA SU CONSOLIDACIÓN COMO RECURSOS EFICACES PARA EL APRENDIZAJE

Learning objects. Towards their consolidation as effective resources for learning

Derwis Oswaldo Rivas Olivo¹, Beatriz Sandia Saldivia²

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

337-367

LA CONFORMACIÓN DE UN ÁREA DE INVESTIGACIÓN EN ESCRITURA ACADÉMICA PARA CARRERAS DE INGENIERÍA

The conformation of a research area in academic writing for Engineering careers

Julia de Diego

Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina. Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza. República de Argentina

369-380

EL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS 2023. LIMA-PERÚ

The problem of reading comprehension among university students 2023. Lima-Perú

381-390

Trixia Osorio Anchiraic, Lilia Inga Moya¹, Gloria Castillo Aguilar^{2,3}

Universidad Ricardo Palma. ¹Programa de Español para Extranjeros. ²Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. Programa de Estudios Básicos. ³Instituto Cervantes. Alianza Francesa. Lima - Perú

¿CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE “NUESTROS” ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN LIMA, PERÚ 2023?

How to improve our university students' reading comprehension in a private university in Lima, Perú 2023?

391-406

Trixia Osorio Anchiraic, Lilia Inga Moya¹, Gloria Castillo Aguilar^{2,3}

Universidad Ricardo Palma. ¹Programa de Español para Extranjeros. ²Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. Programa de Estudios Básicos. ³Instituto Cervantes. Alianza Francesa. Lima - Perú

LA ESPIRITUALIDAD MARTIANA EN LA FORMACIÓN DE LA CULTURA DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Martian spirituality in the formation of the culture of the student of the Artistic Education career

407-418

Rodolfo Mariño Osorio¹, Frank Arteaga Pupo², Elemnia Álvarez Merino³

Universidad de Las Tunas. ¹Departamento de Arte. ²Centro de Estudios Pedagógicos. ³Facultad de Ciencias Pedagógicas. Provincia de Las Tunas - Cuba

FUNCIÓN INVESTIGACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL ESTADO MÉRIDA KLÉBER RAMÍREZ (I)

Research function of teachers at the "Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez"

419-429

María Eugenia Acosta García

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez. PNF en Construcción Civil. Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL). Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

IMPLEMENTACIÓN DE LAS UPSKILLING Y RESKILLING COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Implementation of upskilling and reskilling as tools for educational innovation

431-445

Diana Elizabeth Cevallos Benavides¹, López González Wilmer Orlando²

¹Universidad Indoamericana. Programa de Maestría en Innovación y Liderazgo Educativo. ²Universidad Nacional de Educación. Carrera de Ciencias Experimentales Chuquipata, Azogues-Ecuador

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN: AVANCES, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

The Impact of Artificial Intelligence on Education: Advances, Challenges and Future Perspectives

447-453

Espinoza Castro Karla Esther, Vimos Sacta Karen Tamara, López González Wilmer Orlando

Universidad Nacional de Educación. Facultad de Ciencias Experimentales. Sector Chuquipata, Azogues. República del Ecuador

PROSPECTIVA ESTRATÉGICA DEL DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Strategic Prospective of Dr. Pedro Rincón Gutiérrez in Educational Management of the University of Los Andes

455-459

Neila Karina Márquez

Universidad de Los Andes. Dirección General de Planificación y Desarrollo. Departamento de Planificación Académica. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ANTOLOGÍA DE TEXTOS LITERARIOS. ENTRE SUEÑOS, LETRAS E ILUSIONES. AUTOPUBLICACIÓN DE LIBRO

Anthology of Literary Texts. Between Dreams, Letters and Illusions. Self-published book

461-464

Eliseo Cruz Aguilar

Universidad Casandoo. Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Oaxaca de Juárez, Oax., México

MANEJO EMOCIONAL Y APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA IMPULSAR LA PRODUCCIÓN ORAL. ALIANZA FRANCESA, MÉRIDA-VENEZUELA

Emotion Management and Collaborative Learning to promote Oral Production. Alliance Francaise, Mérida-Venezuela. Gestion des émotions et apprentissage collaboratif pour promouvoir l'expression orale.

465-481

Alliance Française, Mérida-Venezuela

Yocelyne M. Espaillet Jiménez¹, Ana Delina Salinas²

¹Colegios Charlemagne y Les Frères Le Nain. Laon, Departamento de Aisne, Región de Alta Francia. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. ²Escuela de Idiomas Modernos. ³Escuela de Educación. Mérida estado Bolivariano de Venezuela. República Bolivariana de Venezuela

LA APRECIACIÓN TEATRAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Theatrical appreciation in the initial training of the graduate in artistic education

483-492

Julia María Viera Pérez, Aleida Best Rivero

Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Provincia de Las Tunas-Cuba

PROPUESTA PARA DESARROLLAR INFLUENCIAS EDUCATIVAS DE LAS ORGANIZACIONES SOCIOCOMUNITARIAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES

Proposal to develop educational influences of socio-community organizations in the integral formation of students

493-506

Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio

Universidad de Las Tunas. Facultad Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía-Psicología. Provincia Las Tunas. Cuba

LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL. UN RECURSO ESENCIAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Spiritual intelligence. An essential resource in educational institutions

507-513

David Tawary Hernandez Contreras

Liceo los Angeles. Palmira, departamento del Valle del Cauca. República de Colombia

MÁS QUE MIL PALABRAS: EL VIDEO-ENSAYO COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL AULA EFL

More than thousand words: the video essay as a tool for teaching and learning in the EFL classroom

515-524

Miguel Riveros, Nahirana Zambrano

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

MODELO PEDAGÓGICO DE DIMENSIÓN SOCIOAMBIENTAL EN LA FORMACIÓN AMBIENTAL INICIAL DEL ESTUDIANTE DE INGLÉS CON SEGUNDA LENGUA

Pedagogical model of socio environmental dimension in the initial environmental training of the student of english with a second language

525-538

Olga Dilia Pérez Dominico¹, Aleida Best Rivero², Rogelio Anicio Díaz Castillo³

Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. ¹Departamento de Lenguas Extranjeras. ²Departamento de Arte. ³Departamento de Biología. Provincia Las Tunas, Cuba

EL PENSAMIENTO SALUBRISTA DE FIDEL CASTRO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO RURAL Y COMUNITARIO EN CUBA

The salubrious thoughts of Fidel Castro and its influence in the development of the rural and community areas in Cuba

539-545

Rubiseida Almaguer Pérez¹, Osmel Reyes Pacheco², José Ignacio Reyes González³

¹Filial de Ciencias Médicas. Puerto Padre. ²Ministerio de Enseñanza Superior. La Habana. ³Universidad Pepito Tey. Comisión de Grados Científicos. Provincia de La Tunas. República de Cuba

EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO; ¿ASPIRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA?

Climate change education aspiration of environmental education in cuban primary school?

547-559

Olga Lidia Zamora Hernández¹, Yortis Yunia Ruiz Jerez²

¹Institución Educativa Primaria "Juan Ramón Ochoa Núñez". Reparto La Victoria, Provincia de Las Tunas. ²Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz". Departamento de Desarrollo Local. Provincia de Camagüey. República de Cuba

IV JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE. UCAB. CARACAS. 9 Y 10 DE FEBRERO DEL AÑO 2023

V Jornadas de Innovación Docente. UCAB. Caracas. February 9 and 10, 2023

561-564

Claritza Arlenet Peña Zerpa

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

RESEÑA. VIDEOS DE FESTIVERD 2023 EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Review Videos of FESTIVERD 2023 in university spaces

565-568

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas - Capital de la República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas Directora del Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela Caracas - Capital de la República Bolivariana de Venezuela

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

571-574

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

575-594

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

595-614

NORMAS PARA OS COLABORADORE

615-617

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

618-619

Fundación Polar-UCAB: *Educere* es una de las instituciones educativas más importantes de la Venezuela de ayer y de hoy

editorial
educere

Fundación Polar - UCAB: Educere is one of the most important educational institutions in Venezuela yesterday and today.

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



*Cuando te enfrentas a tiempos difíciles,
debes saber que los desafíos no son para destruirte,
son para fortalecerte.*
Anónimo

Un aniversario editorial es el pulso de la historia de una revista

La edición No 90 de *Educere*, la revista venezolana en educación, que el lector tiene bajo su mirada expresa la concreción de una labor colectiva cercana a dos mil manuscritos publicados a lo largo de veintisiete años de su fundación a través de más de dos mil cuatrocientos colaboradores del magisterio venezolano y del orbe.

Hoy hacemos un paréntesis en el continuo del tiempo editorial para invitarnos a recordar el significado emocional y el sentido histórico que tiene la aparición del primer número de la edición fundacional de una revista impresa, en especial para quienes formalmente la crearon e hicieron posible como medio de difusión del pensamiento educativo y pedagógico.

Igual experiencia para los lectores que la empezaron a conocer, luego admitirla y atreverse a desafiar el riesgo de escribir para una publicación *imberbe* cuyo destino está impregnado por el fatalismo de la muerte temprana de la mayoría de revistas que no pasan del tercer número.

En este orden de ideas, *Educere* celebra con esta edición las microhistorias individualísimas responsables de un presente histórico lleno de cotidianidades que comenzaron a hacerse relato escritural un día perdido de junio de 1987. Y es de rigor identitario hacerlo porque una revista es un producto cultural vivo que tiene un pasado que enseña y un porvenir que define las singularidades de su presente.

En la regularidad y discontinuidad de los tiempos de los procesos bioculturales se desarrolla la existencia de nuestras vidas cargadas de similitudes y diferencias tal como se observan en la práctica social. En una publicación periódica ocurre lo mismo, porque ella es obra de la cultura encargada de visibilizar y dar a conocer la trascendencia del pensamiento humano en sus diferentes manifestaciones.

Una revista es un exhibidor público de la imaginación, la reflexión y la creatividad de sus múltiples autores, la cual expresa la política editorial de la institución donde se asienta la actividad escritural y el procesamiento del producto final que un grupo de hacedores silentes la hacen posible.

Por tal razón, para el director de una revista académica organizar un fascículo es una actividad muy gratificante y halagadora en la tarea diaria de luchar contra las sombras de la ignorancia *per se*, pensada y pensante. De igual manera, sucede con la escritura de su página editorial considerado el acto más elevado que brinda la creación literaria de una publicación periódica o de un libro en su reyerta permanente por descifrar lo desconocido y dar a conocer los resultados de la reflexión y la indagación.

Este número de Educere celebra el inicio de una revista universitaria en la travesía de veintisiete (27) años de trabajo continuo y sostenido luchando contra los avatares de la actividad humana y de la cultura del libro, sin que alguna edición se haya retrasado. A la par significa disfrutar el proceso de la producción de un fascículo elaborado con la intención de comunicar los saberes, conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos y complejidades del fenómeno la educación.

Igual mérito tiene el arte de imprimirle a cada artículo una revisión exhaustiva para que en selección ordenada con otros manuscritos, genere en cada fascículo la recurrencia que dicta el rigor de la periodicidad de su aparición.

El ser humano celebra el aniversario de su vida cada año al mostrar la regularidad de su finita continuidad y, por extensión, lo hace con todo aquello que evoque el sentido fecundo de su trabajo, tal como recordar de la existencia una publicación impresa o digitalizada que aparece con sistemática previsión.

La diferencia entre el tiempo acontecido por un sujeto y un producto de su creación, se encuentra en que el transcurrir de la existencia humana sucede con independencia del celebrante, puesto que la regularidad biológica no depende del dueño del calendario y el reloj, mientras que la edición de una revista aparecerá en orden a una periodicidad determinada (anual, semestral, cuatrimestral, trimestral o mensual) que sus organizadores se someten por un mandato editorial que no es de libre opción.

La vida de un objeto cultural tal como una publicación periódica supedita la voluntad de sus creadores y hacedores a mantenerla activa, es decir, haciéndola tantas veces como lo indique una periodicidad convencional establecida por ley concordada con el director de la misma.

En consecuencia, la vitalidad de una publicación se estima por la regularidad en su aparición, lo que genera *credibilidad* que es el valor simbólico y tangible de su patrimonio editorial. Salir con la periodicidad aconsejada es el más valioso y verdadero atributo de una revista académica porque ello da cuenta de la constancia y la perseverancia invertidas en la dirección y organización de una revista.

Es de perogrullo afirmar que una revista sale cuando debe y no cuando puede. Esta ecuación se perturba cuando las condiciones políticas y sociales del medio sociocultural donde se produce se alteran profundamente. El caso Venezuela es emblemático con el número tan alto de revistas que no han podido aparecer con regularidad. El fallecimiento real de publicaciones periódicas académicas encuentra silente sepultura en el cementerio de revistas científicas que existe en cada universidad.

Contribuye a agudizar la crisis de las publicaciones científicas venezolanas el estado famélico en que se encuentra la investigación en las universidades al no contar con financiamiento estatal. La situación país no juega a favor de la escritura reflexiva e indagadora, la producción de conferencias, ponencias, manuscritos y eventos de difusión de la creación literaria como foros, simposios, jornadas y congresos. La investigación es el oasis donde se desarrollan las revistas científicas y humanísticas. Sin recursos económicos las publicaciones tienen sus días contados.

No obstante, la mayor parte de las revistas de la Universidad de Los Andes procuran estar solventes en su periodicidad en la medida que la lucha contra las adversidades les permita salir ilesos y continuar el trabajo editorial. Ello implica resolver inteligentemente los problemas generados por la fuga de los integrantes de los comités editoriales, la falta de artículos, mantener el alto el optimismo realista y esperanzador de los directores y equipos editoriales, superar el deterioro y la obsolescencia de los equipos de computación, reponer equipos dañados por problemas en los sistemáticos cortes eléctricos y conseguir oportunamente los recursos económicos mínimos para mantener activa una revista.

Cuando esto último ocurre, una buena parte o todo el financiamiento se debe al *acto personalísimo de salvataje* de sus directores convertidos en editores y productores. Ellos no solo las mantienen al día en su aparición sino en solvencia plena con los índices, directorios, colecciones y bibliotecas digitales donde se alojan.

Los directores Canaán y la insolvencia de una publicación periódica

Demás está recordar una metáfora ya utilizada acá en Educere que señala que en el mundo de las revistas no existen milagros editoriales sino analogías con el relato cristiano de la boda de Canaán de Galilea, cuando Jesús convirtió el agua en vino. Los *directores Caná venezolanos* convierten el esfuerzo de su trabajo y el dinero proveniente de sus famélicos bolsillos profesoriales y de algunas ayudas que se solicitan eventualmente, en la energía vital para que una revista no se atrase ni caiga en insolvencia editorial, menos ingrese al cementerio de las revistas donde yacerá para siempre. Y si llegare a resucitar, en las llamadas segunda etapas o certificaciones tardías el proceso de recuperación de la credibilidad que alguna vez se tuvo, no deja de ser una tarea tremendamente complicada.

En síntesis, renacer del saldo rojo de la morosidad editorial es una solución a muy largo plazo porque debe lucharse contra la actitud negativa de los autores consagrados y nobeles que evitan enviar un manuscrito a una revista de reciente creación o a una que está retrasada en su periodicidad y solo desea insurgir en un número salvador e iniciar el proceso de zanjar su demora en los próximos años.

La razón de tal pesimismo editorial es muy sencilla y lo ilustro con dos ejemplos. Un artículo científico muestra los resultados de una investigación de campo finalizada en enero de 2024 es convertido en un manuscrito que será publicado en un fascículo que no sale desde el 2021, aparecerá en abril 2024 ¿Cómo entiende un lector esta incoherencia temporal y, además, que debe citarlo? Otro caso similar refiere a un manuscrito cuyas referencias bibliohemerográficas digitales han sido descargadas en el 2024 y la publicación de la “revista reivindicada” se hará en una edición de 2024, que aparecerá en el cuerpo de una edición atrasada del 2020.

¿Cómo se explican estos dos fenómenos de apariencia ficcional? Muy sencillo, ambas revistas salen en cualquier momento con un retraso de varios años y al quererse actualizar emergen en fechas posteriores a su morosidad editorial. Se publican varios números en una edición especial retroactiva. Esto ocurre porque se ha aplicado una solución administrativa institucional que avala la sobreposición de tiempos diferentes.

En la subcultura editorial es forjar el tiempo de la periodicidad establecida en el depósito legal e ISSN de una revista con el tiempo de la publicación (fecha de la edición difundida indicada en el colofón los cuales no se corresponden entre sí, lo que atenta contra la moralidad editorial de “*las colaboraciones de hoy*” escritas para *un número que paradójicamente “apareció ayer”*. Esta situación genera confusión a los lectores cuando les corresponde citar esta ficción o a los evaluadores de una publicación requerida para un propósito específico. Un asunto es rescatar una revista en estado de dificultad temporal y, el otro, es activar una publicación discontinuada dado que quedó paralizada en el tiempo.

El contenido

Este fascículo da forma editorial al facsímil aniversario No 90 de Educere, cuyo contenido se encuentra en veintidós (22) documentos procedentes de diversas instituciones nacionales y del exterior, y un editorial

suscrito por su director. En este orden de ideas, concurren ocho (8) colaboraciones de Venezuela y quince (quince) trabajos del subcontinente hispánico americano, que respaldan esta edición.

De este enjambre de creatividad e indagación profesoral trece (13) son trabajos de investigación, siete (7) de inspiración reflexiva y documental y dos (2) reseñas sobre eventos académicos instituciones de Caracas.

Una mirada geográfica por los lugares de origen de los manuscritos enviados y seleccionados por el rigor arbitral, destaca que el magisterio hispanoamericano hizo llegar trece (13) artículos: Cuba envió seis (6) artículos; Perú y Ecuador, dos (2) cada uno; México, Argentina y Colombia, uno (1) cada uno (1); y del país sede de la revista, concurren nueve (9), ellos son: la Universidad de Los Andes-Mérida aportó cinco (5) trabajos; la Universidad Andrés Bello tres (3), y la Universidad Central de Venezuela junto a la Universidad Territorial de Mérida "Kléber Ramírez", uno (1) cada uno.

Esta importante producción engalana la acción editorial de Educere porque expresa un reconocimiento a su labor de divulgación del pensamiento educativo que no tiene fronteras sino lugares y tiempos donde se conjuga el complejo proceso de la formación escolar de poblaciones etarias muy dinámicas que actúan al ritmo de condiciones específicas y diferenciadas de orden político, social, cultural y económico.

En tal sentido, Educere se ha venido convirtiendo en una valiosa encrucijada que logra encontrar a escritores del asunto educativo y pedagógico venezolano e hispano con lectores de mundo magisterial. Educere no es solo la biblioteca del bolsillo de educador sino el crisol del pensamiento plural desde hace mucho tiempo, sus páginas así lo indican.

Una travesía de 27 años y un lauro brindado por la Fundación Polar-UCAB en 2020

En el marco de su conmemoración onomástica Educere, la revista venezolana en educación, trae a colación una obra historiográfica sobre la educación nacional realizada y publicada por la Fundación Polar, en cooperación con la Universidad Católica "Andrés Bello" (UCAB) intitulada: **Instituciones educativas venezolanas de ayer y de hoy.**¹

En esta publicación especializada de la educación, la Fundación Polar-UCAB, seleccionó a la revista universitaria Educere, adscrita al Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD-ULA) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, como una referencia hemerográfica tangible de primera importancia en la formación de las generaciones de docentes venezolanos y allende fronteras, de ayer y de hoy.

Este libro estuvo bajo la dirección del profesor Leonardo Carvajal y la participación de cuarenta y cinco expertos altamente calificados en diversos campos disciplinares que se encargaron de realizar una serie de estudios para ver *el surgimiento, la evolución y los logros de la institucionalidad educativa venezolana...* "Sus investigaciones y aportes *examinaron con lujo de detalles, la aparición y evolución de ochenta y nueve centros relacionados con el hecho educativo en nuestro país. Desde planteles, liceos y universidades hasta asociaciones, academias, fundaciones, gremios y casas editoras...*"²

Acá el lector encontrará en sus 336 páginas información conocida y otras, de gran novedad a lo largo de sus fascinantes microhistorias relatadas en textos relativamente breves. Todo un compendio que contribuirá a conocer el ethos de la educación nacional y las realidades geo-idiosincráticas del venezolano. Sin duda que este compendio representa un estudio exhaustivo y sereno sobre la historia de la institucionalidad educativa nacional.

De estas instituciones de gran valía se encuentran las organizaciones de enseñanza, formación docente e investigación; asociaciones magisteriales, centros editoriales y publicaciones periódicas que han destacado por ser modelo en la práctica social y cultural. En tal sentido, fueron clasificadas en cinco (5) grandes categorías con el objeto de ser dadas a conocer al público a partir de sus particulares biografías llenas de realizaciones

y compromisos con la sociedad y el país, lo que sin duda ayudará al lector a comprender la trayectoria de la institucionalidad educacional pública y privada de carácter laico y confesional de Venezuela.

1. Escuelas municipales, estatales y nacionales; colegios federales y nacionales; liceos y escuelas técnicas; redes institucionales.
2. La Red de Escuelas de Excelencia, mejorando la escuela pública.
3. Instituciones de educación superior públicas y privadas.
4. Revistas y publicaciones educativas.
5. Centros, institutos, asociaciones y academias para la investigación y la formación.”

El numeral 4: Revistas y publicaciones educativas es el capítulo que alude a las revistas venezolanas que han forjado el pensamiento de los ciudadanos y la formación del magisterio nacional, en particular, así como sus aportes al lector internacional que accede a sus páginas a través de internet. Entre éstas se mencionan cinco publicaciones periódicas junto a sus reseñadores: *Revista Pedagógica* de la Federación Venezolana de Maestros (Nacarid Rodríguez Trujillo); *Revista Letras* del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (José Miguel Piedra) Terán; *Revista de Pedagogía* de la Universidad Central de Venezuela (Nacarid Rodríguez Trujillo); *Educere* de la Universidad de Los Andes

Así mismo, se destaca la presencia invalorable de centros editoriales de difusión del pensamiento pedagógico y educativo entre los que se encuentran: las Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello (Emilio Píriz Pérez), *los Cuadernos de Educación* y su Laboratorio Educativo (Asdrúbal Sánchez), y la Biblioteca Biográfica Venezolana (Leonardo Carvajal).

Este altivo ejercicio de historiografía es una mirada parcial del registro institucional de la educación venezolana que Educere reconoce por su valía social y pedagógica y, en especial, porque su nombre y la trayectoria de 27 años de producción ininterrumpida, ha sido considerada para ser reseñada en la memoria de las instituciones que han dejado su huella en la historia venezolana. De ello dan fe sus 25.000 páginas editadas por más 2400 autores a través de noventa ediciones que relatan las reflexiones, investigaciones, experiencias, aportes y propuestas presentadas en aproximadamente 2000 manuscritos.

Educere se honra con esta distinción al ser considerada parte de la historia de la educación de Venezuela junto a la ilustre Universidad de Los Andes, también homenajeada en este libro editado por la Fundación Polar – UCAB. No es cualquier cosa para una publicación periódica sobre la educación haber sido seleccionada y calificada como una institución educativa de ayer y de hoy. Y como bien lo dice el Prof. Leonardo Carvajal en la presentación del libro:

... las instituciones educativas de ayer y de hoy son modelo para la conciencia nacional...
Tan solo figurará una muestra variada de ellas. Ciertamente, no están todas las que son.
Pero estoy seguro de que sí son todas las que están; sí vale la pena que se conozcan, estudien, admiren y emulen las que presentamos.³

Ser parte del libro *Las instituciones educativas de ayer y de hoy* es un honor que nos compromete a seguir mejorando nuestra tarea universitaria de difundir el ideario educacional y pedagógico de nuestros maestros y profesores y a continuar trabajando incansablemente por reconstruir un país destruido por la ignorancia atrevida disfrazada de verdad histórica y saber político y económico.

La transcripción del texto contenido de la semblanza alborada sobre Educere es presentada en esta edición en la Sección de Transvase para agrado de sus lectores. Un magnífico trabajo del economista, periodista y profesor Antonio José Monagas, hijo de un educador consagrado a la educación, venezolana, el maestro y cofundador de la FVM, José Miguel Monagas, amigo y correligionario del gran pensador y maestro venezolano, Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Seguiremos publicando bajo la utopía y el compromiso de la responsabilidad y la ética docente con el fin de contribuir con las instituciones educativas venezolanas para pensar y actuar consciente y críticamente, así como seguir en el empeño de luchar contra la ceguera de una comunicación globalizada que anula y embru-

tece la riqueza social y cultural de la cotidianidad de nuestros niños y jóvenes junto a sus maestros y profesores, en particular, sin menoscabo de ser un país considerado uno de los mayores consumidores de teléfonos celulares y datos electrónicos del planeta.

Finalmente expresamos lo que ya es un lema, se espera que esta edición No 90 de mayo-agosto 2024, sea del agrado del lector que hace posible que esta revista no detenga su marcha.

Enhorabuena.®

Mérida, 16 de abril de 2024

Notas

1. Fundación Empresas Polar. (2020). **Instituciones educativas venezolanas de ayer y de hoy**. Compilación de Leonardo Carvajal. Caracas: Fundación Empresas Polar. Gráficas Lauki C.A. 540 págs.
2. Leonor Giménez de Mendoza, presidenta de la Fundación Empresas Polar en la presentación del libro (pág.5)
3. Leonardo Carvajal, compilador del libro, en la introducción del libro de: Fundación Empresas Polar. (2020). **Instituciones educativas venezolanas de ayer y de hoy**.

Instituciones educativas venezolanas de ayer y de hoy: *Educere*, revista de la Universidad de Los Andes. Fundación Polar-UCAB



Venezuelan educational institutions of yesterday and today. Educere magazine. University of Los Andes. Polar Foundation-UCAB

Antonio José Monagas
Reseñador



El 1° de junio de 1997, nació *Educere*, la primera revista especializada en educación que publicaba la Universidad de los Andes. Surgió bajo la rigurosidad de las ciencias, la universalidad de las humanidades y la innovación educativa. Y por supuesto, al calor de las experiencias y reflexiones de los Programas de Perfeccionamiento y Actualización Docente y de los Estudios de Postgrado no conducentes a grado académico de la Escuela de Educación, cuyos fines se orientan a la promoción y al desarrollo de la educación permanente.

Comenzaba así un proyecto editorial concebido a partir de una iniciativa de autogestión académica y financiera, adscrito a un programa de formación docente que le insufló el sentido político de la verdadera autonomía universitaria.

Su editor-fundador, profesor Pedro José Rivas, doctor en Pedagogía Crítica por la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kleber Ramírez, y desde entonces coordinador del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente y director de la revista, observaba en un fragmento del editorial contenido en su fascículo primigenio:

Aspiramos a que esta revista contribuya al desarrollo del pensamiento educativo venezolano al convertir sus páginas en un foro pluralista para la discusión y la reflexión permanente. Con la aparición de esta revista, la Escuela de Educación dejará de estar en mora con el magisterio nacional, al poner en sus manos una publicación cónsona con sus intereses pedagógicos, científicos, culturales, etc.

Educere significó un arrojo universitario toda vez que sin pedir permiso al poder institucional, fue decidida su divulgación. Sobre todo, en medio de un ambiente que usualmente miraba con dejo y asombro el atrevimiento de todo osado profesor que propusiera una nueva publicación y al que se le recordaba el fatalismo del edicto que anunciaba el fallecimiento prematuro de revistas que no llegaban al tercer número. Tal determinación insufló tempranamente su carácter resiliente que le permitió enfrentar innecesarias situaciones que atentan contra potenciales desarrollos editoriales.

No obstante, ello configuró en *Educere* una etología muy particular que marcó su natural rebeldía e irreverencia para definirse como una publicación universitaria no subordinada al poder establecido ni convertida en un espacio comunicacional acólito a una concepción del hombre, la sociedad y de la educación. En consecuencia, desde un principio, comenzó a hacerse una publicación humanística crítica y propositiva, insurgente y disidente. Profundamente democrática y respetuosa de la ley y de quienes no compartían su punto de vista.

En el fragor de ese precario y germinal mundo de las publicaciones recién nacidas o de corto recorrido editorial, la revista no escapó de críticas malsanas del oficialismo academicista de la época que actuaba como templarios celosos y guardianes del iluminado método científico. Más cuando se arrogaba facultades para certificar los relatos de las ciencias hipotéticas deductivas, tanto como de las ciencias sociales, humanistas y sociales. Con tales presunciones, terminaban calificando a incipientes revistas como «endogámicos pasquines de vida limitada». Y ahí estaba *Educere*, pagando su debut editorial.

Tampoco pudo esquivar desconsideraciones que, al ignorar su verdadera historia como publicación no acreditada y autocalificada de científica por sus fundadores, debió buscar recursos económicos para financiar el proceso editorial y así demostrar una regularidad que plasmaría el acta de vida de los tres primeros fascículos. Ese trayecto editorial se constituía en la condición *sine qua non* para que como iniciativa fuera admitida formalmente en los registros institucionales de las revistas académicas del país y así lograr el ticket de acceso al financiamiento posterior. Por supuesto, siempre que los evaluadores externos le dieran el tan anhelado plácet. Pero esas dificultades, lejos de desanimar a su cuerpo de dirección, fortalecieron y aceleraron su espíritu emprendedor para seguir construyendo una auténtica publicación hecha con temple, devoción, compromiso universitario y ambición de historia.

Siempre se pensó como una revista académica que tendría abiertas sus páginas para que los lápices de la historia escribieran los relatos de sus investigadores y las reflexiones y experiencias docentes que servirían de camino para que otros profesores siguieran las rutas transitadas. Asimismo, se concibió como un pedazo de universidad viva, que siempre estaría dispuesta a recibir a todos los que desde la diversidad y el pensamiento divergente tuvieran una palabra de aliento, una explicación y una proposición para el debate que hiciera historia. Partió del criterio de que «el pensamiento único niega a la Universidad y siempre será este el engendro de la intolerancia, el fanatismo, el resentimiento, el odio y la violencia facturada».

En ese nicho de la reflexión, experiencia e investigación, se gestó, desarrolló y consolidó *Educere*, convertida en la biblioteca de bolsillo del magisterio venezolano. Y más tarde, del magisterio de América toda. Desde entonces hay que sumar años de escritura editados a través de setenta fascículos. Ya son más de un mil quinientos manuscritos publicados y difundidos por Internet y convertidos en una razón más para que fuera calificada como la publicación universitaria con el mayor número de artículos académicos colocados en el Repositorio Institucional Saber ULA. Igual tendencia ha tenido en el repositorio Redalyc, de México. O en otros repositorios como Scielo, de Venezuela, y otras bases de datos. Por tanto, se convirtió en una publicación bastante visitada, consultada y descargada de estos repositorios académicos. Así se ha mantenido, ininterrumpidamente, desde 2006.

La obligación jurídica de hacer los ajustes requeridos por la Ley de Depósito Legal, dado que se alteraron sus pautas originarias al cambiar el estatuto de una revista que asumió una nueva regularidad en la aparición y dejó el formato impreso para convertirse en una publicación digital en formato electrónico, hecho este ocurrido a partir de la publicación N° 50, implicó no solo sincerar la identificación de la revista con el depósito legal y su ISSN. Significó también, entender algunos cambios relacionados con la nueva concepción doctrinaria que definiría a la revista. Particularmente, sus campos de interés escritural, mecanismos de selección de los manuscritos, el rigor en su aparición, el cuidado y la limpieza ortográfica y comunicacional de los fascículos a ser publicados, la estética de las portadas y las contraportadas, las búsqueda de fuentes de financiamiento, el funcionamiento administrativo de los diferentes comités (editorial, de redacción e internacional), las políticas de distribución y su colocación en índices acreditados del país y del mundo internacional, en colecciones y hemerotecas en línea y en registros bibliométricos. Pero en especial, su ubicación en repositorios electrónicos de gran difusión y visibilidad por su cobertura y seriedad institucional.

Desde 1999, *Educere* expone el resultado de la obra intelectual a través del «Índice Retrospectivo», lo cual funge de tributo a la memoria de quienes han escrito sus páginas. Este Índice, visto como catálogo, ordenado por campos del saber y por autores, indica con precisión la continuidad de la publicación. Facilita la búsqueda de la temática desarrollada desde sesenta campos del saber, organizados en más de un mil quinientos artículos, documentos y materiales trasvasados y debidamente identificados a partir de sus fuentes originales de publicación. Dicho de otro modo, es la vitrina que muestra el vasto historial del pensamiento pedagógico y educativo del magisterio venezolano, de América Latina y el Caribe.

Dieciséis índices editados y publicados al finalizar un volumen, dan cuenta del interés que el Consejo Editorial tiene para que la comunidad magisterial pueda sentir una publicación científica que lleva en su interior una biblioteca de bolsillo. Asimismo, la revista comenzó a publicar «Índices de Árbitros» para referir los nombres de los evaluadores que ofrecieron sus fallos favorables a los trabajos que darían cuerpo a los fascículos comprendidos entre el número 40 y la edición N° 70, año 21, de octubre-diciembre de 2017.

Debe destacarse también el «Índice de Contenidos», pues así puede tenerse una mejor idea del ámbito que su política editorial abarca. Se presenta en dos grandes grupos de temas. El primero refiere los artículos de investigación, ensayos, experiencias y documentos. El segundo, trata sobre los campos complementarios de la revista. Así que bajo sesenta y dos epicentros de reflexión y discusión, consolida su cuerpo editorial. Siempre con un sentido profundo de respeto por la política y por la diferencia y la pluralidad de las ideas. El primer índice, se organizó en los siguientes núcleos temáticos o campos epistémicos:

1. Educación, filosofía, ética y valores.
2. Las ciencias de la educación.
3. El sujeto de la educación y el otro.
4. El maestro, el profesor y el docente.
5. Teoría y contenido del currículum, currículo oculto, los paradigmas, diálogo de saberes y la educación dialógica.
6. La teoría crítica de la educación, pedagogía crítica y la comprensión. La didáctica crítica.
7. La escuela, la escuela pública, la educación popular y la escuela bolivariana.
8. Docencia, formación docente y formación por competencias.
9. Educación permanente y actualización docente.
10. Pedagogía política, Estado Docente, reforma educativa, sistema educativo bolivariano, educación bolivariana y el desarrollo endógeno. Modelos educativos alternativos. Educación transformadora y emancipadora. Ley Orgánica de Educación. Construcción de ciudadanía. El empoderamiento ciudadano.
11. Pedagogía diferencial, educación especial, dificultades del aprendizaje, discapacidad, lenguaje de señas y lenguas minoritarias.
- 12.. Modernidad, postmodernidad, saberes, conocimiento, pensamiento complejo e interdisciplinariedad.
13. Práctica pedagógica, estrategias y recursos didácticos.
14. Lectura y escritura, teoría, metodología e investigación. La escritura digital.
15. Educación del lenguaje oral y escrito.
16. La lectura y la escritura en la educación universitaria. La escritura digital universitaria.
17. Literatura. Su didáctica.
18. Literatura del niño. Su didáctica. La escritura digital infantil.
19. Didáctica y currículum de los idiomas modernos.
20. Análisis del discurso y educación.
21. La educación en la antigüedad. Lenguas clásicas y su enseñanza.
22. El dibujo y la pintura infantil. Su didáctica.

23. La educación física, el deporte y la recreación.
24. Didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía. La conciencia histórica. Educación indígena. Inter-culturalidad.
25. Didáctica de las ciencias físico-naturales, ambientales, riesgos siconaturales y educación ambiental.
26. Educación matemática, contextualización y espacio, teoría, metodología y propuestas.
27. Educación sexual, VIH, sexismo, género, feminismo, violencia de género y delincuencia femenina.
28. Educación musical.
29. Violencia escolar, drogas y educación penitenciaria.
30. Educación hospitalaria y salud.
31. Investigación, educación y proyectos de investigación.
32. Psicología, orientación, vocación profesional y educación.
33. Psicología cognitiva, aprendizaje, desarrollo y constructivismo.
34. Sociología de la educación.
35. Andrología y educación de adultos y mayores.
36. La planificación por proyectos pedagógicos de aula, comunitarios, de plantel, integrales, educativos y de aprendizaje.
37. La evaluación, teoría, praxis e instrumentos. Evaluación por competencias. Evaluación institucional.
38. Administración educacional, legislación educativa, gerencia y supervisión.
39. Educación inicial, educación preescolar y Lopna.
40. Educación universitaria, universidades, Misión Sucre, autonomía universitaria, violencia universitaria.
41. Educación universitaria, ley de educación universitaria y pronunciamientos institucionales y gremiales.
42. Acreditación de aprendizaje por experiencia.
43. Educación comunitaria y servicio comunitario universitario.
44. Educación técnica y formación para el trabajo.
45. Calidad y experiencia de la educación ciudadana. Miradas críticas.
46. La ciudad, ámbitos espaciales, culturales y educación. Formación de arquitectos.
47. Educación, economía, política, cultura y sociedad.
48. Pobreza, exclusión e inclusión social, marginalización, convivencia escolar, vulnerabilidad social, resiliencia y educación.
49. Cultura de la paz y violencia escolar.
50. Globalización y educación.
51. La educación de hoy y el futuro.
52. Educación en el mundo.
53. Sociedad del conocimiento, tecnologías de información y comunicación y los medios de comunicación, redes sociales e Internet. Aldeas virtuales.
54. Pensamiento educativo y pedagógico venezolano, latinoamericano y mundial.
55. Biblioteca escolar, museos y patrimonio cultural.
56. Desestabilización política de la democracia, terrorismo, racismo, fundamentalismo, verdad única y educación.
57. Humorismo y educación.
58. Sindicalismo, gremios y movimientos estudiantiles.
59. Efemérides universitarias.

60. El tiempo.
61. Publicaciones periódicas académicas.
62. Nutrición escolar.

La segunda parte está formada por cuatro terrenos epistémicos que abordan temas de orden exclusivamente universitarios.

1. El campo A conformado por cuatro ejes: Conversaciones en la redacción, Editoriales, Ojo clínico y Reseñas.
2. El campo B lo componen tres ejes: Textos breves, No lo crea, Pero ocurrió y Galería de personajes que ilustraron la imagen gráfica de la revista.
3. El campo C lo integran cuatro ejes: Índices temáticos retrospectivos, Índices temáticos anuales o por volumen, Índices de árbitros e Índices y palabras clave.
4. El Campo D está organizado en cuatro ejes: Normas para los colaboradores actualizadas, Normas para los árbitros actualizadas, Centro de distribución y Secciones de *Educere*.
5. Finalmente, el campo E (Especial) se dispone en dos ejes: las Estadísticas de visitas, consultas y descargas electrónicas y la Evaluación de méritos de las publicaciones académicas venezolanas.

No obstante, *Educere* no se declara una revista universitaria neutra ni objetiva porque ello sería retórico afirmarlo y epistemológicamente imposible de realizar. Pero sí garantiza que se haya mostrado como una publicación académica equilibrada y políticamente respetuosa del pensamiento que piensa a la educación y a la pedagogía con amplitud de criterios para que siga siendo una promotora de la crítica propositiva y sirva para corregir y enmendarse desde la discusión necesaria y el debate tolerante con la diferencia.

Se ha comportado como un crisol universitario de encuentros que dialoga con todas las gramáticas políticas y las miradas de un caleidoscopio que muestra las ideas más diversas y contradictorias con su línea editorial. Es porque ha militado en la pluralidad universitaria del antaño institucional. Eso ha salvado la revista de la intolerancia y del dogmatismo que fagocita peligrosamente los pasillos, cubículos y aulas de la universidad y la escuela venezolana.

Dicho propósito no ha impedido que, desde sus páginas editoriales, se asuman posiciones políticas responsables sobre el hecho educativo. Mucho menos ha sido obstáculo para que se opine con la libertad de conciencia que consagra la carta magna. O sea que *Educere* no es una publicación abstracta reducida al idealismo de su definición. Sino que ha sido y seguirá siendo un medio de comunicación serio y respetuoso de la Universidad pública venezolana, y defensor, garante y promotor del principio de la libertad de pensamiento y de expresión que define la autonomía universitaria ⑨

Indicadores de calidad de la Universidad Central de Venezuela entre 1980 y 2018

vestinación
arbitrada



Quality indicators of the Central University of Venezuela between 1980 and 2018

Indicadores de qualidade da Universidade Central da Venezuela entre 1980 e 2018

Arelis Urdaneta¹

arelisurdaneta5@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9573-1532>

Teléfono: + 58 416-6371843

Luis Fuenmayor Toro²

lft3003@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0007-6326-5371>

Teléfono: + 58 414 3230984

¹Ministerio del Poder Popular para la Defensa

Comando General de la Armada Bolivariana

Escuela de Postgrado de la Armada

²Universidad Central de Venezuela

Facultad de Medicina

Caracas Capital Federal

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 18/12/2024

Arbitraje/Sent to peers: 19/12/2024

Aprobación/Approved: 07/01/2024

Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

Las variaciones de varios indicadores de calidad de la Universidad Central de Venezuela, entre 1980 y 2018, demuestran la existencia de un grave deterioro institucional en la última década. Se han afectado la docencia de pregrado y de postgrado, las labores de investigación, las condiciones de existencia de la universidad y las de vida de su comunidad y trabajadores. Las entrevistas a expertos académicos amplían estos hallazgos. La merma del financiamiento es una de las principales causas del deterioro, a lo que se suma la crisis económica venezolana impulsando la fuga de profesores, estudiantes y personal técnico-profesional, en busca de mejores condiciones de vida. Los sueldos profesoriales no existen. Además, se ha generado un menoscabo de la infraestructura física, académica, de servicios y de gestión. La autonomía ha sido confiscada y la libertad académica está muy comprometida.

Palabras claves: universidad; evaluación; calidad; indicadores; deterioro; presupuesto.

Abstract

The variations of several quality indicators of the Central University of Venezuela, between 1980 and 2018, demonstrate the existence of a serious institutional deterioration in the last decade. Undergraduate and postgraduate teaching, research work, the essential conditions of the university and the living conditions of its community and its workers have been deteriorated. Interviews with academic experts extend these findings. The decrease in financing is one of the main causes of the deterioration, to which is added the Venezuelan economic crisis driving the flight of teachers, students and technical-professional personnel, in search of better living conditions. Teacher salaries do not exist. In addition, there has been a deterioration of the physical, academic, service and management infrastructure. Autonomy has been confiscated and academic freedom is severely compromised.

Keywords: university, evaluation, quality, indicators, deterioration, university budget.

Sumário

As variações de vários indicadores de qualidade da Universidade Central da Venezuela, entre 1980 e 2018, demonstram a existência de uma grave deterioração institucional na última década. O ensino de graduação e pós-graduação, o trabalho de pesquisa, as condições de vida da universidade e as condições de vida de sua comunidade e de seus trabalhadores têm sido afetadas. Entrevistas com especialistas acadêmicos ampliam essas descobertas. A diminuição do financiamento é uma das principais causas da deterioração, à qual se soma a crise econômica venezuelana que impulsiona a fuga de professores, estudantes e pessoal técnico-profissional, em busca de melhores condições de vida. Os salários dos professores não existem. Além disso, houve uma deterioração da infraestrutura física, acadêmica, de serviços e de gestão. A autonomia foi confiscada e a liberdade acadêmica está severamente comprometida.

Palavras chave: universidade; avaliação Institucional; qualidade; indicadores; deterioração universitário; orçamento universitário.

Introducción

La calidad de la educación universitaria es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad. Garantizarla es uno de los principales objetivos, en acción conjunta de las universidades y los organismos encargados de velar por ella y del diseño de políticas (García, 1991). La calidad del sector universitario se puede entender como “la adecuación de los resultados y funcionamiento de la educación superior a su misión” (Villarreal, 2003:10). Se trata de adecuar el ser al deber ser. Esto hace que el mejoramiento de la calidad de la universidad iberoamericana sea una tarea crucial y urgente, dada la importancia estratégica de la educación universitaria en la transformación social. Sin embargo, asumir esta tarea en Venezuela no es sencillo, pues los problemas que aquejan a las universidades y al sector educativo en general son numerosos y muy serios (Fuenmayor, 2020).

En el país, la calidad académica se ha visto comprometida desde hace mucho tiempo como resultado de factores internos institucionales, de los vaivenes de la economía venezolana y de las políticas de los gobiernos de turno. Luego de un claro período de bonanza financiera, transcurrido entre mediados del gobierno de Rafael Caldera y mediados del de Luis Herrera Campíns, se desencadenó, en 1983, una severa crisis económica y social, que afectó muy negativamente a las universidades (Fuenmayor, 1995). Áreas fundamentales de producción de bienes colectivos, como la salud y la educación, se vieron seriamente lesionadas por la desmejora de las condiciones materiales para su realización (Pachano, 1997). Más recientemente, después de otro período de grandes ingresos para el país, a partir de 2012 la economía entra en crisis, en un grado nunca visto en la historia venezolana reciente, lo cual de nuevo ha generado retrocesos académicos importantes (Vera, 2018). La manifestación más visible del deterioro se presentó en los bienes y servicios.

El ámbito educativo recibió los impactos del deterioro económico. Todos los aspectos correspondientes a la academia fueron afectados negativamente: sueldos y salarios, condiciones de trabajo, formación y actualización de los docentes. Las consecuencias no se hicieron esperar. El bajo rendimiento, la deserción escolar, el abandono y empobrecimiento del docente, condujo a un clima casi permanente de falta de motivación en las aulas. Sobre todo, en aquéllas que dependían de la inversión pública para subsistir. Lo que impactó a la educación en general, ocurrió también en los centros de educación superior y universitaria (Fuenmayor, 2020). La inflación y la devaluación desmejoraron enormemente los sueldos docentes y de los trabajadores, lo que llevó a movilizaciones de calle de los afectados en reclamo de sus derechos socioeconómicos. La carencia de recursos imposibilitaba el cumplimiento de los acuerdos laborales existentes (Márquez, 2013).

La dependencia del país de la producción de materia prima, concretamente de petróleo, lo ha hecho muy susceptible a las variaciones internacionales de los precios de las mismas. La generación de grandes ingresos no se utilizó en sentar las bases de un desarrollo productivo sustentable, sino que se fueron principalmente en gasto corriente, consumo suntuario, burocracia y corrupción. La dilapidación de recursos generó, a partir de 2012 aproximadamente, una crisis económica muy similar a la del año 1983, que luego fue agravada por la caída de los precios petroleros (Vera, 2018). El nuevo colapso económico se ve claramente en el deterioro de los indicadores macroeconómicos del país, lo que ha afectado los sectores sociales, productivos, políticos, culturales, de servicios y, particularmente, la educación y salud.

Las universidades venezolanas no han escapado al deterioro. La deserción estudiantil, la carencia de profesores, la escasez de insumos esenciales, el mal estado de los servicios, las graves restricciones financieras y el quebranto de la infraestructura, gravitan negativamente sobre el funcionamiento de las instituciones y desmejoran enormemente la calidad de las actividades académicas de las mismas (Fuenmayor, 2020). En la UCV, no se pueden obviar las distorsiones generadas por acciones universitarias reñidas con la calidad y la excelencia académica, las cuales parecen haberse profundizado. El clientelismo, las violaciones de la normativa legal y reglamentaria, denunciadas décadas atrás (De Venanzi, 1987), han retornado hoy con mayor fuerza.

La Universidad Central de Venezuela, con sus más de 300 años de funcionamiento y reconocida como la primera universidad del país, no ha quedado al margen del menoscabo sufrido por todo el sector educativo nacional, por lo que se hace necesario evaluar concretamente su estado actual, para poder establecer en su momento debido los programas de recuperación y rescate institucional necesarios (Rama, 2018; Ramírez, 2020).

A pesar de las dificultades actuales para la obtención de información fidedigna (desaparición de plataformas tecnológicas de datos, ausencia de publicaciones estadísticas oficiales e institucionales y los problemas generados por la pandemia del coronavirus) (Fuenmayor, 2020), las cuales están relacionadas con la crisis económico-social que se vive actualmente, decidimos seguir profundizando en la Universidad Central de Venezuela las variaciones ocurridas en una serie de indicadores de calidad, principalmente en la docencia y la investigación, durante un período que abarcó las últimas dos décadas del siglo pasado y las dos primeras de este siglo. Con ello aspiramos a analizar la afectación de la calidad de las funciones esenciales de la institución y efectuar una aproximación a las políticas públicas gubernamentales e institucionales a ser instrumentadas en el futuro, para corregir la situación de deterioro.

1. Métodos

Este estudio es producto de una investigación documental, evaluativa y de campo. El objeto de estudio fue la Universidad Central de Venezuela, de la que se recolectó la información de los distintos ítems escogidos para su análisis, tanto de documentos oficiales: institucionales y gubernamentales, como de información directamente solicitada en distintas dependencias a sus directivos o al personal autorizado para ello.

Se efectuaron series temporales con los valores de las distintas variables escogidas: académicas y muy relacionadas, presentadas en intervalos distintos según el tipo de variable, dentro del lapso 1980-2018, principalmente. Se comparó los cambios habidos en las distintas variables al interior de la institución y, cuando fue procedente, en su relación con las modificaciones nacionales de las mismas.

Los datos de índole financiera fueron expresados en dólares estadounidenses, pues las enormes variaciones del bolívar dificultaron enormemente su uso. Cuando no se obtuvo directamente el monto en dólares de las fuentes revisadas, éste fue calculado mediante el uso del llamado cambio “paralelo” para el momento correspondiente, pues la sobrevaluación artificial del cambio oficial, hoy afortunadamente desaparecida, distorsionaba todos los cálculos. Los cálculos presupuestarios anuales en dólares se efectuaron con el promedio de sus valores mensuales.

Los resultados están expresados en cifras absolutas y en porcentajes y sus variaciones, a través del tiempo.

2. Resultados, discusión y conclusiones

2.1. Cambios presupuestarios

La tabla 1 muestra las modificaciones habidas en las asignaciones presupuestarias de toda la educación superior, del sector de las universidades y de la Universidad Central de Venezuela (UCV), así como los cambios ocurridos en el presupuesto nacional, en el lapso comprendido entre 1980 y 2018.

Se puede observar claramente que las diferentes asignaciones presupuestarias se redujeron en forma drástica, aunque no linealmente, y con incrementos importantes en algunos períodos, desde 1980 hasta el año 2018. En todo este período, hubo una dramática reducción del presupuesto nacional de 97,8%, y del presupuesto de las universidades y de la UCV de un 96%. La tabla evidencia una primera reducción presupuestaria, ocurrida entre 1980 y 1989, que coincidió con la crisis económica venezolana desatada a partir de 1983, y que fue de 72,4% en el presupuesto nacional, 61,1% en la educación superior, 64,5 % en el sector universitario y 63,1% en la asignación de la UCV.

Tabla 1. Variación del presupuesto nacional, de educación superior, de las universidades nacionales y de la Universidad Central de Venezuela en millones de US dólares

Año	Nacional	Educación Superior	Sector Universitario	Universidad Central de Venezuela
1980*	17.025	1.109	968	217
1984*	6.793	410	345	103
1989*	4.705	431	344	80
1994*	13.033	1.012	916	118
1999*	24.035	1.550	1.172	230
2004*	26.492	1.807	1.479	244
2009	27.187*	1.819*	1.541*	165 ^a
2014	7.812*	1.493*	1.126	24 ^b
2018	4.140	NA	1.013 ⁺⁺	9 ^c

Fuente: *UCV (2006); *Leyes Presupuesto Nacional cada año; ^aUCV (2009), ^bUCV (2014); ++Transparencia Venezuela (2018). Datos restantes de 2014 y 2018 son de cálculos propios. El presupuesto de educación superior de 2018 corresponde al Ministerio de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. NA: no aplica.

Para 1994 se registra un proceso de recuperación presupuestaria en todos los sectores estudiados, alcanzándose cifras superiores a las de 1980. Los picos se producen en 2004 para la UCV (+ 12,4%) y las universidades nacionales (+ 52,8%) y en 2009 para la educación superior (+ 64,0%) y el presupuesto nacional (+ 59,7%).

Lamentablemente, estas cifras caen nuevamente, al sufrir el país una segunda crisis económica de una magnitud incluso superior a la de los años ochenta. Así, para 2018, las cifras presupuestarias alcanzan los niveles históricos más bajos conocidos hasta ese momento. El descenso del presupuesto de la UCV es producto de la reducción general presupuestaria habida, pero incluye también el desvío de recursos nacionales de educación universitaria hacia la creación de sistemas educativos paralelos. Para el año 2003, el ex presidente Hugo Chávez decretó la creación de varios programas paralelos de educación superior subordinados directamente al Ejecutivo Nacional (García-Guadilla, 2011), como fueron la Misión Sucre, la Universidad Bolivariana de Venezuela y los llamados programas nacionales de formación, lo que llevó a derivar recursos financieros hacia los mismos, reduciendo las partidas presupuestarias destinadas a las universidades oficiales. Es claro, que estas marcadas reducciones presupuestarias deben haber afectado muy negativamente las funciones esenciales universitarias y las de la UCV en particular.

2.2. Cambios matriculares de pregrado y postgrado

La tabla 2 presenta el número total de los estudiantes de pregrado y de postgrado de la UCV y sus variaciones porcentuales, a lo largo del período 1980-2018. Es evidente que la matrícula de pregrado se mantiene estable en el lapso 1980 - 1999, siempre alrededor de los 50 mil estudiantes, para luego decrecer en forma indetenible, primero discretamente hasta 2014, y luego en forma muy marcada hasta 2018, cuando alcanzó una reducción de 37,2%. Este hallazgo coincide con el reporte de una caída de la matrícula estudiantil, entre los años 2012 y 2018, en las tres facultades más grandes de la UCV (Alfonso, 2018).

Podemos afirmar que esta disminución de la matrícula de pregrado tiene relación con la crisis generalizada que vive el país, que presiona al abandono estudiantil de las aulas de clase. La inseguridad personal, escasez de alimentos, medicinas e insumos básicos; el deterioro de todos los servicios públicos, entre ellos el del transporte, son situaciones que entorpecen la permanencia en las aulas de los estudiantes de todos los niveles y generan abandono en la UCV, más marcada en los últimos años.

Tabla 2. Matricula estudiantil de pregrado y de postgrado de la UCV en cifras absolutas y sus variaciones porcentuales en relación al año 1980

Años	Pregrado*	Variación %	Postgrado+	Variación %
1980	50.927	1	2.242	1
1984	53.243	+ 4,54	3.731	+66,41
1989	54.147	+6,32	4.857	+116,63
1994	50.965	+0,07	6.921	+208,70
1999	50.738	-0,37	8.163	+264,09
2004	48.292	-5,17	10.247	+357,04
2009	48.336	-5,08	11.684	+421,14
2014	45.032	-11,57	10.476	+367,26
2018	32.000	-37,16	8.187	+265,16

Fuente: *Dirección de Registro Estudiantil UCV, Dpto. Estadísticas y Análisis, Secretaría General UCV. + Comisión de Estudio de Postgrado de la UCV.

En nuestro estudio, la matrícula estudiantil de postgrado se comportó en forma diferente a la del pregrado. Se incrementó notoriamente desde 1980 hasta 2009, cuando llega a más que cuadruplicar la matrícula inicial de 1980. Sin embargo, para el año 2014 y más intensamente para 2018 se produce también una disminución matricular en el postgrado, lo que concuerda con la reducción de un 46 por ciento reportada por Parra-Sandoval y Torres-Núñez (2016) de la matrícula nacional de los postgrados de especializaciones de entre 2009 y 2014. La disminución por nosotros observada en la matrícula de postgrado fue menor que la habida en pregrado. Esta importante diferencia puede ser debida a la menor duración de los estudios de postgrado, que hace más fácil terminarlos a pesar de la crisis; a una mayor madurez y motivación de los cursantes de postgrado y a su mayor probabilidad de realizar actividades remuneradas, que les garantizarían su subsistencia sin tener que abandonar sus estudios.

2.3. Relación de los cambios matriculares con las distintas disciplinas de postgrado

Los efectos matriculares de la crisis en los posgrados ucevistas no fueron similares entre los distintos tipos de disciplinas de postgrado existentes. Al estudiar los cambios matriculares en el período 2008-2018, se encontró que la reducción de la matrícula de los cursantes de los postgrados científicos y tecnológicos, que incluyeron los de agronomía, ingeniería, arquitectura y urbanismo, ciencias, farmacia y ciencias veterinarias, fue constante, más marcada y se produjo más tempranamente, que la ocurrida en los postgrados de salud y en los humanísticos y sociales (Tabla 3).

Tabla 3. Matrícula de Postgrado facultades científico tecnológicas, medicina y ciencias sociales y humanísticas

Facultades	2008	2009	2011	2013	2015	2017	2018
Científico tecnológicas	4.326	4.560	3.543	3.332	2.220	1.854	1.545
Medicina	1.806	1.962	1.356	2.027	2.156	2.003	1.796
Sociales y humanísticas	3.807	4.814	5.797	6.067	6.079	4.750	4.537

Fuente: Comisión de Estudio de Postgrado de la UCV

La reducción de los cursantes de postgrado en las facultades científico tecnológicas se inició en el año 2008 y alcanzó una magnitud de 64,3% en 2018. Afectó a todos los postgrados de esta área, siendo mayor en los programas de ingeniería (-73,4%) y menor en los de ciencias veterinarias (-46,7%). Estas drásticas reducciones se explican por la grave situación económica venezolana, que existe desde hace más de una década y que influye negativamente en las posibilidades de los estudiantes de postgrado, para asumir demandas académicas exigentes y una dedicación muy absorbente, sin disponer de una contrapartida salarial que les permita mantenerse junto con sus familias.

En el caso de los cursantes de los postgrados médicos, se producen variaciones no muy marcadas a lo largo de todo el período, por lo que la reducción total vista fue de apenas 8,5%. En este caso, la mayoría de estos postgrados son de naturaleza clínica y se desarrollan en hospitales oficiales y otros centros de salud, los cuales, pese a las graves deficiencias existentes, por estar ligados indisolublemente a la asistencia de pacientes, se mantienen funcionando.

De los datos mostrados en la tabla 3 es claro que las variaciones ocurridas en el período estudiado, en el caso de los postgrados humanísticos y sociales, son de naturaleza distinta de las analizadas en el caso de los postgrados científico tecnológicos y de medicina. La matrícula crece a partir de los años 2008-2009 y alcanza un máximo hacia mediados de la década siguiente; luego se produce una reducción moderada que, sin embargo, no cae por debajo de las cifras de 2008.

En estos postgrados la reducción matricular es de 11,2% en humanidades y educación y 19,8% en Ciencias Jurídicas y Políticas, mientras en el caso de las Ciencias Económicas y Sociales, no hubo ninguna reducción pues la cifra de 2018 está incluso por encima de la cifra de 2008 (+23,3%).

La diferencia de afectación de los distintos grupos de postgrado radica en la complejidad tecnológica de los mismos y la necesaria dedicación de los cursantes. Los postgrados del área tecnológica y científica requieren una infraestructura, equipamiento y materiales, muy complejos y costosos, mucho más difícil de adquirir y de mantener, por lo que el deterioro se manifiesta mucho más rápidamente y con mayor intensidad, pues la crisis nacional les imposibilita a las instituciones mantenerlos en condiciones para un adecuado funcionamiento. Además, sus cursantes generalmente son a dedicación exclusiva, lo que no les permite la obtención de ingresos más allá de las becas existentes, las cuales son totalmente insuficientes en sus montos y en su número.

2.4. Variación del número de egresados de pregrado y de postgrado

La Tabla 4 presenta los egresados de pregrado y postgrado en cifras absolutas para el período 1980-2018. Se muestra un incremento importante del número de egresados en ambos grupos a partir de 1980, que luego mantiene cifras relativamente constantes hasta 1994. Se elevan de nuevo en 1999 y alcanzan un máximo en 2004, para comenzar a reducirse a partir de 2009 y llegar a su menor nivel en el año 2018.

El crecimiento evidente de los egresados de pre y postgrado, a partir de 1999, demuestra una recuperación del sector universitario producto de políticas gubernamentales, tanto financieras como académicas, correctas. Se logra que la universidad se recupere de los efectos nocivos de la crisis económica de los años ochenta, que generó inflación, devaluación monetaria, escasez y serias limitaciones financieras. Esta recuperación comienza a disiparse entre 2004 y 2009, evidenciando el abandono de las políticas llevadas durante los seis primeros años del gobierno del presidente Chávez (García Guadilla, 2011). Más adelante las cifras siguen cayendo hasta 2018, al instalarse la crisis económica nacional de este siglo. Los resultados concuerdan, aunque son menos dramáticos, con los presentados por otros autores (Parra-Sandoval y Torres Núñez, 2016).

Tabla 4. Número de egresados de pregrado y de postgrado en el período 1980-2018

Años	Pregrado*	Postgrado **
1980	2.694	405
1984	4.270	643
1989	3.884	667
1994	3.839	568
1999	4.960	763
2004	5.404	1.097
2009	4.778	989
2014	4.124	905
2018	3.701	678

Fuente: *Dirección de Registro Estudiantil UCV, Departamento de Estadísticas y Análisis, Secretaría General UCV. ** Comisión de Estudio de Postgrado de la UCV.

2.5. Variación del número de docentes según su dedicación en el período 1984-2018

En la **Fig. 1** se demuestra que, para el período 1980-2018, la cifra de docentes totales y en las dedicaciones exclusiva, tiempo completo y medio tiempo, se eleva hasta 1984, a un año de declarada la gran crisis económica de los ochenta. A partir de entonces y en forma constante, el número de docentes se redujo con excepción de aquéllos a medio tiempo, que no se modificaron en el lapso estudiado. La mayor disminución ocurrió en los profesores a dedicación exclusiva y en menor grado en los de tiempo completo.

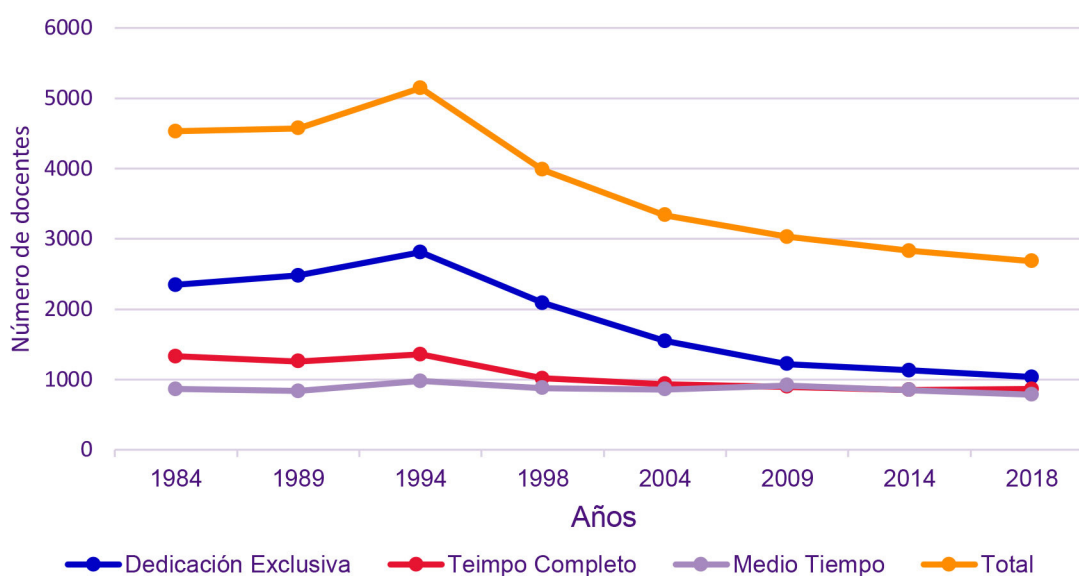


Fig. 1. Personal docente y de investigación por dedicación en los años señalados

Fuente: Comisión de Estudio de Postgrado de la UCV.

Los bajos salarios y el enorme incremento del costo de la vida llevan a los docentes, en este caso de la UCV, a buscar fuentes alternas de ingresos, que les permitan lidiar con la situación existente. Esto los hace preferir

contrataciones a dedicaciones menores, como las de medio tiempo o contrataciones por horas (datos no mostrados), que dejan espacio para la realización de otras actividades remuneradas. De ahí que la cantidad de estos docentes no se modifique o incluso se incremente. Los docentes a dedicación exclusiva, quienes no pueden legalmente desempeñar otros cargos, ni siquiera el ejercicio profesional privado, van dejando la institución o reduciendo su dedicación, lo cual se observa también, pero en menor grado, en los profesores a tiempo completo, que tienen el recurso del ejercicio profesional privado.

Lo anterior significa que el personal docente de planta, es decir el de mayor dedicación, ha venido reduciendo su proporción del total de docentes, mientras el personal de dedicaciones menores la ha ido aumentando, hechos que llevan a un deterioro de las actividades académicas fundamentales de la institución, las cuales dependen principalmente de los profesores con mayores dedicaciones.

2.6. Variaciones del personal docente y de investigación por categoría

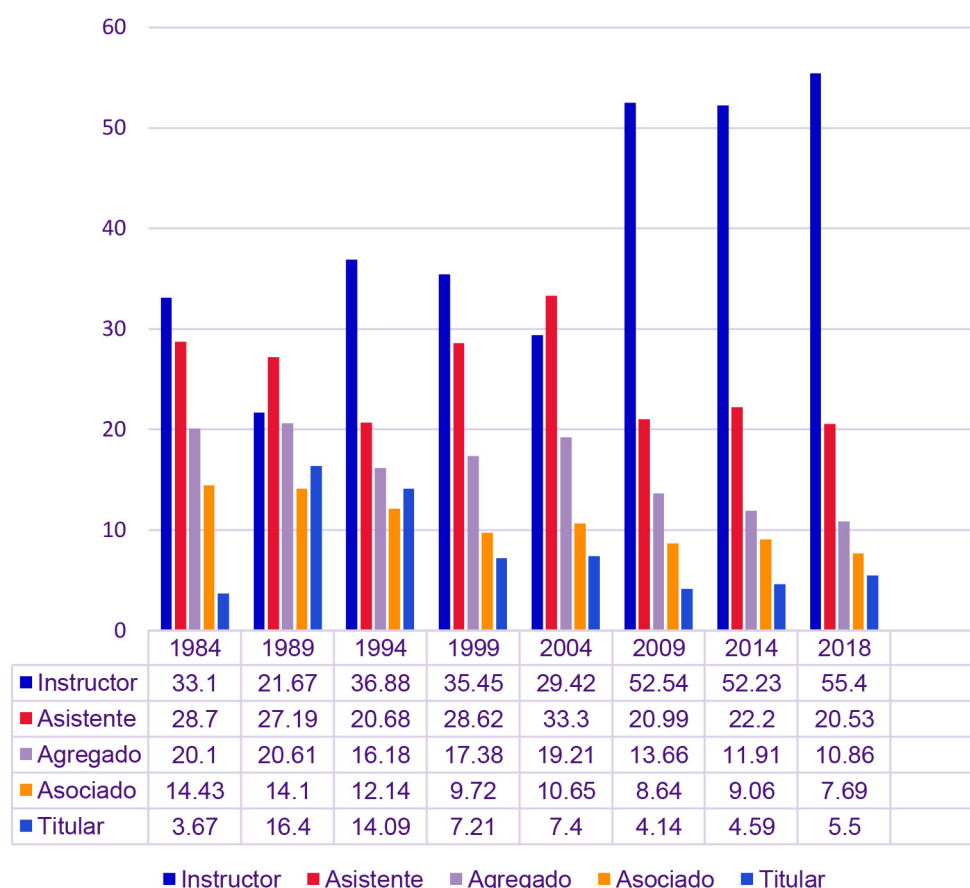


Fig. 2. Personal docente y de investigación por categoría expresado como proporción del total de docentes de cada año

Fuente: UCV (2020), División de Recursos Humanos.

El gráfico de la Fig. 2 demuestra que los profesores de distintas categorías en el escalafón variaron en su proporción del total anual de docentes en forma diferente en el lapso estudiado. Las variaciones más evidentes se observan en la categoría de los instructores, que mantuvieron cifras más o menos estables hasta 2004, para posteriormente elevarse en forma importante a partir de 2009 hasta 2018. Otra categoría que muestra variaciones significativas, pero en sentido contrario, es la de los profesores asistentes, quienes se mantienen estables hasta 2004 para luego disminuir en forma ininterrumpida hasta 2018. Los profesores agregados siguen este

mismo patrón, aunque en un nivel de magnitud menor. Se mantienen estables hasta 2004 para luego reducirse hasta 2018. Los profesores de mayor escalafón, asociados y titulares, vienen reduciéndose desde 1989, siendo la caída mucho más drástica en el caso de los profesores titulares (-66,46%). En síntesis, lo que se observa es una disminución de los profesores de escalafón y un aumento del personal de reciente ingreso a la institución.

Se constata que los instructores y los profesores asistente suman en la actualidad alrededor del 75% del total de los profesores. Esta realidad es preocupante ya que estos docentes están en etapa de formación, lo que necesariamente afecta en forma negativa la calidad de la educación y la realización de labores de investigación. Además, la reducción del personal capacitado va a dificultar y retardar su formación, afectando la calidad de la universidad. Se trata de un reflejo de la fuga de talentos que ocurre en todo el país (Requena y Caputo, 2016).

2.7. Deterioro de las actividades de investigación

La tabla 5 (tomada de Fuenmayor, 2020) nos presenta la variación, en el lapso 1980-2017, del número de proyectos de investigación, de profesores becarios en el exterior y de eventos científicos nacionales e internacionales aprobados y financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV, organismo encargado del financiamiento de la investigación científica y tecnológica de la institución.

Se evidencia una reducción importante del número de las becas para el año 1990, en relación a las financiadas una década atrás, lo que coincide con la crisis económica que entonces se desató en el país y que redujo en forma importante los presupuestos universitarios, impidiendo entre muchas otras cosas el financiamiento de este rubro. Hay que recalcar también, que a partir de 1983 se establece un control de cambios y se produce una devaluación constante de la moneda venezolana, dificultades adicionales para programas que se desarrollaban en divisas como el de las becas en el exterior.

2.8. Deterioro de las actividades de investigación en el lapso 1980-2017

Para el año 2000, se produce una recuperación de la cifra de becarios en el exterior, como resultado de la recuperación económica del país ocurrida a finales del siglo pasado, que se acompañó de un incremento del presupuesto universitario, como puede verse en la tabla correspondiente. Esta situación no se mantiene y ya para 2010 se ha generado una drástica reducción de las becas, que siguen a la indetenible devaluación ocurrida a partir de 2003, cuando reaparece el control de cambios, el cambio múltiple y se acelera la inflación. La acentuación de estos fenómenos lleva a que este programa casi desaparezca como se observa en las cifras de 2017.

Tabla 5. Número de programas académicos financiados por el CDCH de la UCV en las últimas décadas

Años	Becarios en el exterior	Proyectos de Investigación	Asistencia a eventos científicos
1980	174	73	-----
1990	64	179	530
2000	148	230	1.389
2010	39	164	33
2017	14	8	5

Fuente: Tomado de Fuenmayor, 2020

Se puede observar también en la misma tabla un importante incremento de los proyectos de investigación aprobados tanto en 1990 como en el año 2000. A partir de ese momento, la aprobación de los proyectos de

investigación se reduce en forma importante y casi desaparecen en 2017. Sin lugar a dudas, las dramáticas reducciones del presupuesto de la UCV (ver tabla 1) relacionadas con la crítica situación económica del país, reducen los recursos financieros del CDCH-UCV para el financiamiento de los proyectos académicos de investigación y para sus otras actividades. Así ocurrió con el financiamiento para la asistencia a eventos científicos nacionales y extranjeros, que luego de un pico en el año 2000 se reducen en forma importante en las dos décadas siguientes.

Estos datos corroboran el grave deterioro de una de las actividades esenciales de la universidad: la investigación científica y tecnológica, que ha quedado relegada a muy pocos grupos de investigadores. Este deterioro es de los más difíciles de enfrentar, pues la formación de investigadores es una labor que requiere de muchos años de estudios y preparación.

2.8. Más allá de las cifras

Recientemente, Urdaneta (2022) presentó los resultados de una entrevista efectuada a personal académico venezolano de muy alto nivel, en la que se señalan aspectos cualitativos del deterioro universitario, como la autonomía y democracia universitarias, la libertad académica, el liderazgo institucional, la evaluación, entre otros, que nos hacen ver en toda su extensión la dantesca situación existente en la UCV (Cuadro 1).

Cuadro 1. Estado de los aspectos esenciales señalados en opinión de los expertos entrevistados

Autonomía Universitaria	Violentada
Libertad académica	Controlada
Elección de Autoridades	Impedida (Limbo jurídico)
Vinculación con el sector productivo	Deficiente
Intereses de grupos de poder	Presentes
Malversación y desviación de fondos	Presentes
Autoridad y liderazgo	Ausentes
Políticas académicas	Ausentes
Evaluación institucional	Ausente

Las opiniones de los expertos del cuadro 1 muestran la existencia de una institución con serios problemas básicos generales, agredida desde el exterior y con limitaciones graves a lo interno, sin suficientes reservas académicas ni ético morales, para poder emerger sin ayuda de la situación lamentable en que se encuentra. Los señalamientos de malversación y desviación delictiva de fondos por autoridades de muy alto nivel son perturbadores, por decir lo menos.

El cuadro 2 nos informa de las opiniones de los expertos en relación con otros aspectos importantes relativos a la planta física de la institución, servicios fundamentales internos, el estado general del equipamiento académico institucional y el deterioro de la gestión académico - administrativa. Refuerza los hallazgos de deterioro académico, limitaciones financieras y sueldos miserables, presentados en este trabajo, y deja claro además que los servicios estudiantiles del pasado son totalmente inexistentes, lo cual conspira contra la recuperación institucional, al no garantizar el suficiente soporte de una población estudiantil empobrecida por años de crisis económica.

Cuadro 2. Estado de la infraestructura y de la gestión universitaria según opinión de los expertos entrevistados

Infraestructura	
Planta física	Grave deterioro
Mantenimiento	Inexistente
Laboratorios	Deteriorados
Equipos	Obsoletos
Inseguridad	Alta
Gestión	
Gestión administrativa	Golpeada
Presupuesto	Extremadamente insuficiente
Comedor estudiantil	Cerrado
Transporte	Inexistente
Servicios Médicos	Ausentes
Sueldos profesorales	Deplorables
Programas de formación docente	Inexistentes
Grupos de investigación remanentes	Reducidos

Conclusiones

Se puede seriamente concluir que la Universidad Central de Venezuela atraviesa uno de sus peores momentos en sus más de 300 años de historia, y ciertamente el peor de las últimas seis décadas. Su actual abandono se debe al hostigamiento de todo tipo y al cerco político y financiero impuestos por el gobierno nacional, que se iniciaron hacia el año 2005 y se han profundizado desde 2012, y a un desinterés marcado de sus autoridades universitarias centrales en dicho período.

El deterioro producido es académico y administrativo, de sus profesores y estudiantes; de sus trabajadores, de su invalorable planta física, aulas, laboratorios y equipos; de sus bibliotecas, de los servicios para poder funcionar y de aquéllos imprescindibles para su comunidad y sus trabajadores. También ha sido muy grave y juega un papel en la actual crisis, que no haya habido ninguna motivación para preservar la academia y defender la institución por parte de sus autoridades, preocupadas por sus proyectos políticos y financieros personales, algunos muy cuestionables desde el punto de vista ético moral y legal, y no por la institución que las escogió (Bravo y Uzcátegui, 2020).

Rescatarla va a ser un trabajo muy difícil, duro y de largo aliento. Dos a tres décadas, si se asume como prioridad nacional y se ejecuta con ahínco y constancia. Recuperar la planta física en forma rápida puede ser posible si el gobierno destina los recursos necesarios, lo cual parece estarse iniciando en forma tímida en este momento, pero sin la seguridad de completarse. Es obligatorio señalar que de nada vale esa recuperación si no se mantiene un vigoroso programa permanente de mantenimiento. La instrumentación de cambios académicos, propuestos hace más de una década (Fuenmayor, 2012), es impostergable.

Pero no sólo se trata de las edificaciones y obras de arte, se trata también de la infraestructura eléctrica, de comunicaciones, del suministro de agua fría y caliente, de gas, de vacío, instalación de fibra óptica y programas

de disposición y clasificación de basuras y de material biológico y radioactivo. Existen propuestas interesantes en este aspecto (Ramírez, 2020; Urdaneta, 2022).

Debe establecerse un mecanismo financiero sostenible, aprobado como Ley Orgánica de Financiamiento Universitario, que incluya zonas rentales de las instituciones, la compra en el país de las ciencias y las tecnologías requeridas por la industria petrolera nacional (Fuenmayor, 2015) y por las industrias básicas de Guayana y otras grandes industrias de carácter estratégico, sin importar si son administradas por el Estado, por el sector privado o en forma mixta. Hay que reinstaurar el mecanismo de financiamiento en el país, por parte de las empresas oficiales y privadas, de toda la ciencia y tecnología que requieran para su crecimiento, desarrollo, mayor productividad y elevada competitividad internacional.

Recuperar la planta de docentes-investigadores bien formados tardará más tiempo y debería requerir un programa especial prioritario con financiamiento suficiente, que tome en cuenta a los docentes investigadores jubilados de elevada formación y a quienes debieron irse del país. Debe acometerse la formación de nuevos investigadores en el país y en el extranjero, para lo cual deben irse ajustando los sueldos hasta acercarse a remuneraciones de niveles internacionales, o por lo menos latinoamericanos, así como garantizarle al personal su seguridad social y atención de salud. Habría que restablecer, en el ámbito nacional, un programa de rescate y restauración de la calidad académica universitaria y de equidad con calidad en el ingreso de los nuevos estudiantes, similar al llevado adelante a comienzos de siglo durante seis años (CNU/OPSU, 2001).

La UCV, como toda universidad, es una institución de producción y difusión de conocimientos, por lo que debe erradicar el facilismo y el igualitarismo ideologizado, que comprometen grandemente sus funciones y corrompen a su comunidad. La excelencia es una condición necesaria de su existencia. ⁶

Arelis Urdaneta: Licenciada en Educación, Universidad Central de Venezuela (UCV), 1994; Magíster en Educación, Mención Administración Educativa UBA (2000); Magister Scientiarum en Educación, UCV, (2001); Doctorado en Educación, UCV, 2022. Certificada como diseñador y facilitador en E-Learning y en manejo de plataforma para la educación a distancia.

Luis Fuenmayor Toro: Médico Cirujano, Universidad Central de Venezuela (UCV), 1968; Especialista en farmacología, UCV, 1970; Doctor of Philosophy (Ph. D.), Universidad de Cambridge, UK, 1979; Profesor Titular, UCV, 1983. Rector de la UCV 1988 – 1992. Investigador activo en Neuroquímica, Fisiología del Sistema Nervioso, políticas públicas en educación universitaria, salud e investigación científica.

Referencias Bibliográficas

- Alfonso, G. (2018). El aumento de la matrícula universitaria y la mentira como política de Estado en Venezuela. *El Libertario*. Diciembre. Recuperado de: <http://periodicoellibertario.blogspot.com/2018/12/el-aumento-de-la-matricula.html>.
- Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2020). La educación universitaria en Venezuela 2013-2019. Aproximación desde el trabajo que se hace en la base de datos de la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana. Vol. 71, N° 83, 92 – 117. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/97>
- Consejo Nacional de Universidades / Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2001). Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. *Cuadernos OPSU*, N° 1, 1 - 44, octubre, Caracas.

- Fuenmayor Toro, L. (1995). La universidad venezolana en los últimos cincuenta años. En: Luís Fuenmayor Toro. *Universidad, poder y cambio*. Fundapriu, FAPUV y Secretaría de la UCV, (editores), capítulo 3, 55-73, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. (2012). Cambios académicos para la transformación universitaria. En: La Universidad como Epicentro del Debate. Pensando en una reforma académica. Universidad de Los Andes, Publicaciones Vicerrectorado Académico, Colección Temas Universitarios, Primera edición digital, 25-42. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/17200/1/20a.%20Cambios%20acad%C3%A9micos%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20universitaria..pdf>
- Fuenmayor Toro, L. (2015). Necesitamos ser una nación contemporánea. En: *Venezuela 2015: Economía, política y sociedad*, Ronald Balza Guanipa (Coordinador), 53-62, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Fuenmayor Toro, L. (2020). Deterioro de la universidad venezolana en los últimos 15 años. *Universidades*, Vol. 71, N° 83, 31-51, enero - marzo. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/75>
- García-Guadilla, C. (2011). Tensiones de la educación superior venezolana en un contexto de explícita polarización política, *Temas para la Discusión*, No 9, 49P, abril, CENDES / UCV, Caracas. Recuperado de https://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/2011_Tensiones_ESup.Vzlana_Abr2011.pdf
- García, V. (1991). La calidad de educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docentes y a la actividad escolar. En: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (Comp.). *La calidad de la educación: experiencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, 9 – 23, Madrid: Escuela Asturiana de estudios Hispánico
- Márquez, V. (2013). El conflicto universitario y la estrategia gubernamental. Noticias de la Dirección de Información y Comunicaciones (DIC). UCV. Recuperado de <http://www.ucv.ve/organizacion/rectorado/direcciones/direccion-de-informacion-y-comunic-dic/detalle-noticias-dic/article/el-conflicto-universitario-y-la-estrategia-gubernamental.html>.
- Pachano, F. (1997). El financiamiento de la Educación Superior en Venezuela. En: *Memorias de la Reunión Venezuela preparatoria de la Conferencia Regional sobre Política y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Parra-Sandoval, M. C. y Torres-Núñez, L. E. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. *Informe 2016. Informe Nacional: Venezuela*. Extraído el 15 de agosto de 2019 desde https://cinda.cl/publicacion_archivos/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-venezuela/.
- Rama, C. (2018). La destrucción de la universidad venezolana. *Diario La República*, Montevideo. Recuperado de <https://www.republica.com.uy/la-destruccion-de-la-universidad-venezolana-id675005/>
- Ramírez, T. (2020). La universidad autónoma venezolana y su lucha por sobrevivir al socialismo del Siglo XXI. Cinco propuestas para su rescate. *Universidades*. Vol. 71, N° 83, 53 - 72. Recuperado de <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/76>
- Requena, J. y Caputo, C. (2016). Pérdida de talento en Venezuela: migración de investigadores. *Interciencia*. Vol. 41, N° 7, págs. 444 - 453, Caracas, Venezuela.
- Transparencia Venezuela. (2018). *Nuestro presupuesto*. Caracas. Recuperado de <https://transparencia.org.ve/wp-content/uploads/2018/09/Nuestro-Presupuesto-2018-TV1.pdf>
- Universidad Central de Venezuela. (2006). *30 años del presupuesto de la UCV 1975 – 2004*. Vicerrectorado Administrativo (editor), 375P, Puligráficas, Caracas. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrad/documentos/DPP/Publicaciones/30_A%C3%91OS_DE_PRESUPUESTO_1975-2004.pdf
- Universidad Central de Venezuela. (2009). *El presupuesto de la UCV*. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrad/documentos/Publicaciones/Rebaja_Presupuestaria/Informe_Presupuesto_Consejo_Universitario_03_06_09.pdf

- Universidad Central de Venezuela. (2014). Noticias de la Dirección de Información y Comunicaciones. Presupuesto “aprobado bajo protesta”. Recuperado de <http://www.ucv.ve/organizacion/rectorado/organizacion/direcciones/direccion-de-informacion-y-comunic-dic/detalle-noticias-dic/article/presupuesto-aprobado-bajo-protesta.html>
- Urdaneta, A. (2022). *Variaciones de algunos indicadores de calidad de la universidad venezolana en el periodo 1984-2004*. Trabajo presentado para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, 234P, Caracas.
- Villarreal, C. (2003). *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Venezolana*. Caracas: IESALC/UNESCO. Recuperado de http://www.coneau.edu.ar/act_inter/semint_iesalc03/Caso_Venezuela.PDF
- Vera, L. (2018) ¿Cómo explicar la catástrofe económica venezolana? *Nueva Sociedad*, N° 274, 83-96, marzo-abril. Recuperado de https://static.nuso.org/media/articles/downloads/5.TC_Vera_274.pdf

Desarrollando competencias comunicativas. Una experiencia de investigación-acción en cursos doctorales

Investigación
arbitrada

Developing communicative competencies. An action-research experience in doctoral courses



Tulio Ramírez

taramirez@ucab.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-9012-8707>
Teléfono: +58 4241865927

Leonardo Carvajal Santana

lecarvaj@ucab.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-6950-718X>
Teléfono: +58 414312627

José Francisco Juárez

jjuaerz@ucab.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-0490-1290>
Teléfono: +58 4142476446

Alexandra Irigoyen

airigoye@ucab.edu.ve
<https://orcid.org/0009-0005-8845-4457>
Teléfono: +58 424 8426996

Universidad Andrés Bello
Facultad de Humanidades
Escuela de Educación
Caracas. República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 26/03/2024
Arbitraje/Sent to peers: 26/03/2024
Aprobación/Approved: 04/04/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

Las deficiencias en competencias comunicacionales limitan las competencias investigativas que se deben potenciar en los estudios doctorales. En el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, se han detectado estos problemas. Advirtiendo esto, se desarrolló una experiencia pedagógica para minimizarlos. Se creó la asignatura *Investigación, pensamiento y expresión*, dictándose a cuatro cursos de nuevo ingreso. La experiencia fue evaluada a través de un proceso de investigación-acción. Hubo calificaciones aprobatorias. Sin embargo, en los pretest y post-test aplicados, no se encontraron, salvo en uno de ellos, diferencias estadísticamente significativas que den cuenta de la eficiencia de la experiencia.

Palabras Claves: Competencias comunicativa, investigación-acción, estudios de doctorado, formación por competencias, experiencia pedagógica

Abstract

Deficiencies in communicational competencies limit the research competencies that should be strengthened in doctoral studies. These problems have been detected in the Doctorate in Education of the Universidad Católica Andrés Bello. Aware of this, a pedagogical experience was developed to minimize them. The subject Research, Thought and Expression was created and taught to four incoming courses. The experience was evaluated through an action research process. There were passing grades. However, in the pretest and post-test applied, no statistically significant differences were found, except in one of them, to show the efficiency of the experience.

Key words: Communicative skills, action research, doctoral studies, competency-based training, pedagogical experience.

Introducción

Las dificultades para expresar el pensamiento de manera escrita o verbal, no solo tiene que ver con el dominio o no de la disciplina o temática de la que se trate. Indudablemente que una precaria formación en un área determinada, termina inhabilitando al emisor del mensaje o al receptor del mismo. Si bien para ambos interlocutores el conocimiento previo es fundamental para hacer inteligible la comunicación, también es cierto que más allá de la variable “formación previa”, hay un espacio que si bien está asociado a ella, tiene que ver con las habilidades y destrezas que el interlocutor tenga para expresarse, y esto tiene que ver con las competencias comunicativas (Melguizo y Gallego, 2020).

El término “competencias comunicativas” se deriva de un término más abarcante, el de “competencias”. En principio usado en el mundo laboral, el término ha ido enriqueciendo su significado por haber sido apropiado en la educación para distinguir el “saber” del “saber hacer”. Las competencias hacen referencia a un saber-hacer en situaciones concretas que requiere la aplicación al mismo tiempo, y de manera concatenada, de conocimientos, habilidades y actitudes, para lograr ser eficaz y eficiente en los resultados de su acción.

En un mundo cada vez más globalizado, con interacciones en tiempo real desde cualquier parte del planeta, con una economía y un mercado de trabajo que se diversifica y a la vez se interconecta gracias a las nuevas tecnologías de información y la comunicación, requiere como punto de apoyo, competencias comunicativas que soporten el resto de las competencias genéricas y profesionales que el sujeto ha de aprender en su trayectoria educativa (Zyryanova Chesnokova, Shtrankov Dudareva, 2020).

Afortunadamente, cada vez es más frecuente que los niveles educativos centrados en la formación de profesionales, hayan asumido, casi de manera universal, la formación de competencias tecnológicas, comunicativas, investigativas y de gestión, y en el caso específico de los formadores de docentes, la competencia pedagógica (Bustamante y De Lima, 2020).

Sin embargo, a pesar de que se asume que tales competencias comunicativas se desarrollan a lo largo de los estudios formales y se perfeccionan en los ambientes universitarios, en la realidad se pueden conseguir dificultades en esta materia en los estudios más avanzados o estudios de postgrado, tal como lo evidencia Triana (2015).

Las investigaciones educativas dirigidas a potenciar competencias tanto comunicativas como investigativas poniendo a prueba la eficacia de estrategias didácticas en el contexto de la acción pedagógica, han venido ocupando un espacio interesante en el interés de los profesores de postgrado. Estudios como las de Reyes (2004), Paredes y Yépez (2018), Ríos Cabrera, Ruíz Bolívar y Ramírez (2023), abren un camino para los docentes de postgrado interesados en desarrollar competencias desde la práctica pedagógica y no fuera de ella.

Ahora bien, a la par de las investigaciones dirigidas a la búsqueda de fórmulas, estrategias o al diseño de recursos para el desarrollo de las competencias comunicativas, se están desarrollando esfuerzos para, una vez diseñadas las estrategias, los diseños y las metodologías, evaluar tales experiencias a fin de validarlas evidenciando su real impacto en los cursantes.

Es en este sentido que se presentan los resultados de un proceso de investigación que se propuso evaluar el impacto de un curso para potenciar las competencias comunicativas en estudiantes de nuevo ingreso en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela. En este programa doctoral entre los años 2011 y 2022 se han inscrito 465 profesionales residentes en Venezuela, Ecuador y Colombia. De estos, en un número de 100 lograron presentar y defenderla exitosamente. Sin lugar a dudas, representa un buen logro en materia de eficiencia y productividad (Ramírez, Carvajal, Zirigliano e Irigoyen, 2021). Sin embargo, la otra cara de la moneda lo representa el grupo que ha tenido grandes dificultades para

elaborar su proyecto de tesis y para realizar la escritura de la tesis doctoral. De acuerdo a la opinión de los tutores, no pocos tuvieron deficiencias significativas en materia de redacción y argumentación de sus ideas, lo que hizo que tardaran varios años en culminar. Las falencias recurrentes se describen a continuación.

Una prueba diagnóstica realizada a los estudiantes reveló que un 30% presentó por lo menos 3 de las siguientes deficiencias: a) dificultades en la interpretación de las ideas de otros; b) repetición de ideas comunes, sin realizar análisis críticos de las mismas; c) no integración de las ideas leídas a un razonamiento personal; d) uso del plagio al escribir; e) dificultades para comparar, adecuada y exhaustivamente, lo comparable; f) inexistencia de rigurosidad en las argumentaciones; g) descuido en la aplicación de las reglas de la sintaxis; y, h) uso inoportuno e incorrecto de los signos de puntuación.

Ante las recurrentes opiniones acerca de las dificultades de comunicación escrita y oral por parte de quienes ingresan como estudiantes nuevos en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, se acordó en el Comité Académico del programa, crear una nueva asignatura, llamada *Investigación, pensamiento y expresión* (IPE), con la intención de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de nuevo ingreso.

Los objetivos planteados con esta asignatura fueron: 1) detectar tempranamente las fortalezas y debilidades de cada estudiante en cuanto a sus habilidades de pensamiento y expresión; 2) orientar a los estudiantes con criterios y ejercitaciones frecuentes para ayudarlos a superar o, al menos, paliar sus deficiencias; y, 3) concientizar a los estudiantes que exhiban problemas para pensar y escribir adecuadamente para que continúen ejercitando, de manera extracurricular, con el fin de superar las dificultades en aquellas habilidades comunicativas que ameriten mayor refuerzo.

En cuanto a los contenidos de la asignatura, estos fueron estructurados en diez temas que se explicaron y ejercitaron a lo largo de diez sesiones semanales, seguidas de inmediato por una tarea que realizaron individualmente los estudiantes. Los diez temas fueron los siguientes: 1) Qué es el análisis y cómo hacerlo. 2) La síntesis, definición y ejercicios. 3) Criterios para comparar y clasificar. 4) Diversos estilos de redacción. 5) Reducir ideas, ampliar ideas. 6) Escribir con oraciones claras y breves. 7). Uso de los diez signos de puntuación. 8) Generar, organizar y redactar ideas. 9) Deconstrucción y reconstrucción de un texto dado. 10) Análisis crítico de las ideas de un texto.

Con este novedoso curso se lograrían varios propósitos. El primordial, mejorar la competencia de nuestros estudiantes en los campos de la comunicación oral y escrita. Este propósito se evaluaría constantemente a través de un proceso de investigación-acción durante una secuencia de períodos académicos con diversos grupos de nuevos estudiantes.

Para la nueva asignatura se delimitaron las grandes áreas de ejercitación (y reflexión sobre lo ejercitado) en cuatro asuntos: 1) el análisis: que implica examinar algo de manera detallada y sistemática para comprender su estructura, componentes o características; 2) la síntesis o proceso de combinar elementos o ideas para crear algo nuevo o más complejo; 3) la comparación y la clasificación: la primera supone la evaluación de dos aspectos o variables para determinar sus igualdades o diferencias, y la segunda, implica organizar elementos en categorías o grupos con base en criterios preestablecidos; 4) la redacción clara y correcta: se refiere a la habilidad de expresar ideas de manera clara, precisa y fácil de entender.

Ahora bien, las preguntas que orientaron la investigación para determinar la eficacia o no del curso fueron las siguientes: 1) ¿Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los resultados generales del pretest sobre competencias comunicativas y los resultados generales obtenidos en el postest después de realizado el curso?; 2) ¿Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y los resultados del postest en las subpruebas sobre las competencias para el análisis, la síntesis, la comparación y clasificación y la redacción, una vez culminado el curso?.

Referentes Conceptuales

¿Qué son las competencias comunicativas? Pilleux (2001), asume que la competencia comunicativa se debe entender como las habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En sus palabras, “es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación” (145).

Abordemos algunas teorías que permiten comprender mejor este concepto así como las dimensiones que lo integran. En primer lugar, la literatura especializada informa que las teorías sobre competencias comunicativas se han desarrollado a partir de dos perspectivas principales: la lingüística y la sociolingüística.

La perspectiva lingüística considera que la competencia comunicativa es una capacidad lingüística que permite a los hablantes producir y comprender mensajes de forma efectiva en una variedad de contextos comunicativos. Los autores que han abordado la competencia comunicativa desde esta perspectiva se han centrado en estudiar los sistemas lingüísticos y las reglas que los rigen. Es el caso de Chomsky (1957), quien desarrolló la teoría del lenguaje generativo-transformacional, que postula que el lenguaje es un sistema de reglas que permite a los hablantes producir y comprender mensajes nuevos.

Por su parte, Halliday (1978), desarrolló la teoría del sistema funcional de la lengua, que considera que la lengua es un sistema de recursos que se utilizan para realizar funciones comunicativas específicas. Sinclair (1985), construyó la teoría de la gramática del texto, que estudia la forma en que las oraciones se combinan para formar textos coherentes. Estos autores han contribuido a desarrollar una comprensión más compleja de la competencia lingüística, que se considera actualmente como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los hablantes utilizar el lenguaje de forma efectiva en diferentes contextos comunicativos.

Desde la ‘óptica de la perspectiva sociolingüística, se considera que la competencia comunicativa es una capacidad que permite a los hablantes comprender y participar en las prácticas sociales y culturales que se realizan a través del lenguaje. Los autores que han abordado la competencia comunicativa desde esta perspectiva se han centrado en estudiar el uso del lenguaje en diferentes contextos sociales y culturales. Gumperz (1964), por ejemplo, elaboró la teoría de la competencia comunicativa, definiendo a este tipo de competencia como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los hablantes participar de forma eficaz en la comunicación en diferentes contextos socioculturales.

El aporte de Hymes (1972), a esta teoría fue construir un modelo de competencia comunicativa que incluye cuatro componentes: la competencia lingüística, que supone el conocimiento de las reglas gramaticales y léxicas de la lengua; la competencia sociolingüística, que es el conocimiento de las normas sociales que rigen el uso del lenguaje en diferentes contextos; la competencia discursiva; la cual alude al conocimiento de las estructuras y estrategias que se utilizan para organizar los textos; y, finalmente, la competencia estratégica que tiene que ver con la capacidad para utilizar las estrategias más adecuadas para superar las dificultades comunicativas.

Canale y Swain (1980), ampliaron el modelo de Hymes al incluir la competencia sociolingüística y la competencia estratégica como dimensiones independientes, lo que ha contribuido a desarrollar una comprensión más compleja de la competencia comunicativa, que ha conducido a considerarla como una capacidad holística que integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los hablantes comunicarse de forma eficaz en diferentes contextos sociales y culturales.

En la investigación cuyos resultados se presentan, se ha asumido el término competencia comunicativa como una categoría que no se limita a la competencia lingüística entendida como el dominio por parte del hablante todas las reglas gramaticales de su lengua. El concepto abarca, además del dominio de estas reglas, la habilidad del hablante para desenvolverse en su actividad comunicativa cotidiana en contextos de interacción. Supone entonces, el dominio del sistema lingüístico y los códigos no verbales en sus condiciones de uso en función

de situaciones de comunicación en contextos determinados, por lo que contiene además de la dimensión lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística (Romeu, 2014, Pulido y Pérez, 2004).

La competencia comunicativa es necesaria en todos los ámbitos de desenvolvimiento social. Entender y hacerse entender es una habilidad que hace posible la convivencia pacífica. La vida en sociedad se estructura con base a interacciones, la capacidad de comunicarnos es lo que ha hecho posible el avance de la humanidad a formas civilizatorias cada vez más superiores. Es por ello que las sociedades confían a la familia y a la escuela los primeros pasos en la adquisición de esta competencia. La responsabilidad institucional del aparato escolar en este sentido, es ineludible. De allí que los docentes deben a su vez ser formados en esta área. Mientras que para otras profesiones la competencia comunicativa podría asumirse como una competencia genérica, para la formación de profesores se convierte en una competencia profesional.

Por su parte, Cacheiro, González y López (2013), así como Valdez y Pérez (2021), aseveran que la formación de competencias comunicativas en los docentes es clave para su desarrollo profesional. La transmisión de conocimientos y la formación en valores requieren de habilidades comunicativas que deben ser enseñadas en los centros formadores de docentes. Se deben emplear esfuerzos por lograr esta formación de manera transversal en los currículos, aunque no se debe excluir la posibilidad de introducir en la oferta académica, asignaturas destinadas a tal fin. Por supuesto tal iniciativa debe suponer que los formadores de docentes deben poner en práctica novedosas metodologías de enseñanza que desarrollen las competencias comunicativas (Boillos, 2020; Sosa y Valverde, 2020).

Metodología

Los docentes no deben conformarse con el estado contemplativo y solo realizar investigaciones diagnósticas que constaten que el estudiante adquirió o no los conocimientos impartidos. El acto educativo supone también reflexionar sobre la propia práctica a fin de modificar a tiempo las estrategias para lograr que se haga efectivo el aprendizaje. Hacer esto de manera sistemática y con registros que evidencien los avances en la adquisición o desarrollo de las competencias en un proceso permanente y en espiral de diagnóstico-reflexión-acción-nuevo diagnóstico, es un acto de investigación que ayuda a la transformación de la práctica pedagógica (Mendoza, Dietz, Alatorre, (2018).

Desde el enfoque de la investigación-acción se procedió a diseñar una estrategia con el fin de evaluar la eficacia de la asignatura propuesta para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes del doctorado. Se estableció una estrategia colaborativa a lo largo de tres periodos académicos semestrales. Tal protocolo se llevó a cabo siguiendo las sugerencias de Stenhouse (1998), Elliott (2000), Martínez Miguelez (2000), Paukner y Sandoval (2019); Astorga (2019) y Guevara, Verdesoto y Castro (2020).

En el semestre correspondiente a octubre de 2021-febrero de 2022, se ofreció un curso, el cual se denominó "Sección A". Durante el semestre siguiente (marzo a julio de 2022), se ofrecieron dos nuevos cursos, los cuales se denominaron "Sección B" y "Sección C". Para el semestre octubre 2022 a febrero 2023 se ofreció un curso el cual se llamó "Sección D".

En cada semestre se aplicó un pretest para identificar las fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias comunicativas de los estudiantes y al final de cada periodo se aplicó un postest con contenidos que evaluaban las mismas competencias y las fortalezas adquiridas. A partir del análisis de los resultados obtenidos en cada semestre, se analizaron detalladamente los resultados e hicieron ajustes con el fin de mejorar los contenidos y estrategias, para aplicarlos en los cursos de los semestres subsiguientes. Tal evaluación tuvo aspectos cuantitativos y cualitativos

La investigación-acción llevada a cabo, cubrió las cinco etapas que describe Astorga (2019), a saber: a) Inmersión en el contexto: que implicó que los docentes-investigadores establecieron una nítida y consensuada relación de trabajo académico con los grupos que vivieron la experiencia; b) Diagnóstico de necesidades: Etapa en la que los docentes-investigadores determinaron, tanto de manera cualitativa como cuantitativa, las

fortalezas y debilidades de sus estudiantes en cuanto a las competencias comunicativas; c) Formulación de un plan de acción de manera colaborativa entre los docentes involucrados, para tratar de resolver el problema; d) Ejecución y evaluación de resultados: realizado al culminar cada curso en cada una de las secciones involucradas. Los resultados se obtuvieron a través de técnicas cuantitativas y cualitativas; e) Retroalimentación: A partir del análisis de los resultados y de las percepciones de los docentes-investigadores, utilizando también los aportes de los estudiantes en la evaluación cualitativa que hicieron de la asignatura, se arribó a conclusiones provisionales que permitieron introducir ajustes en la estrategia pedagógica con miras a mejorar resultados en los cursos subsiguientes.

El estudio se realizó durante cuatro oportunidades: en el semestre octubre de 2021-febrero de 2022 con un curso de 11 estudiantes (Sección A); y luego, durante el semestre marzo-agosto de 2022 en dos secciones paralelas (Sección B y C) con 16 estudiantes cada una; finalmente, entre septiembre de 2022 y enero de 2023, se trabajó con otra sección conformada por 10 estudiantes (Sección D). Todas las secciones estuvieron constituidas por estudiantes de nacionalidad ecuatoriana cursantes del Doctorado en Educación.

Contenidos de las pruebas (pretest y post-test)

Tanto en la primera como en la segunda prueba diagnóstica se diseñaron cuatro tareas para ser realizadas en una hora. La primera se centró en la dimensión del análisis; la segunda en la dimensión de la síntesis; la tercera en la dimensión de la comparación; y la cuarta en las dimensiones de la ortografía y la sintaxis. Para todos los casos se realizaron previamente sendas pruebas pilotos que permitieron ajustar los contenidos.

Las pruebas tuvieron similar dificultad. Por ejemplo, la tarea de análisis se realizó en ambos casos sobre un artículo de prensa, el primero de 260 palabras y el segundo de 264. La tarea de síntesis se realizó en ambos casos en relación con tres frases cortas. La tarea de comparación, en cada una de las dos pruebas, se realizó sobre tres objetos fabricados para contener líquidos. La tarea de corrección de textos pésimamente contruidos en materia de ortografía y sintaxis se realizó sobre dos ejemplos, un email y un texto de WhatsApp, el primero de 164 palabras y el segundo de 163.

Los resultados de los pilotajes permitieron detectar problemas relacionados con la construcción y estructura de la prueba, la pertinencia de algunos ejemplos así como el ajuste de la redacción de las instrucciones para los estudiantes, para que entendiesen con toda claridad lo que se les pedía realizar.

Técnica de análisis aplicado a los resultados del pretest y el post-test

Para lograr el objetivo de investigación se organizó la administración de una prueba diagnóstica (pretest) para determinar las deficiencias de entrada en las dimensiones señaladas en el apartado anterior. Luego se impartió el seminario por el lapso de un semestre y, al finalizar este, se administró una prueba de cierre (postest) de igual complejidad que la prueba diagnóstica.

Se determinaron las diferencias de las medias de las calificaciones globales obtenidas en las pruebas, así como las diferencias parciales para cada una de las áreas evaluadas en cada pretest y postest. Se utilizó la prueba estadística paramétrica t-students para muestras correlacionadas. En los casos en los cuales la prueba de normalidad arrojó que las medias de las dos medidas no provenían de la misma distribución normal, se aplicó la prueba de Wilcoxon para determinar diferencia de Medianas. Se utilizaron los mismos procedimientos para la comparación de calificaciones medias y medianas para las cuatro subpruebas (análisis; síntesis; comparación y clasificación; y, redacción).

La hipótesis de base fue la siguiente: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones obtenidas en la prueba diagnóstica de entrada, pretest, sobre habilidades de análisis, síntesis, comparación, sintaxis y ortografía con respecto a las calificaciones obtenidas en la prueba de final de semestre, postest, que evalúa los mismos aspectos, aplicada luego de participar en la asignatura doctoral Investigación, Pensamiento y Expresión.

Entrevistas a los estudiantes para valorar cada experiencia

Una vez culminado cada curso, los profesores/investigadores procedieron a realizar sendas entrevistas a los estudiantes para recopilar sus apreciaciones, críticas y sugerencias con respecto a cada curso. El interés era no solo conocer sus impresiones sobre la dinámica y contenido del curso, también escuchar sus sugerencias acerca de la calidad y pertinencia de los contenidos y las estrategias llevadas a cabo por los profesores.

Siendo un curso en línea, tales entrevistas se llevaron a cabo a través de la Plataforma Zoom, con una duración de conexión de aproximadamente dos horas. La entrevista se realizó grupalmente. Los profesores disponían de un guion de preguntas amplias y predeterminadas, que se fueron ampliando en la medida en que los estudiantes asomaban temas asociados sobre los cuales se profundizaba.

Reajustes durante el proceso de la Investigación-Acción

A propósito de la reflexión de los profesores involucrados en la investigación, y como consecuencia del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos se fueron introduciendo ajustes al programa de la asignatura con el fin de ser implementados para los cursos siguientes.

Al terminar la experiencia con la sección A, en el semestre que se desarrolló entre octubre del 2021 y febrero del 2022, el equipo docente decidió: 1) Dedicar, en cada clase, una mayor proporción de ejercitaciones; 2) Procurar que varios de los ejercicios que se añadiesen en cada clase se hiciesen sobre textos referidos a lo educativo.

Al finalizar la experiencia con la sección B y C, en el semestre que se desarrolló entre marzo del 2022 y agosto del 2022, el equipo docente decidió: 1) Procurar que cada estudiante reciba de parte del docente *feedbacks* personalizados, sobre los aciertos y fallos de las tareas que vaya realizando; y, 2) Adelantar, en el Plan de Clases, a la séptima semana, el tema relativo al uso de los diez signos de puntuación; pautado hasta ese momento para la semana trece del semestre.

Finalmente, al terminar la experiencia con la sección D, en el semestre que se desarrolló entre septiembre del 2022 y enero del 2023, el equipo docente decidió: 1) Utilizar tres sesiones adicionales a las diez semanas dedicadas a los diez temas del programa para realizar coevaluaciones de los aprendizajes logrados y no logrados. Estas coevaluaciones deben hacerse entre los estudiantes y el profesor para reforzar con nuevos ejercicios aquellas competencias no alcanzadas; y, 2) Hacer un análisis exhaustivo de los resultados de las pruebas parciales para determinar en qué medida influyó en los resultados totales del pretest y el post-test.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados de las dos pruebas diagnósticas que se aplicaron al comienzo y al final de cada semestre en cada una de los cuatro cursos de *Investigación, Pensamiento y Expresión*. Los nombres de los estudiantes han sido sustituidos por letras.

Resultados correspondientes a la Sección A

Si bien en la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso A, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

Tabla 1. Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección A (octubre 2021-febrero 2022). Total: 11 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
A	12	16	13	20	15,25	15	19	17	18	17,25
B	01	04	08	17	07,50	05	05	16	14	10,00
C	10	13	08	17	12,00	17	11	13	16	14,25
D	15	14	15	17	15,25	18	20	18	17	18,25
E	10	10	06	10	09,00	11	08	09	16	11,00
F	06	08	15	12	09,75	04	06	17	14	10,10
G	11	14	14	08	11,75	07	14	10	17	12,00
H	17	20	12	17	16,59	17	19	06	16	14,50
I	05	06	10	13	08,50	13	10	08	06	09,25
J	18	20	06	16	15,00	17	13	09	15	13,50
K	20	16	13	19	17,00	15	17	17	18	16,75
Promd	11,36	12,63	10,90	15,09	12,50	12,63	12,90	12,72	14,27	13,35

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de $0,224 \geq \text{Alfa } (0,05)$ y para el post-test un P-Valor de $0,443 \geq \text{Alfa } (0,05)$, por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest. Veamos los resultados.

Tabla 2 Estadísticos de muestras relacionadas Sección A

Pruebas	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest 202240	12,50	11	3,453	1,041
Postest 202240	13,35	11	3,144	,948

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resultados de t-student. Sección A

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Postest	-1,702	10	,120

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -1,702 con un P-Valor de 0,120.

Al ser el P-valor de $1,20 > 0,05$, se acepta la Hipótesis Nula. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (12,50) y las calificaciones medias del postest (13,35). Por lo que no hubo cambios significativos desde el punto de vista estadístico entre el pretest y el postest atribuibles a los efectos del Seminario.

3.2. Resultados correspondientes a la Sección B

Si bien en la Tabla 4 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso B, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

Tabla 4. Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección B (octubre 2021-febrero 2022). Total: 16 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
L	00	08	04	12	6,00	16	11	06	15	12,00
M	16	11	05	11	10,75	13	18	00	17	12,00
N	06	05	00	10	5,25	10	01	00	12	5,75
Ñ	04	06	09	09	7,00	03	06	04	08	5,25
O	20	16	00	09	11,25	19	18	12	13	15,50
P	12	04	04	13	8,25	15	19	05	16	13,75
Q	00	14	19	13	9,25	10	07	08	12	9,25
R	18	17	08	15	14,50	16	16	04	08	11,00
S	14	15	05	13	11,75	08	06	02	07	5,75
T	02	14	06	16	9,50	16	14	17	16	15,75
U	10	07	03	04	6,00	04	04	02	08	4,50
V	16	13	07	18	13,50	17	16	05	06	11,00
W	12	11	04	19	11,50	15	11	18	17	15,25
X	20	15	00	14	12,25	11	04	02	14	7,75
Y	14	11	09	15	12,25	14	14	13	15	14,00
Z	20	15	16	19	17,50	19	19	17	16	17,75
Promd	11,50	11,37	05.62	13,12	10,89	12,87	11,50	7,18	12,50	11,01

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de $0,772 \geq \text{Alfa } (0,05)$ y para el post-test un P-Valor de $0,329 \geq \text{Alfa } (0,05)$, por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Postest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el posttest. Veamos los resultados.

Tabla 5. Estadísticos de muestras relacionadas. Sección B

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas Pretest	10,4063	16	3,37747	,84437
Notas Postest	11,0156	16	4,23524	1,05881

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resultados de t-student. Sección B

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Postest	-,642	15	,531

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -0,642 con un P-Valor de 0,531.

Al ser el P-valor de 0,531 > 0,05, se acepta la Hipótesis Nula. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (10,40) y las calificaciones medias del postest (11,01). Por lo que no hubo cambios significativos desde el punto de vista estadístico entre el pretest y el postest atribuibles a los efectos del Seminario.

3.3. Resultados correspondientes a la Sección C

Si bien en la Tabla 7 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso C, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

Tabla 7. Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección C (octubre 2021-febrero 2022). Total: 16 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
LL	13	09	08	10	10	9	10	10	10	10
MM	13	18	15	15	15	20	20	10	13	16
NN	16	09	18	20	16	20	20	20	16	19
ÑÑ	18	0	12	13	11	14	09	10	18	13
OO	06	10	11	17	11	15	10	10	17	13
PP	13	06	18	13	13	19	15	15	18	17
QQ	06	07	14	12	10	16	18	10	15	15
RR	0	07	10	16	8,25	20	20	20	00	15
SS	13	11	10	05	9,75	20	12	10	17	15
TT	20	14	18	12	16	15	20	10	14	15
UU	16	12	15	14	14	10	15	18	16	15
W2	13	12	10	08	11	11	09	09	16	11
W	10	12	15	12	12	-	-	-	-	-
XX	20	15	14	12	15	20	20	9	16	16
YY	15	10	10	20	14	15	17	10	19	15
ZZ	13	10	10	05	10	18	20	20	15	18
Promd	13	10	13	13	12	16	16	13	15	15

Fuente: Elaboración propia

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de $0,121 \geq \text{Alfa } (0,05)$ y para el post-tets un P-Valor de $0,353 \geq \text{Alfa } (0,05)$, por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Posttest provienen de una distribución normal, por lo que se puede realizar la prueba estadística t-Student para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el posttest. Veamos los resultados.

Tabla 8. Estadísticos de muestras relacionadas. Sección C

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Notas Pretest	12,2667	16	2,56429	,66210
Notas Posttest	14,8667	16	2,38647	,61618

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resultados de t-student. Sección C

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Notas Pretest - Notas Posttest	-3,792	14	,002

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un valor t de -3,792 con un P-Valor de 0,02

Al ser el P-valor de $0,02 < 0,05$ se desecha la Hipótesis Nula y se asume la Hipótesis Alternativa, es decir existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias del pretest (12,26) y las calificaciones medias del posttest (14,86), por lo que estas diferencias son atribuibles al Seminario Doctoral Investigación, Pensamiento y Expresión cursado por los estudiantes.

3.4. Resultados correspondientes a la Sección D

Si bien en la Tabla 10 se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los contenidos que conforman la estructura del curso Investigación, Pensamiento y Expresión, así como los promedios totales del pretest y post-test para el curso C, el análisis de los resultados se centrará en las calificaciones totales obtenidas en ambas pruebas. Para un posterior artículo se analizarán las diferencias existentes entre los resultados de cada una de las pruebas por separado. Esto con el fin de determinar, en un futuro análisis, la eficacia parcial de cada uno de estos módulos.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras menores a 30 sujetos arrojó para el pretest un P-Valor de $0,008 \leq \text{Alfa } (0,05)$ y para el post-tets un P-Valor de $0,031 \leq \text{Alfa } (0,05)$, se rechaza la Hipótesis Nula y se asume la Hipótesis Alternativa, por lo que se concluye que en ambos casos las variables Calificaciones Pretest y Calificaciones Posttest no provienen de una distribución normal. No se debe utilizar el estadístico t-student para determinar diferencia de medias y si la prueba de Wilcoxon para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas obtenidas en el pretest y el posttest. Veamos los resultados.

Tabla 10. Resultados parciales y totales del pre test y post test. Sección D (septiembre 2022-enero 2023).
Total: 10 estudiantes

Alumno	Análisis Pretest	Síntesis Pretest	Comp Pretest	Sintaxis Pretest	Prom Pretest	Análisis Postest	Síntesis Postest	Comp Postest	Sintaxis Postest	Prom Postest
AA	06	11	03	15	8,75	12	18	04	14	12,00
BB	07	16	06	14	10,75	05	10	10	19	11,00
CC	03	14	07	14	9,50	-	-	-	-	-
DD	06	13	04	14	9,25	18	14	11	18	15,25
EE	13	14	04	20	12,75	18	08	05	19	12,50
FF	05	16	04	14	9,75	16	19	09	15	14,75
GG	-	-	-	-	-	16	16	10	17	14,75
HH	-	-	-	-	-	15	14	06	14	12,25
II	04	13	03	15	8,75	11	09	05	14	9,75
JJ	-	-	-	-	-	07	12	04	07	7,50
Promd	6,28	13,85	4,42	15,14	9,92	13,40	13,33	7,11	15,22	12,19

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Medianas obtenidas en el pretest y postest. Sección D

Prueba	Mediana
Análisis (Pretest)	9,00
Análisis (Postest)	12,2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Resultados de la prueba Wilcoxon

Hipótesis Nula	Test	Sig.	Decisión
La Mediana de las diferencias entre el pretest y el post-test del Curso D es igual a 0	Prueba de Wilcoxon de los rangos en muestras relacionadas	0,66	Retener la Hipótesis Nula

Fuente: Elaboración propia

Dado que el nivel de significancia es mayor a 0,05, se debe concluir que no existen diferencias significativas entre la Mediana obtenida en el pretest y la Mediana obtenida en el postest, por lo que no se debe rechazar la Hipótesis Nula. Los datos evidencian que en términos globales en este curso, no hubo cambios significativos entre las calificaciones obtenidas en el pretest y las obtenidas en el postest.

3.5. Análisis de los juicios cualitativos de los estudiantes

Luego de cada curso se administró una entrevista a profundidad que había de ser respondida de manera voluntaria. Del curso A, con 11 estudiantes, se obtuvo respuestas de 5 de ellos. Del curso B, con 16 estudiantes, respondieron 9. Del curso C, con 16 estudiantes, 7 se animaron a responder. En cuanto al curso D, por dificultades operativas de la conexión por internet el día indicado, no pudimos realizar la evaluación cualitativa. En total, de 53 estudiantes, respondieron en forma voluntaria, 21 de ellos. Vale la pena hacer notar que la proporción de quienes respondieron fue muchísimo mayor entre los estudiantes que obtuvieron mejores calificaciones.

Se mostrarán, como ejemplo, tres respuestas de un estudiante de alto rendimiento tanto en el curso como en los tests. En ellas se aprecia que uno de los propósitos del curso (generar espíritu autocrítico con respecto a las propias debilidades y fortalezas), se ha cumplido. En concreto, ese estudiante respondió, a la pregunta sobre su principal aprendizaje práctico en este seminario, lo siguiente: “El análisis y síntesis de documentos. Antes, cuando leía artículos científicos, subrayaba casi todo y entendía muy poco. La capacidad de encontrar las ideas principales, de ordenarlas y luego sintetizarlas me ha permitido comprender de mejor manera textos académicos”. Ese mismo estudiante respondió que la enseñanza que aún no domina bien en la práctica es la comparación. Al respecto manifestó, “me cuesta mucho ver similitudes en objetos que a primera vista no tienen mucho en común. Tampoco puedo crear categorías para agrupar las similitudes o las diferencias”. Finalmente, en relación con aquellas áreas que necesita mejorar, respondió que sentía fallas en la argumentación. “Me hace falta argumentar de una mejor manera. Me parece que las citas que utilizo son superfluas o no apoyan de manera firme la idea que defiende”, concluyó.

En cambio, algunos al responder demuestran no entender la pregunta o no ser capaces de calibrar su propia realidad contestando con generalidades. Por ejemplo, un estudiante afirmó que su principal aprendizaje práctico en el curso fue que “las tareas estaban relacionadas de una forma didáctica con la explicación del docente. También, las observaciones dadas por el profesor fueron muy importantes porque me permitieron mejorar en lo que estaba fallando...”

Se encontraron focos de gran interés al revisar las respuestas a las preguntas tres y cuatro, las cuales aludieron a las competencias que aún no dominan bien y las que creen que necesitan mejorar. Hubo coincidencia en los alumnos de los cursos A, B y C, en que la capacidad de comparar era la competencia que menos dominaban y más necesitarían mejorar. Esta autoevaluación parece realista y concordante con los resultados del pretest y postest en las tareas relativas a la comparación. Fue en esa área donde la mayoría de los estudiantes tuvo problemas. También aparecen, de manera recurrente, los problemas en cuanto al uso de los signos de puntuación.

En general, se presentaron interesantes ejemplos de autocríticas lúcidas por parte de estudiantes de distintos rendimientos. Por ejemplo, un estudiante del grupo C, en relación con la pregunta sobre cuáles competencias aún no domina bien, respondió que, “de acuerdo a las peores notas obtenidas en mi vida, parece que todo”. Ella aclaró que “considero que mis grandes deficiencias están en resumir o ampliar ideas, escribir oraciones claras y breves, plantear oraciones ordenadas y no superpuestas, el uso de los signos de puntuación y reglas ortográficas”. Otro estudiante de ese mismo curso explicó que pensaba que necesitaba mejorar en “la elaboración de párrafos de discusión, Son los que aún me cuesta elaborar y saber hasta dónde es la idea del autor y es necesario citarlo, y donde comienza mi propia idea”

En cuanto a las sugerencias para hacer la dinámica más eficiente, las más recurrentes fueron: a) realizar más ejercicios en clases y acortar las exposiciones del profesor; b) realizar más ejercicios prácticos de comparación y adelantar a las primeras clases del semestre el refrescamiento del uso de los signos de puntuación; c) mayor participación en las clases y mayor interacción del docente con los estudiantes.

Discusión de los resultados

Analizados los resultados se evidenció que, salvo en una de las secciones, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Veamos en detalle.

Sobre la sección A: Los resultados demuestran que el seminario mejoró, aunque no significativamente, las destrezas de los participantes reflejadas en las calificaciones medias del pretest y el postest. Al analizar las pruebas por rubros tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el postest.

Sobre la sección B: Los resultados demuestran que el seminario mejoró, más no significativamente, las destrezas de los participantes reflejadas en las calificaciones medias del pretest y el postest. Al analizar las

pruebas por rubros tampoco se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones medias obtenidas en el pretest y el posttest.

Sobre la sección C: Los resultados demuestran que el seminario mejoró significativamente desde el punto de vista estadístico las destrezas de los participantes en el seminario. Sin embargo, al analizar las pruebas parciales se advierte que las calificaciones mejoraron, mas no significativamente, entre el pretest y el posttest en las áreas de análisis y síntesis; mientras que en la de sintaxis y ortografía los resultados empeoraron; pero, en cambio, sí mejoraron muy significativamente en el área de la comparación, lo cual fue determinante para que la media de calificaciones globales del seminario mejorara en el posttest.

Sobre la sección D: Los resultados demuestran que no hubo cambios estadísticamente significativos entre las calificaciones del pretest y el posttest. Llama, sin embargo, la atención que en la prueba de análisis sí se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el posttest pues la mejora fue notoria.

Ahora bien, cabe indicar que si bien, salvo en un curso, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, hubo un hecho al cual no se le debe restar importancia y es que en todos los casos aumentaron las calificaciones promedio obtenidas en el posttest con respecto al pretest.

Otro aspecto no menos relevante tiene que ver con las calificaciones finales obtenidas en los cuatro cursos dictados. Las calificaciones finales promedio en las cuatro secciones fue la siguiente: (A: 15,69); (B: 15,43); (C: 13,82); (D: 15,06). Esto indica que hubo un rendimiento que puede calificarse de Suficiente, tomando como referencia la escala de calificaciones utilizada por la Universidad Católica Andrés Bello; a saber, a) Excelente (18 a 20 puntos); b) Suficiente (15 a 17 puntos); c) Regular (10 a 14 puntos); d) Deficiente (07 a 09 puntos) y Muy Deficiente (01 a 06 puntos).

Indudablemente que esta leve mejoría constituye una buena noticia, aunque es necesario para los cursos subsiguientes, seguir reflexionando sobre los resultados obtenidos con miras a introducir modificaciones sustantivas a la asignatura y así formular una nueva hipótesis de acción, tal como lo señala la parsimonia de la investigación-acción sugerida por Stenhouse (1998) Elliott (2000), Martínez (2000), Latorre (2005) y Paukner y Sandoval (2019) y Astorga (2021).

Conclusiones

Desarrollar competencias comunicativas a través de la educación formal debe ser una tarea que los sistemas educativos deben llevar a cabo desde los grados iniciales y debe ser un objetivo transversal a lo largo de los estudios formales. Aunque se debe prestar especial atención en la educación primaria y en los estudios secundarios.

Los déficits que se advierten en los estudios universitarios, bien en los estudios de carrera como en los postgrados, son producto de una deficiente formación en esta área en los estudios previos. La existencia de asignaturas aisladas como Lenguaje y Castellano, pareciera que no logran desarrollar estas competencias si no se refuerzan y practican en el resto de las asignaturas y seminarios.

Intentar subsanar esta deficiencia en estudios más avanzados no debería ser lo natural. Se supone que el estudiante llega a esos estudios con una sólida formación previa, no solamente disciplinar, sino con competencias comunicativas ya probadas a lo largo de sus estudios. Sin embargo, si los hechos evidencian que los cursantes que están ingresando en los estudios de postgrado poseen deficiencias en cuanto a competencias comunicativas, es necesario diseñar estrategias remediales que minimicen tales déficits.

La experiencia de investigación-acción que se desarrolló en el programa doctoral y cuyos resultados que aquí se presentaron, demuestran algunos aspectos importantes. En primer lugar, diseñar una estrategia curricular para desarrollar la competencia amerita un seguimiento riguroso para poder determinar su verdadero impacto y eficiencia; en segundo lugar, el seguimiento y evaluación sobre la marcha de la expe-

riencia debe ser constante para detectar fallas y procurar mejoras con el fin de hacer los ajustes necesarios hasta lograr los resultados deseados.

Por último, es necesario determinar la capacidad predictiva de la asignatura, vale decir, hacer un seguimiento a los estudiantes con el fin de observar si las mejoras observadas al finalizar el curso permanecen en el tiempo y se evidencian en el performance académico del estudiante en otras asignaturas y seminarios hasta la culminación del doctorado.

Los resultados aquí presentados no suponen la conclusión de la investigación-acción planteada. Los mostrados hasta ahora permiten hacer nuevos reajustes y adaptaciones a la asignatura *Investigación, Pensamiento y Expresión*, con miras a mejorarla y cumpla con el tiempo el cometido que la justifica como oferta académica, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.®

Tulio Ramírez. Profesor Titular de la UCAB, UCV y UPEL. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Magister en Formación de Recursos Humanos. Sociólogo y Abogado. Director del Doctorado en Educación y del Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Andrés Bello.

Leonardo Carvajal Santana. Profesor Titular de la UCAB. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador del Centro de Investigaciones Filosóficas y Humanísticas de la UCAB. Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales.

José Francisco Juárez

Profesor Titular y Vicerrector Académico de la UCAB. Doctor en Educación. Magister en Educación, Mención: Gerencia Educativa. Licenciado en Filosofía. Ex Decano de la Facultad de Humanidades y Educación.

Alexandra Irigoyen Figuerora

Profesora Instructor de la UCAB. Licenciada en Educación, mención Ciencias Pedagógicas. Cursando Maestría en Sistemas de la Calidad en la UCAB

Referencias bibliográficas

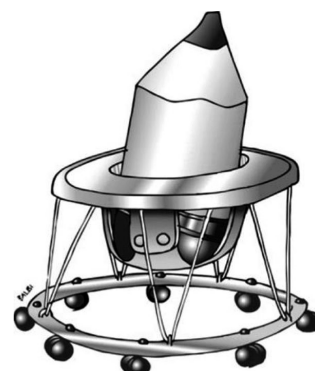
- Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Laboratorio Educativo.
- Bustamante, L. y De Lima, K. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias Revista Infancia Imágenes*, 19(1), 83-90. <https://doi.org/10.14483/16579089.13936>.
- Boillos, M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/25658>.
- Cacheiro, M.; González, R.; López, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: Una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900>.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y las pruebas de una segunda lengua. *Lingüística Aplicada*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structure*. Mouton. https://tallinzen.net/media/readings/chomsky_syntactic_structures.pdf
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Morata

- Guevara, G.; Verdesoto A., Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa. *Revista RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173).
- Gumperz, J. (1964) Interacción lingüística y social en dos comunidades. *American Anthropologist*. 66(6). 137-15. https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/toc/15481433/1964/66/6_PART2
- Halliday, M (1978) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado. Fondo de Cultura Económica. <https://giadpatagonia.files.wordpress.com/2016/07/halliday-espa-c3b1ol.pdf>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Martínez-Miguel, M. (2000) La investigación-acción en el Aula. *Revista Agenda Académica*, 7, (1), 27-39. <http://alad.ccele.unam.mx/modulo2/unidad1/investigacion-accion.pdf>.
- Melguizo-Moreno, E., & Gallego-Ortega, J. (2020). Una rúbrica para evaluar textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22>
- Paredes, I. y Yépez, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudios de postgrados. Congreso de Ciencia y Tecnología. *ESPE*. 13 (1), 174-177. <https://doi.org/10.24133/cctespe.v13i1.724>.
- Paukner, F. y Sandoval, R. (2019). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3>.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.
- Pulido, A. y Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Revista Mendeive*. 2(3), 160-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320436>.
- Ramírez, T.; Carvajal, L.; Zirigliano, Z.; Irigoyen, A. (2021) Descripción y análisis de la producción de tesis en el Doctorado en Educación de la UCAB (2015-2022). *Cuadernos UCAB*, (19), 9-31. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/cuadernosucab/article/view/6172/5731>.
- Reyes, G. (2004). Formación por competencias en los programas de postgrado de anestesia. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 32(1), 55-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1951/195117833007.pdf>.
- Ríos Cabrera, P., Ruíz Bolívar, C.; Ramírez, T. (2023). Evaluación de un curso en línea sobre competencias investigativas bajo un enfoque pedagógico socioconstructivista. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53856>
- Romeu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Revista Varona*, (58), enero-junio, 2014, pp. 32-46. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>.
- Sinclair, J. (1985). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Sosa, M. y Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 72(1), 151-173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>.
- Triana, L. (2015). Diagnóstico de las competencias lectoescritas en estudiantes de posgrado. *Academia Y Virtualidad*, 8(1), 76-87. <https://doi.org/10.18359/ravi.449>
- Valdez, W. y Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926918>.
- Zyryanova, S.; Chesnokova, N.; Shtanko, M.; Dudareva, M. (2020). The link between language and culture on the lessons of Russian as a foreign language. *Revista Amazonia Investiga*, 9, (28), 421-426. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.28.04.47>.

Objetos de aprendizaje. Hacia su consolidación como recursos eficaces para el aprendizaje

*Learning objects. Towards their consolidation as
effective resources for learning*

Investigación
arbitrada



Derwis Oswaldo Rivas Olivo¹

derivas@ula.ve

<https://orcid.org/0000-0002-8995-3822>

Teléfono: + 426 426-5736126

Beatriz Sandia Saldivia²

bsandia@ula.ve

<https://orcid.org/0000-0002-5244-9067>

Teléfono:

Universidad de Los Andes

Facultad de Ingeniería

¹Dpto. de Cálculo, Facultad de Ingeniería

²Dpto. de Ciencias Aplicadas y Humanísticas

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 22/01/2024

Arbitraje/Sent to peers: 23/01/2024

Aprobación/Approved: 01/02/2024

Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

En el tema referido al impacto de la tecnología en la educación los objetos de aprendizaje han recibido gran atención. Sin embargo, la mayor parte de esta atención se ha orientado a sus cualidades “ilities”, ocasionando que la participación de tales recursos, como instrumentos para potenciar aprendizajes en entornos mediados por la tecnología, ocupe un segundo lugar. Este reporte presenta una revisión de los aspectos más significativos que inicialmente motivó el uso de objetos de aprendizaje para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje, argumentando que existen aspectos inherentes al contexto pedagógico que aún no han sido considerados y que podrían posicionar a los objetos de aprendizaje como medios de expresión capaces de provocar cambios en la estructura cognitiva.

Palabras clave: objetos de aprendizaje, teoría de la carga cognitiva, teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

Abstract

Learning objects have received great attention regarding the impact of technology on education. However, most of this attention has been directed to its “ilities” qualities, causing the participation of such resources, as instruments to enhance learning in environments mediated by technology to take second place. This report presents a review of the most significant aspects that initially motivated the use of learning objects to mediate teaching-learning processes, arguing that there are aspects inherent to the pedagogical context that have not yet been considered and that could position learning objects as means of expression capable of causing changes in the cognitive structure.

Keywords: learning objects, cognitive load theory, cognitive theory of multimedia learning.

Introducción

En el camino hacia la consolidación de los objetos de aprendizaje, como recursos didácticos o pedagógicos para mediar procesos de enseñanza y aprendizaje, se aprecia un considerable número de investigaciones que proponen una definición, exponen sus cualidades tecnológicas y didácticas, explican metodologías para su construcción, advierten sobre la importancia de garantizar ciertos parámetros de calidad que permiten su reutilización en diversos escenarios educativos y se ofrecen resultados alentadores en el rendimiento de los estudiantes a través de su implementación en cursos de educación presencial (Arias, Moreno y Ovalle, 2009; Bertossi y Gutiérrez, 2022; Borrero, Cruz, Mayorga y Ramírez, 2009; Chiappe, 2009; López, Miguel y Montaña, 2008; Morales, García, Moreira, Rego y Berlanga, 2005; Sandia, Pérez y Rivas, 2019; Silva, Hernández y Corrales, 2011; Vidal, Segura, Campos y Salvador, 2010; Zapata, 2009). No obstante, aún existen ciertos aspectos íntimamente asociados a la psicología cognitiva que hasta ahora no se han considerado y que limitan, en buena medida, su potencialidad pedagógica al momento de ser creados. Con la idea de aportar argumentos para la consideración en este tema, que inviten al estudio de los objetos de aprendizaje tomando en consideración elementos provenientes de la psicología cognitiva, los autores se plantearon la tarea de desarrollar una investigación enmarcada en dos propósitos:

El primer propósito es crear un objeto de aprendizaje atendiendo a los principios establecidos en las teorías de la carga cognitiva, en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y en los modelos de acceso temporal a contenidos educativos en formato *online*. Desde un punto de vista técnico, el objeto corresponde a un objeto de aprendizaje del tipo instrucción auto-generada (Wiley, 2002), y tiene como contenido un tema matemático: ecuaciones lineales, dirigido a estudiantes del primer semestre de la carrera de ingeniería (Universidad de Los Andes, Venezuela). Las fases de análisis, diseño y desarrollo, que orientan la construcción del objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, se enmarcan en la metodología OAULA (Sandia, Pérez y Rivas, 2019). El objeto de aprendizaje creado se implementó en un grupo de estudiantes del primer semestre de la carrera de ingeniería.

En consecuencia, el segundo propósito de esta investigación es develar el efecto que este objeto de aprendizaje ocasiona en la cognición de los estudiantes asociado al tema de las ecuaciones lineales. La evidencia sugiere que el objeto Ecuaciones Lineales cuenta con cierta garantía de provocar en los estudiantes un conjunto de acciones que dan paso a una especie de configuración perceptiva imbricado al contenido de las ecuaciones lineales. Por lo tanto, existen razones para catalogar a los objetos de aprendizaje de instrucción auto-generada, cuya elaboración se enmarca en modelos y teorías de la carga y el aprendizaje cognitivo, como medios de expresión capaces de provocar cambios en la estructura cognitiva.

En aras de presentar los resultados obtenidos, este reporte se desarrolla en tres partes. La primera parte, está orientada a presentar el significado inicial de los objetos de aprendizaje, el enfoque que inicialmente orientó su estudio, las advertencias que en materia pedagógica se deben tener en cuenta, su incursión en el campo de la psicología cognitiva, los modelos y principios que deben orientar su dimensión tecno-educativa y el modo en el que esta investigación considera los objetos de aprendizaje de instrucción auto-generada, que podría orientar, su consolidación como recursos eficaces para el aprendizaje.

En la segunda parte, se presenta el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. En este segmento, se brindan explicaciones que sustentan la concordancia que existe entre el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales con los diversos modelos que se emplean para acceder a contenido digitalmente almacenado y los principios establecidos en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y la teoría de la carga cognitiva. Finalmente, en la tercera parte, se exponen los resultados obtenidos en la implementación del objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales.

1. Objetos de aprendizaje

El tema concerniente a los objetos de aprendizaje se ha abordado con interés en los últimos 20 años y ha generado controversia entre lo que representa o significa y lo que se espera de ellos. En cierto sentido, estas controversias radican en el contexto y propósito que le brindó su génesis, con relación a lo que posteriormente se observó en ellos como recursos que albergan la promesa de llevar el aprendizaje a contextos educativos mediados por la tecnología. Este ambiente de debates, afirmaciones y conjeturas viene cooperando en afianzar su potencialidad como recurso educativo, generando en torno a él, múltiples reflexiones sobre el papel o la responsabilidad que deben encarar quienes asumen la tarea de participar en la elaboración de estos recursos (Sandia, Pérez y Rivas, 2019). Se inicia este segmento exponiendo el significado inicial atribuido a los objetos de aprendizaje, sus aportes más significativos desde el contexto educativo y la presencia de nuevos elementos que requieren ser atendidos.

1.1. Significado inicial de los objetos de aprendizaje, ¿Qué hay de nuevo?

Los objetos de aprendizaje tienen su origen en la Programación Orientada a Objetos (POO), de allí deriva su nombre (McGreal, 2004). Inicialmente, como concepto proveniente del debate educativo en el contexto tecnológico, fueron entendidos como pequeñas unidades digitales de información, reutilizables, capaces de conectarse unas a otras hasta constituir la totalidad del contenido de una asignatura. Algo así como bloques de LEGO que se ensamblan entre sí hasta construir un juguete, o como átomos que se unen para definir una molécula, según las interpretaciones de Hodgins (2000) y Wiley (2002), respectivamente. Desde ambas perspectivas, se adjudicó la posibilidad de emplear cada bloque o átomo, en diferentes programas educativos, sin que en ello se requieran grandes esfuerzos de rediseño y construcción.

No obstante ésta acogida, recibida al inicio, dirigió fundamentalmente el debate a exponer sus bondades tecnológicas, desestimando, en buena medida, sus potencialidades didácticas y pedagógicas. Para Adell, Bellver y Bellver (2008), tal inclinación se debe a sus cualidades “ilities” que lo definen como un recurso tecnológico capaz de disponer contenidos digitales accesibles por la red y reutilizables en distintos contextos educativos a muy bajos costos. Debido a esta realidad, se pensó en una especie de economía del e-learning y se interpretó a los objetos de aprendizaje como recursos educativos pedagógicamente neutros y con independencia del contexto, según los objetivos declarados por la ADL (2001) (Advanced Distributed Learning Initiative) para atender el problema de la interoperabilidad de los materiales de instrucción suministrados por diferentes proveedores. Ante tal suposición, los planteamientos de Friesen (2004) y Wiley (2006) despejan el panorama y abren una ventana que invita al estudio de los objetos de aprendizaje desde un enfoque pedagógico.

Así, la tendencia inicial de desarrollar el debate haciendo énfasis en sus cualidades tecnológicas, se acompañó de advertencias y planteamientos, formulados por un amplio conjunto de investigadores, entre los que destacan: Chan (2002), Chiappe (2009), Friesen (2004), Merrill (2002), Wiley (2002; 2006), con relación a las potencialidades pedagógicas que alberga en los objetos de aprendizaje. A grosso modo, sus planteamientos refieren los siguientes aspectos:

- Los objetos de aprendizaje no son pedagógicamente neutros y en modo alguno independientes del contexto. En su diseño, elaboración, se debe atender a teorías educativas en aras de adecuar el recurso tanto al propósito educativo que lo origina, como al currículo donde se emplea. Por lo tanto, se requiere que sean entendidos como unidades instruccionales que albergan un propósito educativo, acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes y cónsono a los planes de estudio donde están insertos.
- La granularidad y reusabilidad del objeto de aprendizaje, más allá de satisfacer requerimientos tecnológicos, se debe orientar en la cantidad de información y en la intención pedagógica para el cual es creado.
- Los objetos de aprendizaje deben obedecer a un diseño instruccional: objetivos, contenido, actividades de aprendizaje y evaluación, que garantice o potencie el aprendizaje. Lo que identifica como “aprendizaje” al objeto de aprendizaje es el contenido de instrucción dirigido a un sujeto que aprende, no se trata únicamente de un recurso para presentar información, sino la actividad que sobre esa información se planifica es lo que cuenta como instrucción (Chan, 2002).

En la actualidad, el tema de los objetos de aprendizaje inherente a su potencial pedagógico o didáctico adquiere nuevos matices que vienen de la mano de los elementos multimedia (videos, sonidos, imágenes, animaciones, películas, textos, colores, entre otros). Estos elementos conforman su dimensión tecno-educativa (Sandia, Pérez y Rivas, 2019) y confabulan para brindar al estudiante la mayor experiencia de aprendizaje posible. Con relación a este asunto, se cuenta con un interesante número de investigaciones que apuntan hacia el impacto que pudieran ocasionar en la estructura cognitiva la presencia de estos elementos (Garay, Tejada y Castaño, 2017; López, Contreras, Menéndez-Mora y Rojas, 2017; Orozco, Morales y Campos, 2016; Ortis, Muñoz, Cardeño y Alzate, 2017; Salinas y Ayala, 2017).

Al respecto, desde la psicología cognitiva, específicamente en la teoría de la carga cognitiva y en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, se postulan un conjunto de principios que sustentan el uso, presencia o pretensión de los elementos multimedia, dirigidos a mediar procesos de enseñanza y aprendizaje, con garantía de ocasionar cambios en la estructura cognitiva asociada al contenido educativo que a través de estos recursos se provee. Estos principios, le adhieren a los objetos de aprendizaje, nuevas cualidades para su estudio. A razón de ello, los autores sostienen que al momento de crear los objetos de aprendizaje se debe estudiar con sumo cuidado, en su dimensión tecno-educativa, la participación de los recursos multimedia debido a que esta participación no es ingenua.

De acuerdo a los postulados que se establecen en los principios de la teoría de la carga cognitiva y del aprendizaje multimedia, existen razones para atribuirle al objeto de aprendizaje cualidades para la formulación o reformulación de esquemas cognitivos, para la potenciación o consolidación de procesos cognitivos imbricados con el desarrollo del pensamiento, para la conformación de nuevas estructuras cognitivas o afianzamiento de las existentes, en fin, existen razones para suponer que el uso eficiente de los elementos multimedia, en el objeto de aprendizaje, conllevan a obtener un recurso capaz de provocar o potenciar el desarrollo cognitivo.

1.2. Objeto de aprendizaje ¿A qué se refieren los autores?

Toda vez que en el contexto educativo se menciona “objetos de aprendizaje” se hace referencia a un concepto sumamente amplio en el que, indudablemente, entra en juego un debate epistémico que toma en consideración los diferentes modos de entender las relaciones entre el sujeto que aprende y el objeto. En este debate, se diferencia al menos dos tipos de objetos de aprendizaje: los sensibles (pueden ser apreciados por los sentidos) y los no sensibles (producto de las ideas).

No obstante, en el contexto tecnológico el término “objetos de aprendizaje” refiere a un objeto sensible, y gracias a la definición aportada por Wiley (2002), se emplea para referirse a una gran variedad de recursos tecnológicos que proveen información. En un sentido de plantear diferencias, Wiley (2002) establece una clasificación basada en cinco tipos ideales de objetos de aprendizaje, con ello, el universo de los objetos de aprendizaje se divide en objetos fundamentales, combinados cerrados, combinados abiertos, presentación auto-generada, instrucción auto-generada. En atención al tipo ideal de objeto que contenga los elementos que ofrezca garantías de proveer aprendizajes (bien por la presencia de actividades que lo promuevan, o bien porque en él se integra una estrategia instruccional hacia su desarrollo, o bien por el efecto educacional que la actividad que sobre esa información se planifica) se debe entender a este tipo de objeto como un elemento perteneciente a alguno de los tipos de objetos antes mencionados. Según, por las características que se describen, este recurso, Wiley (2002) lo caracterizó como parte de los objetos de instrucción auto-generada.

A fin de ofrecer una representación visual de lo anteriormente explicado, se muestra en el universo de los objetos de aprendizaje (ver Fig. 1) la ubicación de un objeto que corresponde a un objeto para el aprendizaje y que se diferencia de otro que únicamente ofrece información.

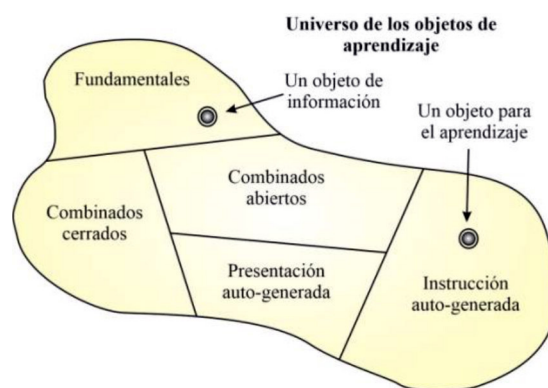


Fig. 1. Una representación gráfica de la taxonomía propuesta por Wiley (2002)

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023)

Por lo tanto, distinguir un objeto de información de otro diseñado para el aprendizaje significa, simplemente, entender a cada uno como un elemento perteneciente a un tipo específico de objeto. Entendido de esta manera, se acepta a cada objeto en función de lo que es y no en función de lo que debería ser. No atender a esta propiedad, significa mudar el objeto de uno a otro tipo y eso conlleva a una necesaria transformación del mismo para adecuarlo a las condiciones que distingue a uno de otro. Esta idea básica debe privar cada vez que se piense en instrumentos para medir la calidad de los objetos de aprendizaje. Evidentemente, los instrumentos que se emplean para medir la calidad de objetos de instrucción auto-generada, al menos en un sentido pedagógico, no pueden ser aplicados para medir objetos fundamentales, ambos objetos obedecen a propósitos distintos.

No obstante, la forma como Wiley (2002) explica las características de los objetos ubicados en el tipo instrucción auto-generada es muy amplia y se requiere delimitar, para identificar en él, los elementos que le dan vida. En tal sentido, la definición de Chiappe, Segovia y Rincón (2007) es acertada. Para estos autores un objeto de aprendizaje es una

... entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos. (p. 672).

Sin embargo, en la definición, la idea de que sea una “entidad digital” no ofrece un marco de referencia tangible que sirva de ayuda para una explicación de lo que él representa como un objeto sensible. De modo que para aproximar a una idea más concreta, parece razonable pensar en ellos, tal como lo sugiere Chiappe (2009), como un tipo especial de software educativo contentivo de una cantidad limitada de información que le permita ser autocontenido y reutilizado en diversos contextos, tanto tecnológicos como formativos. Sin embargo, referirse al objeto de aprendizaje instrucción auto-generada como un tipo especial de software educativo es solo una idea somera de lo que realmente representa en su papel como recurso tecnológico orientado a sustentar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a este asunto, conviene tener en cuenta la forma en la que Armenteros (2012) refiere la participación de los elementos multimedia. Armenteros explica que las presentaciones multimedia (imágenes, audios, videos, simulaciones, entre otros) permiten al individuo codificar, procesar información pero requieren de un “medio de expresión” (p. 159) para organizar, construir, y comunicar pensamientos, ideas y sentimientos, a través de lenguajes mostrados como imágenes fijas, en movimiento, con sonido o animación que al juntarlos establecen un lenguaje multimedia. En esa dirección debe contextualizarse el estudio y avance de los objetos de aprendizaje inmersos en la clase instrucción auto-generada. Para ello, es necesario comprender que los elementos multimedia que componen su dimensión tecno-educativa, más allá de la tarea de presentar informa-

ción, deben despertar, promover o consolidar en el estudiante, un conjunto de procesos cognitivos inherentes a lograr una especie de corporeidad perceptible asociadas a las ideas relativas al contenido educativo que a través de estos objetos de aprendizaje se presenta. Por lo tanto, para los autores un objeto de aprendizaje de instrucción autogenerada es un tipo especial de software educativo, identificado como un medio de expresión capaz de producir un lenguaje multimedia que promueve, consolida o potencia la formulación de esquemas cognitivos, inherentes al contenido educativo, que inciden eficazmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en ambientes educativos mediados por la tecnología.

2. Modelos y principios que orientan su construcción

Reside, en los modelos de acceso temporal a contenidos educativos en contextos online y en los principios subyacentes a la teoría de la carga cognitiva y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, un cuerpo teórico que sustenta de qué manera se deben organizar los elementos multimedia con garantía de provocar o potenciar el desarrollo cognitivo. En ese sentido, estas teorías establecen parámetros que orientan el análisis, diseño, y desarrollo de los objetos de aprendizaje de instrucción auto-generada tal como los autores los consideran. Se explica a continuación brevemente estos modelos y principios.

2.1. Modelos de acceso temporal a contenidos educativos en contextos online

La experiencia que experimenta un estudiante cuando emprende procesos de enseñanza - aprendizaje mediados por la tecnología, se inicia con el acceso a información digitalmente almacenada, y dependiendo de los modos en la que esta información es diseñada, preparada y luego organizada en la pantalla del dispositivo influye en el resultado que se obtiene en dicho proceso. Rodríguez Illera (2008) explica que existen tres modelos básicos para diseñar o preparar contenidos educativos de acceso temporal. Estos modelos son: lineal, jerárquico e hipertextual. Los modelos presentan ventajas y desventajas para uno u otro propósito, por lo que la tarea de presentar contenido educativo en formato digital es compleja y requiere, por lo general, combinar estos modelos dirigidos a potenciar las ventajas que cada uno ofrece, minimizando en lo posible, el efecto negativo presente en sus desventajas.

2.2. Teoría de la Carga Cognitiva

Paas, Tuovinen, Tabbers y van Gerven (2003) definen la carga cognitiva como “la carga que el desempeño de una tarea particular impone sobre el sistema cognitivo del aprendiz” (p. 64). Esta teoría tiene como principal objetivo brindar una explicación sobre cómo el material instruccional enmarcado, diseñado o basado con elementos multimedia, ha de ser empleado en el desarrollo de presentaciones multimedia de modo de obtener un recurso didáctico, alineado con la estructura cognitiva de las personas. Considerar la interacción que ocurre entre los objetos que dan vida a la presentación multimedia y la estructura cognitiva de las personas, en el modo de procesar información, es para la teoría de la carga cognitiva esencial para el aprendizaje que tiene lugar a través de medios tecnológicos. En un sentido de orientar la forma en la que esta interacción ocurre, la teoría de la carga cognitiva presenta 10 principios. Estos principios son: principio de problemas con solución libre, principio ejemplos de problemas resueltos, principio completar problemas, principio de atención dividida, principio modalidad, principio de redundancia, principio imaginación, principio de interactividad, principio de inversión por pericia, principio de desvanecimiento del andamiaje.

2.3. Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia

Mayer (2005) propone la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia basado en lo siguiente: (a) La memoria se compone de tres tipos de memorias: sensorial, de trabajo y de largo plazo. Incorporar demasiados elementos en la memoria de trabajo puede superar su capacidad de procesamiento por lo que puede ocurrir que algunos elementos queden sin procesar. (b) Las personas poseen canales separados para procesar información verbal y visual. Cada canal tiene una capacidad limitada de procesamiento. (c) El aprendizaje significativo es resultado de la actividad del aprendiz cuando éste construye conocimiento ordenado e integrado. (d) En la memoria de trabajo tienen lugar cinco procesos cognitivos: selección de palabras, selección de imágenes,

organización de palabras, organización de imágenes, integración. (e) En la memoria, dependiendo del tipo de conocimiento, se construyen cinco tipos de representaciones para las palabras y las imágenes que reflejan su estado de conocimiento: palabras y figuras, acústicas e icónicas, sonidos e imágenes, verbales y pictóricos y conocimiento previo.

Mayer sostiene que no todas las presentaciones multimedia tienen la misma efectividad para el aprendizaje y asegura, basado en los resultados de sus experimentos, que los mensajes enviados a través de recursos multimedia que minimizan la carga cognitiva e incrementan las posibilidades de aprender son aquellos que respetan cierto ordenamiento, combinación y articulación de textos escritos, narraciones orales, imágenes y recursos gráficos. En tal sentido, Mayer propone siete principios que explican o modelan el modo en que deben participar los elementos multimedia para enviar un mensaje que sea efectivo para el aprendizaje. Los siete principios son: el principio multimedia, el principio de contigüidad espacial, el principio de contigüidad temporal, el principio de coherencia, el principio de modalidad de presentación, el principio de redundancia y el principio de diferencias individuales.

3. Objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales

En esta sección se presenta el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales diseñado y creado bajo la metodología OAULA (Sandía, Pérez y Rivas, 2019). En el marco de esta metodología, en las fases análisis, diseño y desarrollo se consideró, en la dimensión tecno-educativa, las recomendaciones en cuanto al uso de los modelos de acceso temporal a contenidos educativos en contextos online, los aportes de la teoría de la carga cognitiva y de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. A continuación se describen los aspectos más relevantes en torno a la creación del objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, en cada una de las fases señaladas.

3.1. Fase análisis

El objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales está dirigido a estudiantes del primer semestre de la carrera de ingeniería. Por ende, el público objetivo está conformado por personas con edad comprendida entre los 17 y 19 años. Se considera que, muy probablemente, algunos estudiantes tengan conocimientos previos del tema, y con base en ello, se auto-perciben como expertos en ecuaciones lineales. Por tal razón, la navegabilidad del objeto de aprendizaje, debe considerar opciones que le brinden al estudiante la posibilidad de emplear el objeto como un estudiante novato o como un estudiante experto en el contenido de las ecuaciones lineales.

Además, teniendo en cuenta que el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales procura lograr en los estudiantes cierta sensibilidad por el uso de las ecuaciones lineales para modelar y resolver situaciones de la vida real, requiere que en el enfoque pedagógico, preconcebido en el diseño del objeto, contemple al menos dos situaciones de aprendizaje. Por un lado, situaciones de aprendizaje que le exijan al estudiante proveer respuestas específicas a situaciones concretas, como es el caso, determinar el valor de la incógnita en la ecuación lineal. Por otro lado, situaciones de aprendizaje que requieren que el estudiante plantee un modelo que le permita resolver el problema. Ambas situaciones de aprendizaje, sugieren que el enfoque pedagógico en el objeto de aprendizaje considere aspectos inherentes, tanto al aprendizaje conductista, como al aprendizaje cognitivo. Esto conlleva a suponer que las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales deben basarse en el desarrollo de explicaciones conceptuales, acompañadas de ejemplos que ilustren la aplicabilidad de los conceptos, el alcance, o las posibles situaciones en las que la aplicabilidad incorrecta de los mismos, compromete la solución del problema.

Al respecto, las estrategias de enseñanza en el objeto de aprendizaje se basan en el desarrollo de un contenido en espiral. Se propone iniciar con los conceptos básicos para ir aumentando, a medida que avanza el contenido, el grado de dificultad de los problemas resueltos. Mientras que, la estrategia de aprendizaje, gira en torno al desarrollo de actividades, por parte del estudiante, que guardan estrecha correspondencia con el contenido recientemente tratado. Ambas estrategias se complementan, constituyendo una sinergia que busca potenciar, en el estudiante, el aprendizaje. La retroalimentación, en dependencia de la actividad, va más allá de proveer las respuestas correctas, se concibe como un recurso para motivar el análisis de los resultados encontrados

y de orientar y motivar, en la medida de lo posible, la búsqueda de información, contenida en el objeto de aprendizaje, necesaria para llegar a la solución.

El objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales se concibe como un promotor de espacios para el análisis metacognitivo. En el contexto del aprendizaje cognitivo, el aprendizaje depende, en buena medida, por el esfuerzo que protagoniza el estudiante en dar sentido a sus experiencias, en este particular, la comprensión se configura o se alinea en correspondencia con lo que ya saben. Por lo que, generar espacios en el objeto de aprendizaje para autoevaluar o valorar las interpretaciones que cada estudiante atribuye a los contenidos tratados, contribuye a generar ciertos niveles de confianza y motivación que inciden positivamente en el aprendizaje.

En lo relativo a las variables tecnológicas. Para crear el objeto de aprendizaje se emplea el software *exelearning* debido a su versatilidad y potencialidad para crear contenido editable y fácilmente adaptable a diversos sistemas operativos y navegadores. Además, provee lo necesario para el empaquetamiento del objeto de aprendizaje y la configuración de los metadatos. Por otro lado, se emplean programas de editores de textos para la creación y edición de cuadros de textos de contenido matemático. Aunque *exelearning* permite la creación y edición de cuadros de información, presenta ciertas deficiencias en el editado de ecuaciones matemáticas. Estas deficiencias obedecen a un sentido estético principalmente. Por esta razón, se apuesta por el uso del *Microsoft Word* para crear y editar estos contenidos. Así mismo, gracias a la potencialidad y facilidad de uso, se emplea el software *Camtasia Studios* para la creación y editado de videos y sonidos, y el software *Macromedia Fireworks 8*, para el editado de imágenes.

En lo concerniente a la presencia de los modelos de acceso a contenidos online, se considera la presencia de los modelos hipertextual y jerárquico como recursos que le permiten al usuario visualizar y consultar la información presente en el objeto de aprendizaje, en concordancia con sus intereses y capacidades. Con respecto al modelo hipertextual, es importante tener en cuenta su efecto contraproducente para el aprendizaje. Por esta razón, se evita usar este modelo para enlazar elementos afines que se encuentran presentes durante la explicación de un concepto. Al respecto, la teoría de la carga cognitiva recomienda evitar, en lo posible, que la memoria de trabajo se sobrecargue de información superflua que no contribuye, directamente, en la comprensión del contenido que se está tratando. Por otro lado, el modelo lineal en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales se emplea como un recurso para brindar información corta y detallada que tenga como propósito presentar un concepto o explicar la solución de un problema.

Teniendo en cuenta la importancia de los principios establecidos en la teoría de la carga cognitiva y en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, con relación a la elaboración de recursos multimedia dirigidos a potenciar el aprendizaje multimedia, en este análisis, se considera de gran valor didáctico y pedagógico garantizar, en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, la presencia de los siguientes principios de la teoría de la carga cognitiva:

- **El principio de ejemplos resueltos**, este principio supone una economía, en los estudiantes, en el uso de los recursos cognitivos al momento de resolver problemas, ya que en lugar de construir sus esquemas de solución por ensayo y error, adquiere por medio de los ejemplos resueltos la metodología para llegar a la solución de los problemas propuestos en las actividades que ellos deben desarrollar. Atendiendo a este principio, en el objeto de aprendizaje, se propone la presencia de ejemplos resueltos para orientar al estudiante en cómo debe atender la resolución de los problemas propuestos.
- **El principio modalidad**, sostiene que la memoria de trabajo optimiza el uso de recursos cognitivos cuando se emplean, más de dos canales perceptivos a la vez, para brindar explicaciones sobre un hecho en particular. En este caso, los canales perceptivos integran los datos para comprenderlos en unidad. Garantizar la presencia de este principio ayuda a contrarrestar el efecto negativo que origina el **principio de atención dividida**. Por lo tanto, en el objeto de aprendizaje, se propone el uso de videos, con audio explicativo, como un medio alternativo para brindar explicaciones adicionales sobre conceptos y procedimientos para resolver problemas.
- **El principio interactividad**, supone que emplear altos niveles de interactividad para lograr explicaciones detalladas sobre un concepto en particular (ejemplo, Wikipedia) origina sobrecarga en la memoria de tra-

bajo que no favorecen la comprensión, por lo que se recomienda, a medida que se avanza en el desarrollo del contenido, colocar al estudiante en situaciones que lo inviten a asimilar, y de ser posible comprender, los conceptos previamente tratados antes de seguir avanzando. En tal sentido, se advierte la importancia de considerar en el objeto de aprendizaje un espacio para la reflexión, y la autoevaluación de los conceptos y procedimientos previamente tratados, con el propósito de concretar aspectos que son determinantes para comprender el contenido que viene.

- **El principio inversión por pericia**, sostiene que a medida que una persona aumenta su conocimiento referido a un tema, las ayudas que recibe para resolver un problema se va convirtiendo en información redundante. Por lo que este principio sugiere, cuando se diseña un recurso multimedia para el aprendizaje, tomar en cuenta el conocimiento previo asociado al contenido y la habilidad del estudiante para resolver problemas asociados a ese contenido. De acuerdo a lo que establece este principio una presentación multimedia diseñada para el aprendizaje con elementos que reducen la carga cognitiva favorece a estudiantes novatos, mientras que los estudiantes expertos se ven más beneficiados con presentaciones multimedia que demandan altos niveles de carga cognitiva. En relación a este principio, se propone para la creación del objeto Ecuaciones Lineales estudiar la posibilidad de crear dos tipos de recursos en uno. Aquel que será destinado para un estudiante novato y otro dirigido a un estudiante experto en el tema de las ecuaciones lineales.
- **El principio desvanecimiento del andamiaje**, plantea ir progresivamente, a medida que se avanza en el desarrollo del contenido, disminuyendo las ayudas o las orientaciones que al inicio fueron dadas para llevar a cabo ciertas tareas. El uso óptimo de los principios inversión por pericia y desvanecimiento del andamiaje mitigan el efecto negativo que conlleva el **principio redundancia**. En efecto, en el objeto de aprendizaje se propone atender a este principio de mano con el desarrollo del contenido en forma espiral.

Por su parte, los principios que se sustentan desde la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y se consideran en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales son los siguientes: **Principio de contigüidad espacial**, explica que los estudiantes aprenden mejor si los recursos textuales y gráficos están físicamente integrados a que si éstos estuvieran separados. Este principio muestra la importancia de considerar en el objeto de aprendizaje la presencia de videos acompañados de audios que explican conceptos y resolución de problemas. Esta idea se complementa con el **principio de contigüidad temporal**, cuando estas explicaciones, en formato audiovisual, se proponen de forma secuencial en el objeto de aprendizaje y no de forma separada. Ambos principios de contigüidad espacial y temporal se proponen en el objeto de aprendizaje atendiendo al **principio de coherencia**, el cual sustenta que el aprendizaje de los estudiantes se potencia cuando los recursos audiovisuales se encuentran alineados conceptualmente con el contenido tratado y no fuera de contexto.

En el marco de la metodología OAULA, la fase análisis concluye con la elaboración de un informe final (ver Anexo A). En este informe se detalla cada uno de los aspectos considerados durante el análisis y constituye el producto que se evalúa en la fase validación.

3.2. Fase diseño

En esta fase se explica de qué manera el contenido educativo será presentado a los estudiantes.

- **Uso de un avatar**: El objeto de aprendizaje requiere captar la atención del estudiante, orientar el proceso enseñanza-aprendizaje y, de ser posible, asegurar ciertos niveles de interactividad. En tal sentido, se apuesta por el uso de un avatar, que a modo de diálogo, le informe al estudiante sobre el contenido que encontrará en el objeto, le advierte la importancia de contar con ciertos requerimientos necesarios para avanzar en el desarrollo del contenido y le explique cómo emplear el contenido para resolver problemas. Estas razones, justifican el uso del avatar como parte de una estrategia preinstruccional.
- **Modelos de acceso al contenido online**: El modelo lineal se emplea como recurso para mostrar el contenido, bien sea, en formato de cuadros de textos, o en formato de videos. En aras de aprovechar su efecto positivo, se procura su uso para presentar un contenido específico y enfocado a un propósito. Con respecto al modelo jerárquico, se emplea para ofrecer al estudiante una visión general del contenido que encontrará

en el objeto de aprendizaje. Se garantiza su efecto positivo, cuando se emplea con pocos niveles de jerarquización para disgregar el contenido (ver Anexo B).

Con relación al modelo hipertextual, se propone su uso como un recurso que permite ocultar información, que por defecto, el estudiante no requiere para comprender el contenido. Esta información sólo estará disponible si el estudiante considera necesario acceder a ella para mejorar su comprensión o potenciar el aprendizaje del contenido en desarrollo. En este caso, para evitar algunos efectos negativos en su uso, las ventanas que emergen, al hacer uso del modelo hipertextual, no deben ocultar la información actual, al contrario, deben complementarla (ver Anexo B).

- **Diseño de las páginas:** En el diseño de cada una de las páginas que conforman el objeto de aprendizaje se recomienda, en la medida de lo posible y atendiendo a propósitos didácticos, que las mismas alberguen la menor cantidad de información. En este propósito, el modelo jerárquico juega un papel fundamental. Sin embargo, un uso excesivo de este modelo podría conllevar a un efecto negativo en el aprendizaje. Por esta razón, en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, en cada página, se propone emplear diversos recursos tecnológicos para crear tres tipos de ambientes que contribuyan a configurar, en cada ambiente, escenarios bien diferenciados para el aprendizaje y la enseñanza, enmarcados en estrategias pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales (ver Anexo B).

En el ambiente 1, la estrategia preinstrucciona, se configura de modo de brindar al estudiante la posibilidad de construir un organizador mental que contribuya a integrar en sus estructuras mentales la nueva información que tratará en el ambiente 2. Al respecto, Ausubel sostiene que la elaboración de organizadores mentales, por parte de los estudiantes, da lugar a una forma propia y personal de establecer vínculos entre ideas y situaciones referidas a conceptos previamente elaborados o experiencias personales. Se considera que, en este ambiente, el uso de un avatar podría incidir positivamente en esta tarea.

En el ambiente 2, la estrategia coinstrucciona, se configura por medio de cuadros de textos, videos y sonidos que proveen información específica sobre el concepto que se desea explicar. En la configuración de este ambiente, es de suma importancia atender a los principios modalidad y ejemplos resueltos de la teoría de la carga cognitiva y a los principios contigüidad espacial, contigüidad temporal y coherencia de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

Finalmente, en el ambiente 3, la estrategia postinstrucciona se orienta de manera que el estudiante se vea involucrado a participar en la resolución de problemas o en actividades que lo inviten a autoevaluarse o desempeñar tareas que conlleven al desarrollo metacognitivo. Al respecto, la retroalimentación juega un papel fundamental.

En el marco de la metodología OAULA, la fase diseño concluye con la elaboración de un *storyboard* (ver Anexo B). El *storyboard* constituye un conjunto de imágenes que le brindan al desarrollador del objeto de aprendizaje una aproximación de cómo se consideró el diseño del objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. Este recurso constituye el producto que se evalúa en la fase validación.

3.3 Fase desarrollo

Tal como se señala en la metodología OAULA, en esta fase, se elaboran los medios y recursos tecnológicos que conforman el objeto de aprendizaje. En tal sentido, en las próximas líneas, se presentará un conjunto de capturas de pantallas del objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, con ello, se espera ofrecer al lector una referencia gráfica del objeto de aprendizaje construido. Se considera que esta referencia informa de qué manera fueron atendidos, durante el desarrollo, cada uno de los aspectos descritos durante las fases previas: análisis y diseño.

Se inicia esta presentación con la bienvenida al objeto de aprendizaje. En la Fig. 2, se aprecia la presencia del modelo hipertextual para ofrecer al estudiante las dos opciones en las que puede utilizar el objeto de aprendizaje: bien como estudiante novato, o como estudiante experto.

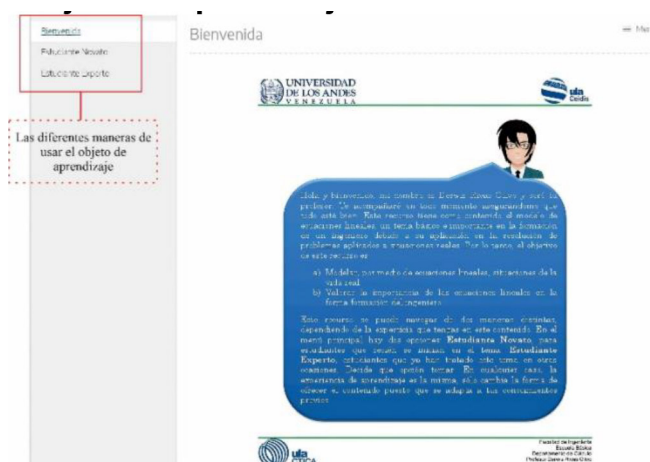


Fig. 2. Bienvenida al objeto de aprendizaje

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Al respecto, el avatar explica al estudiante que la navegabilidad no afecta la experiencia de aprendizaje, y en lugar de ello, le recomienda tomar en cuenta su experiencia previa, con relación al tema, para elegir el modo de usar el recurso. Así mismo, el avatar brinda orientaciones sobre el contenido que encontrará en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales y el propósito que se persigue a través de su utilización. De esta manera, si el estudiante decide optar por la opción “estudiante novato”, al hacer la elección, lo lleva a otra página que le muestra el contenido que encontrará como estudiante novato. Esto se aprecia en la esquina izquierda superior de la Fig. 3, gracias al uso del modelo jerárquico.



Fig. 3. Contenido como estudiante novato

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

En la Fig. 3 se observa, nuevamente, la presencia del avatar que, en un contexto preinstruccional, le explica al estudiante qué debe tener en cuenta para avanzar en el contenido. Tal como puede notarse, y podrá apreciarse en las futuras capturas de pantalla, la presencia del avatar, en el objeto de aprendizaje, cumple una función orientadora enmarcada en una estrategia preinstruccional. En algunos casos, en dependencia del contenido y en aras de lograr una mejor explicación, el avatar también aparecerá como orientador en el marco de estrategias postinstruccionales.

Continuando con la presentación del objeto de aprendizaje, si el estudiante desde la página “estudiante novato” opta por la opción “Definición y solución de una ecuación lineal”, al hacer su elección, lo lleva a la página que le presentará y explicará justamente ese contenido. Como puede notarse, en la Fig. 4, la página inicia en el ambiente 1 con la presencia del avatar que le informa al estudiante sobre la importancia del contenido que tratará seguidamente. Luego continúa el ambiente 2 en el que se presentan tres conceptos. Estos tres conceptos son: (a) Qué es una ecuación lineal. (b) Qué significa resolver una ecuación lineal. (c) Cómo se resuelve una ecuación lineal.



Fig. 4. Definición y solución de una ecuación lineal

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

En un sentido de contribuir en la comprensión de estos tres conceptos se consideró, durante la fase desarrollo, no utilizar el modelo hipertextual para disgregar este contenido en dos páginas adicionales. En lugar de ello, se optó por la presencia de un avatar para cerrar el concepto recientemente tratado y abrir el próximo. Para lo cual, el avatar invita al estudiante a reflexionar sobre el concepto previo y su relación con el próximo concepto.

Al término del ambiente 2, se inicia el ambiente 3. Este ambiente se configura basado en dos tipos de actividades. La primera actividad identificada como “Análisis Retrospectivo”, invita al estudiante a reflexionar sobre el contenido previamente tratado y la importancia de estar convencidos que lo estudiado previamente es, en efecto, un contenido comprendido por ellos. La segunda actividad, referida como “Para verificar lo aprendido” invita al estudiante a resolver problemas que guardan estrecha correspondencia con el contenido previamente tratado y los ejemplos previamente explicados. En este tipo de actividades, la retroalimentación, se contextualiza en dos modos diferentes. En algunos casos, en dependencia del enfoque didáctico-pedagógico que justifica el tipo de actividad que se propone, la retroalimentación simplemente mostrará los resultados que se mantendrán ocultos y solo serán visibles cuando el estudiante presione “Mostrar soluciones”. Tal como se ejemplifica en la siguiente figura.

En otros casos, la retroalimentación permanece visible y se ofrece inmediatamente después de formulado el problema. Este tipo de retroalimentación no pretende proveer al estudiante de la solución, en lugar de ello, busca dirigir la atención del estudiante en tratar de recordar o retomar los conceptos previamente tratados que pueden coadyuvar a encontrar el camino hacia la solución del problema. Este tipo de retroalimentación juega un papel orientador-mediador entre el contenido previamente tratado y el proceso de resolución del problema. A modo de ilustrar este tipo de retroalimentación, se ofrece la siguiente figura.

Por lo tanto, la retroalimentación en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, en algunos casos, muestra la solución sin explicar razones de cómo se obtiene y en otros casos, juega un papel orientador-mediador entre los conceptos en proceso de asimilación y adaptación y la resolución de los problemas. No obstante, este papel orientador-mediador de la retroalimentación podría no ser suficiente para que el estudiante logre resolver el

problema. En aras de evitar, en lo posible, cualquier efecto desmotivador debido a la imposibilidad que pueda sentir el estudiante al momento de resolver el problema, se provee al estudiante de otro tipo de retroalimentación, esta vez, una retroalimentación que explica el proceso de resolución del problema.

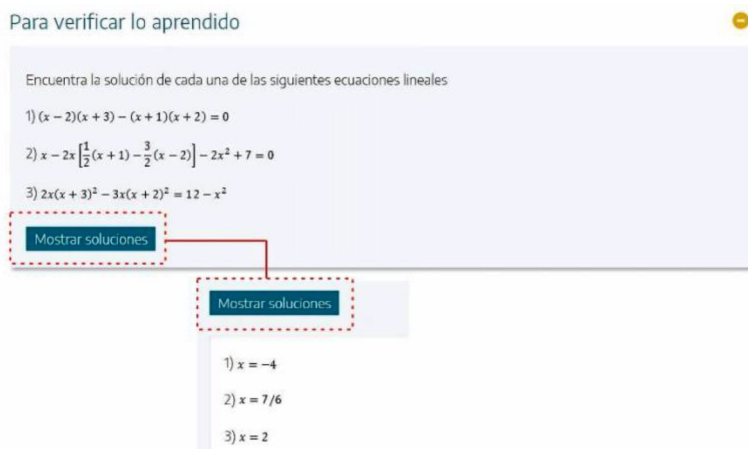


Fig. 5. Retroalimentación que muestra resultados

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023)



Fig. 6. Retroalimentación mediadora-orientadora

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

En este tipo de retroalimentación, el estudiante encuentra una explicación detallada de cómo se desarrolla la resolución del problema, atendiendo, justamente, a las indicaciones ofrecidas en la retroalimentación orientadora-mediadora. La retroalimentación que explica el proceso de resolución de un problema, por defecto, se mantiene oculta y sólo estará disponible, cuando el estudiante presione “Mostrar retroalimentación”.

Lo reseñado hasta ahora explica de qué manera está configurada cada una de las páginas en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. Se atendió a la importancia de respetar las recomendaciones que aseguran un uso óptimo de los diversos modelos de acceso a contenidos educativos en formato online, como también, se respetó algunos principios subyacentes en la teoría de la carga cognitiva y en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. Se detalla a continuación la presencia de tales principios.

- El **principio de inversión por pericia** está presente en el recurso cuando se le brinda la bienvenida al estudiante (ver Fig. 2). En la bienvenida, el estudiante encuentra que puede utilizar el recurso, de un modo u otro, en dependencia de su experiencia en el tema de las ecuaciones lineales. En el modo “estudiante

novato” el estudiante protagoniza un desarrollo del contenido en forma de espiral que va desde lo más simple a lo más complejo, tanto en la exposición de los conceptos, como en los ejemplos que se resuelven. Mientras que en el modo “estudiante experto” el contenido se desarrolla invitando al estudiante a resolver una situación problematizada, sin incluir explicaciones previas de conceptos o propiedades, o resolución de problemas similares.

- De mano con el desarrollo del contenido en espiral, se emplea el **principio de ejemplos resueltos**. Los ejemplos que explican la resolución de problemas, inician con la resolución de problemas sencillos, para luego ir avanzando el nivel de dificultad de las explicaciones.
- Al final de la navegabilidad como “estudiante novato”, el avatar invita al estudiante a continuar la navegabilidad en el objeto de aprendizaje como “estudiante experto”. En esta nueva manera de usar el recurso se emplea el **principio desvanecimiento del andamiaje**. En la opción “estudiante novato” el estudiante encuentra en los problemas de modelado explicación detallada de cómo obtener la solución. Seguidamente, en la sección “para verificar lo aprendido”, las explicaciones desaparecen y sólo se muestra la solución de cada problema.
- En el objeto de aprendizaje los análisis retrospectivos y las retroalimentaciones mediadoras-orientadoras cumplen con lo establecido en el **principio interactividad**. Así mismo, la forma de concebir el uso del modelo hipertextual en los cuadros de textos, evitando el impacto negativo que conlleva un uso excesivo de la hipertextualidad, también obedece a los planteamientos que definen el principio interactividad.
- El ambiente 2, de cada una de las páginas, se desarrolló con la participación conjunta de cuadros de textos y recursos audiovisuales obedeciendo a lo establecido en los **principios coherencia, contigüidad temporal y contigüidad espacial**. De este modo, cada recurso, además de estar integrado físicamente, está dirigido a explicar al estudiante el contenido de manera secuencial. Garantizando, en cierto grado la efectividad del **principio modalidad**.

3.4 Fase implementación y evaluación

El proceso implementación-evaluación se ejecutó con la participación de 05 estudiantes del primer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela, bajo las siguientes condiciones:

- Se dispuso de un espacio acondicionado con computadoras equipadas con todos los periféricos que garantizan que los recursos multimedia, que contiene el objeto de aprendizaje, sean aprovechados por los estudiantes en su máxima capacidad.
- Se asignó un horario de 06 horas semanales para que los estudiantes, en dependencia de la disponibilidad de su tiempo, acudieran al lugar con la intención de utilizar el objeto de aprendizaje.
- Se planificó un total de 10 sesiones de trabajo. Cada sesión, se desarrolló en ausencia del profesor-investigador. Es decir, cada sesión de trabajo estuvo enmarcada bajo un ambiente autoinstruccionable.

Luego de concluir las sesiones de trabajo, se aplicó un cuestionario dividido en tres secciones, contentivo de 14 preguntas (ver Anexo C). La primera sección del instrumento, consta de 03 preguntas y está dirigido a indagar el efecto que origina en los estudiantes el uso de un avatar para presentar el contenido. La segunda sección del instrumento, consta de 06 preguntas que tienen como propósito verificar algunos postulados subyacentes en los principios de la teoría de la carga cognitiva y el aprendizaje multimedia. Tales principios, guardan estrecha correspondencia en la forma cómo los recursos multimedia promueven la construcción de representaciones mentales. Finalmente, la tercera sección del instrumento tiene 05 preguntas. Con estas preguntas, se busca esclarecer el efecto que ocasiona en los estudiantes las distintas maneras de presentar la retroalimentación en el recurso. Los resultados de la aplicación de este instrumento se esbozan a continuación:

Resultados

Los resultados se presentan en concordancia con cada una de las secciones del cuestionario.

Sección 1: Uso del avatar

Para la mayoría de los participantes, el uso de un avatar, para explicar aspectos relacionados al contenido que verá seguidamente, genera un efecto motivador y otorga al recurso de cierta “presencia del profesor” que ayuda a comprender mejor el contenido. Así mismo, califican la presencia y la función del avatar como excelente debido a la interactividad que causa al momento de presentar el contenido. Los participantes afirman que el avatar los orienta en lo que van a leer próximamente y también los conecta con lo que vienen estudiando, lo cual, les agrada. En lo que respecta a la presencia del avatar previo a la resolución de algunos problemas, la mayoría de los participantes aseguran que el avatar los ayuda a recordar conceptos y procedimientos que han olvidado y son necesarios para resolver el problema. Como muestra de las opiniones encontradas, se ofrecen las siguientes respuestas:

Tabla 1. Opiniones de los participantes con relación a la presencia del avatar

Participantes	Opinión
Participante 1	“El avatar me parece muy útil, ya que es una forma digital de “expresar” alguna opinión, comentario o ayuda del profesor respecto al problema”.
Participante 2	“Siento que es un buen recurso para captar la atención de los estudiantes y esto hace que sea más didáctico el aprendizaje ya que para algunos los libros o artículos relacionados sobre el tema pueden ser más “aburridos””.
Participante 3	“En mi opinión, me parece excelente la presencia de un avatar, ya que de esta forma, simula una conversación, volviendo así el aprendizaje más didáctico e interesante. Creo que es muy importante la existencia de un “tutor” o “guía”, y en este caso, con el avatar, se siente cierta presencia, también se siente bastante diferente en comparación de si solo se mostrara el texto”.

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Sección 2: Recursos multimedia

Todos los participantes aseguran que usar cuadros de textos y audio videos para presentar la misma información contribuye a lograr un mejor entendimiento del contenido. Sin embargo, algunos participantes afirman que en los cuadros de textos se detallan claramente las explicaciones por lo que desestiman, en cierto grado, la presencia del audio video en una misma ventana. Por otro lado, algunos participantes agregan que la presencia de ambos recursos multimedia en una misma pantalla es algo increíble porque adosa dos formas diferentes de motivar el aprendizaje.

Con relación a la prioridad que los participantes otorgan al momento de usar estos recursos, ubicados en una misma pantalla, todos optan por usar primero el cuadro de texto y luego observan el audio video. La razón que ellos atribuyen a esta acción, se debe a la potencialidad que tienen los cuadros de textos para mostrar toda la información, que a diferencia del audio video, la información se va presentando conforme el mismo avanza. Para los participantes, la lectura del contenido, presentado en el cuadro de texto, los ayuda a construir en la mente el concepto que están tratando. No obstante, cuando consultan el audio video, el constructo previamente logrado, se somete a modificaciones. En algunos casos, se corresponde con lo obtenido, por lo que el audio video ayuda a complementar la idea elaborada. En otros casos, lo previamente construido, requiere ser modificado porque no se ajusta al significado correcto. A modo de referencia de lo encontrado en los cuestionarios, se presentan las siguientes opiniones:

Tabla 2. Opiniones de los participantes con relación a los recursos multimedia

Participantes	Opinión
Participante 1	“Si, la lógica que se va explicando la voy construyendo en mi cabeza, generalmente empiezo construyendo cada término de la ecuación en el miembro izquierdo y luego en el miembro derecho, según lo que voy leyendo.”
Participante 3	“Sí claro, al momento de leer o ver un video, imagino el problema en mi cabeza e intento anticiparme a el siguiente paso para resolverlo, si lo que pensé fue lo correcto, voy por un buen camino, si no, me detengo, escucho la explicación, retrocedo y vuelvo a avanzar, pero esta vez teniendo en cuenta el fallo que tuve, así tengo conciencia de cada error para no cometerlo más adelante”.

Participantes	Opinión
Participante 4	"Solo leo la parte del problema, intento resolver, hago lo que puedo, y cuando me siento de alguna forma atrapada, recorro a ver la solución en el cuadro de texto. En caso de que no hubiese entendido algo más allá, si me iría al vídeo, pero no fue necesario".

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Sección 3: La retroalimentación

Todos los participantes le otorgan al análisis retrospectivo un efecto positivo para concluir el contenido tratado. La mayoría de los participantes encontró, en este análisis, una oportunidad para recordar lo estudiado. También señalan, que gracias a este análisis, pueden surgir dudas de cómo se comprendió el tema y por lo tanto retomar el contenido previamente estudiado para concretar detalles y continuar avanzando.

Con relación a la retroalimentación orientadora-mediadora, algunos participantes la consideran como interesante debido a que les provee un espacio para recordar el contenido recientemente tratado y su influencia o relación con el problema propuesto. Por otro lado, para los participantes, la retroalimentación que explica a detalle la resolución de un problema brinda un procedimiento paso a paso para abordar situaciones similares, consideran además, que este tipo de retroalimentaciones ayuda no sólo a comprender la resolución del problema sino que, adicionalmente, incide positivamente en la manera cómo ellos corrigen sus errores.

No obstante, a pesar del efecto positivo que le atribuyen a este tipo de retroalimentaciones, también consideran que las mismas solo deben estar presentes en algunos problemas seleccionados y no en todos los problemas propuestos. A razón de ello, los participantes señalan que las retroalimentaciones que solo muestran la solución del problema (no explica el proceso de resolución), son más convenientes debido a que este tipo de retroalimentaciones los colocan en una situación de reto que los obliga a pensar, para llegar a la solución tal como se muestra en el recurso. Algunas de las opiniones emitidas, se muestran a continuación:

Tabla 3. Opiniones de los participantes con relación a la retroalimentación

Participantes	Opinión
Participante 1	"Tal vez pienso que no es necesario en todos, si no en los que se presenten más herramientas que sean necesarias de recordar".
Participante 2	"Si, ayuda a entender como atacar el problema para poder llegar a la solución, de hecho, puede incluso dar a conocer en que parte del problema el estudiante se puede estar equivocando".
Participante 3	"Creo que son un buen detalle, ya que puede dar un pequeño resumen de la importancia de el contenido anterior, además me parece que sirven para establecer la pregunta de si se entendió correctamente el contenido, invitando en caso negativo a volver a repasar la información".
Participante 5	"Opino que sí, ya que a que cada caso de modelado puede necesitar una solución diferente y siempre es bueno tener una retroalimentación que te ayude a comparar el procedimiento que realizaste o en tal caso que no se pudo resolver el ejercicio la explicación paso a paso de cómo resolverlos"

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Análisis de los resultados

El análisis se presenta conforme a cada sección del cuestionario aplicado.

Uso del avatar

La evidencia encontrada indica que el uso de un avatar es bien recibido por los participantes y cumple con cada una de las consideraciones que en las fases análisis y diseño justificaron su presencia en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. A razón de ello, es importante resaltar que el avatar en su función como presentador del contenido, en el marco de las estrategias preinstruccional y postinstruccional, generó en los parti-

participantes cierto grado de empatía, contribuyendo en la elaboración de organizadores mentales que les permitió vincular o conectar información, tanto para comprender los conceptos y procedimientos, como para resolver problemas. En ese sentido, los participantes le atribuyen al avatar propiedades o características tales como: presencia del profesor o tutor, es un recurso que ayuda a captar la atención, hace que la explicación sea más agradable en comparación con las explicaciones que se encuentran en los libros, simula una conversación haciendo que sea más didáctico e interesante, ayuda a comprender el contenido, entre otros aspectos similares.

Por otro lado, en el marco de la estrategia postinstruccional, el avatar, como parte constituyente de la retroalimentación mediadora-orientadora, juega un papel sumamente importante porque, además de lo señalado previamente, coopera en la configuración de espacios que dan lugar a procesos de asimilación y adaptación. Ante la solicitud de resolver el problema, los participantes inician la resolución haciendo uso de las primeras interpretaciones que ellos tienen de los elementos que definen el problema, no obstante, ante la imposibilidad de continuar el proceso de solución, encuentran en las indicaciones del avatar, lo necesario para retomar la búsqueda de información que los conlleve a la solución del problema. Por lo tanto, los participantes intentan adaptar a la situación planteada el esquema cognitivo previamente elaborado, ante la incongruencia de ese proceso, buscan asimilar nueva información que los conlleve al encuadre del esquema construido con la situación planteada.

Presentación del contenido

Antes de analizar el efecto que ocasiona en los participantes la manera o los medios empleados para presentar el contenido, es conveniente recordar que el contenido, en el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, comprende conceptos ejemplificados por medio de problemas resueltos y problemas propuestos que deben ser resueltos por los participantes. La evidencia encontrada señala que los participantes inician el estudio del contenido a través de los cuadros de textos y posteriormente emplean el audio video para complementar lo estudiado. Con estas acciones, logran una mejor comprensión del tema. Es decir, los participantes inician, gracias al efecto que ocasiona la lectura, una construcción inicial del significado de los objetos matemáticos que están en juego y luego, a consecuencia de la acción de consultar el audio video, esa construcción inicial, adquiere mayor sentido para ellos, dando lugar a cuestionamientos internos que dirigen el proceso de aprendizaje hasta su estado final, que podría ser, comprender las explicaciones del contenido, ejemplificadas en los ejemplos resueltos, o resolver los problemas propuestos.

Con relación a la efectividad en este proceso de construcción el uso de ejemplos resueltos, similares a los ejercicios propuestos, es determinante. Las opiniones de los participantes develan que gracias a las explicaciones en los ejemplos resueltos ellos visualizan de qué manera deben abordar la resolución de problemas similares. Por lo que, el procedimiento explicado paso a paso que conlleva a la solución del problema, desarrollado en los ejemplos resueltos, configura en ellos un esquema cognitivo que les permite actuar eficazmente en situaciones similares. No obstante, para los participantes, este esquema cognitivo requiere ser validado, razón por la que consideran impropio la presencia de ejemplos resueltos que sean similares a otros ya tratados previamente. En lugar a ello, expresan que tales ejemplos deberían estar presentes como ejercicios propuestos.

Por lo tanto, la presencia de cuadros de textos y audio videos en una misma pantalla, con la misma información, configura un espacio para corregir posibles errores en la construcción de esquemas cognitivos. Lo estudiado por medio de un recurso, mejora significativamente cuando se estudia, el mismo contenido, por medio del otro recurso. En consecuencia, la estrategia coinstruccional basada en el uso coordinado de cuadros de textos y audios videos, para presentar la misma información, contribuye a una mejora en la comprensión del contenido y en la construcción correcta de esquemas cognitivos.

La evidencia encontrada en la presentación del contenido, se correlaciona con los postulados que dan forma a los principios modalidad, contigüidad espacial y contigüidad temporal, inmersos en la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y en los principios ejemplos resueltos, desvanecimiento del andamiaje e inversión por pericia presentes en la teoría de la carga cognitiva.

Retroalimentación

En lo concerniente a los diversos modos de emplear la retroalimentación, la evidencia sustenta que cada una de las consideraciones, que durante la fase de análisis y diseño motivaron el uso de un análisis retrospectivo para configurar estrategias postinstruccionales, están presentes. Los participantes atribuyen al análisis retrospectivo ciertas cualidades que lo califican como un recurso idóneo para cerrar el desarrollo de un tema, promueve la acción de rememorar conceptos tratados, así como también, resalta aspectos importantes que son necesarios para avanzar al siguiente tema. Estas cualidades, que los participantes adosan al análisis retrospectivo, se corresponde con ciertos aspectos presentes en el principio interactividad y advierten la presencia de una conducta que requiere ser considerada. Los participantes valoran la posibilidad de un espacio para el análisis y la reflexión que los invite a pensar sobre el tema tratado y su correlación con el contenido que abordarán en las próximas páginas.

Así mismo, los participantes califican la retroalimentación mediadora-orientadora como una especie de enlace entre el contenido y el problema propuesto, atribuyen esta propiedad a la manera en la que el avatar les informa sobre lo que deben saber y tener en cuenta para iniciar la resolución del problema. Esta forma de apreciar este tipo de retroalimentación guarda cierta correspondencia con el efecto que ocasiona en ellos el uso de un avatar para crear un organizador mental y la actividad que propicia el análisis retrospectivo.

Por otro lado, los participantes reconocen la importancia de contar con una retroalimentación que explica detalladamente la resolución de un problema. Esta importancia se encuentra asociada a cualidades que ellos describen como: ayuda a entender de qué manera se debe abordar la solución de un problema, permite disipar dudas, o también, coopera en comprobar hasta qué punto, de la resolución del problema, el procedimiento ejecutado es correcto o ayuda a ubicar en dónde se encuentran los errores, además provee un procedimiento paso a paso que se puede replicar en situaciones similares. Estas cualidades, que los participantes atribuyen a este tipo de retroalimentaciones, sugieren que al momento de resolver problemas propuestos, ellos podrían tener o no tener alguna noción de cómo iniciar el proceso de resolución, por lo que el esquema cognitivo que han elaborado previamente no es suficiente para abordar situaciones como las descritas en los problemas propuestos. En ese sentido, este tipo de retroalimentación funge como una guía y provee lo necesario para que el esquema cognitivo se potencie y se adapte a la nueva situación que requiere ser atendida.

De mano con la idea que se viene desarrollando, las opiniones de los participantes advierten la importancia de emplear este tipo de retroalimentaciones en algunos problemas en donde se requieren aplicar metodologías o procedimientos distintos a los previamente explicados. Una de las razones, de mayor peso, que motivan estas opiniones se aprecia en la preocupación que ellos manifiestan de tener un recurso que explica todo, es decir, les preocupa tener a disposición un recurso en el que no hay problemas para resolver. En esta situación, el recurso no los coloca en la necesidad de pensar para resolver problemas propuestos, y esto genera cierta preocupación. Ante una situación como esta, aseguran que es más conveniente contar con problemas propuestos que sean similares a los ejemplos previamente resueltos, y en este caso, la retroalimentación que acompaña a los problemas propuestos debería sólo mostrar la solución y no el procedimiento que lleva a la solución.

La evidencia encontrada en relación al uso y presencia de la retroalimentación que explica paso a paso la resolución de un problema propuesto y la retroalimentación dirigida a solo mostrar la solución del problema propuesto, se correlaciona con los postulados que describen los principios inversión por pericia y desvanecimiento del andamiaje, presentes en la teoría de la carga cognitiva. Juega a favor de la construcción que hacen los participantes de la solución del problema cuando las ayudas van disminuyendo y cuando, a medida que avanzan en el desarrollo del contenido, los problemas propuestos están acordes a su desarrollo cognitivo.

Los resultados encontrados advierten que existen razones para afirmar que el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales se revela ante los participantes como un lenguaje multimedia que le comunica o informa sobre los aspectos más importantes que debe comprender para resolver problemas propuestos. Se observa cómo la percepción, con relación al tema, se va configurando a través de un proceso de asimilación y adaptación a favor de lograr identificar los elementos más importantes que delimitan y dan forma al tema de las ecuaciones lineales y su aplicación para resolver situaciones problematizadas. En este sentido, los esquemas cognitivos

asociados a sus interpretaciones iniciales se colocan en tela de juicio debido a la manera en la que el objeto de aprendizaje informa sobre los aspectos que deben considerar para llegar a la solución del problema. Estos hallazgos dan lugar a la formulación del siguiente sistema de categorías de análisis.

Tabla 4. Sistema de categoría de análisis

Categoría	Subcategoría	Descripción
Uso del avatar	Interactividad	Genera cierto grado de atención.
		Causa empatía en la forma de presentar el contenido.
	Mediador	Contribuye en la elaboración de organizadores mentales.
		Conecta conceptos previos con los actuales.
	Orientador	Coopera en la comprensión de conceptos y procedimientos
		Permite visualizar la manera en que se aplican los conceptos en la resolución de problemas.
Presentación del contenido	Dicotomía	La presencia de ambos recursos (cuadros de textos y audio videos) ejercen un efector distractor.
	Sinergia	La presencia de ambos recursos (cuadros de textos y audio videos) constituyen elementos complementarios.
		La presencia de ambos recursos (cuadros de textos y audio videos) contribuyen a mejorar la comprensión del contenido.
	Significancia	La presencia de ambos recursos (cuadros de textos y audio videos) generan cuestionamientos que dirigen el proceso de resolución de los problemas.
		La presencia de ambos recursos (cuadros de textos y audio videos) motivan acciones que conllevan a la elaboración de esquemas.
Retroalimentación	Conectora	Coadyuva a generar espacios que conllevan al repaso del contenido.
		Coordina acciones que motivan la conexión entre el tema recientemente tratado y el tema que viene.
		Promueve acciones que motivan la conexión entre los temas tratados y la resolución de problemas propuestos.
	Correctora	Promueve la presencia de factores que inciden o motivan la detección de errores.
	Constructora	Motiva acciones que conllevan a la formulación de técnicas o procedimientos que pueden ser aplicados en situaciones problematizadas similares.

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandía (2023).

Conclusiones

El debate centrado en los objetos de aprendizaje, atendiendo exclusivamente a sus potencialidades tecnológicas, ha contribuido en la consolidación de un cuerpo teórico que le confiere a este recurso innegables ventajas tecnológicas, económicas y administrativas para la creación y presentación de contenidos educativos en contextos para el aprendizaje mediado por la tecnología. No obstante, no hay razones para suponer que tales ventajas, inherentes a sus cualidades tecnológicas, representan también, en igual medida, ventajas para el aprendizaje. En este asunto se debe ser cauteloso.

Esta razón motivó la presente investigación. En su seno, se formuló dos propósitos. El primero fue crear el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. Para su elaboración, en las fases de análisis y diseño, enmarcado en la metodología OAULA, se consideró las recomendaciones en cuanto al uso de los modelos lineal, jerárquico e hipertextual en aras de garantizar un recurso con cualidades para el aprendizaje, así como también, se atendió a algunos principios de la teoría de la carga cognitiva y de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. En la fase desarrollo, se elaboró el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales y se presentó, a modo de ejemplo,

una serie de capturas de pantalla que muestran el producto obtenido. Por lo tanto, el primer propósito que motivó esta investigación se logró.

En el análisis de la información obtenida, durante la fase implementación, se comprobó total correspondencia entre lo expresado por los participantes y lo que en cada uno de los principios de la teoría de la carga cognitiva y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia se esperaba. La evidencia encontrada, también conllevó a distinguir la existencia de tres categorías y de al menos 09 subcategorías de análisis que convidan a pensar en razones que conllevan a afirmar que el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales cuenta con cierta garantía de provocar en los estudiantes un conjunto de acciones que dan paso a una especie de configuración perceptiva asociada al contenido de las ecuaciones lineales. Mostrando que el segundo propósito de esta investigación también se logró.

La evidencia encontrada en esta investigación adosa en los objetos de aprendizaje de instrucción auto-generada, enmarcado en los principios de la carga cognitiva, de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y en las recomendaciones que desde los modelos de acceso temporal a contenidos educativos en formato *online* se establecen, la esperanza de lo que Bruner (1960) sostiene con relación a lo que se espera con el uso de la tecnología para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje. Para Bruner, la tecnología, como parte cooperante en el ámbito educativo, debe configurar espacios que ayuden al estudiante a captar la esencia fundamental del contenido educativo que a través de ellos se proyecta. Cada día emergen, en el ámbito tecnológico, nuevos recursos, unos con mayor potencialidad tecnológica que otros, capaces de proveer mayores y mejores niveles de adaptabilidad al usuario, por lo que, encontrar la combinación adecuada de estos recursos que conlleve a un adecuado control de estímulos orientados a lograr, en el estudiante, la construcción de la idea principal de lo que estudia es posible. La tarea en esa dirección consiste en encontrar el medio de expresión que permita dicho control, y conlleve con ello, a la formulación de un lenguaje multimedia que le permita codificar y procesar información. En esta tarea, el objeto de aprendizaje de instrucción auto-generada tiene una posición privilegiada.

No obstante, con relación al estudio que en torno a esta tarea se desarrolla, es importante tener presente que el análisis de los esquemas de razonamiento que los estudiantes construyen, y que a la vez informan sobre su evolución, son provenientes del conocimiento que aporta el estudiante durante el desarrollo de una actividad y estos esquemas individuales de razonamiento, no son únicamente un resultado individual. Los mismos, son el resultado de las creencias y esquemas de razonamiento disponibles en la cultura que rodea al estudiante y de las herramientas que emplea para desarrollar dicha actividad. Por lo tanto, los objetos de aprendizaje, en su forma de ser concebidos no son inocentes y constituyen parte importante de este análisis.

A consecuencia de ello, los autores afirman que hacia la consolidación de los objetos de aprendizaje como recursos eficaces para el aprendizaje es determinante el modo en que se diseña y se crea su dimensión tecno-educativa, pero advierten que el marco teórico que justifica esta tarea también circunscriben la forma de analizar el aprendizaje que el estudiante logra a través de la manipulación de este tipo de recurso. En el caso particular de esta investigación, para la elaboración de la dimensión tecno-educativa se consideró las recomendaciones que emanan de los modelos de acceso temporal a contenidos educativos, de mano, con los establecido en los principios de la carga cognitiva y el aprendizaje multimedia, debido a la potencialidad que en ellos reside, la posibilidad de crear un medio de expresión con fuerte incidencia en la estructura cognitiva. Los resultados encontrados, reafirman esta postura. Pero aún deja dudas sobre el aprendizaje.

En el contexto, en el cual se creó el objeto de aprendizaje, se argumenta que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra la elaboración de esquemas mentales (Mayer, 2005). Sin embargo, esta construcción requiere ser validada porque podría estar alejada del propósito que motivó la participación de los recursos multimedia. En ocasiones, el estudiante logra la elaboración de esquemas mentales que, de acuerdo a su apreciación, son correctos y le permiten explicar el comportamiento de ciertos fenómenos, cuando en realidad y así se ha comprobado, tales esquemas mentales, están lejos de ser, en efecto, fieles al fenómeno bajo estudio. Por lo tanto, estudiar el aprendizaje, enmarcado en el contexto bajo el cual se creó el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales, como un constructo que logra un estudiante es una tarea que va más allá de comprobar o no la

elaboración de esquemas mentales, tales esquemas, requieren ser sometidos a procesos de validación que el estudiante protagoniza.

La evidencia encontrada sugiere que la manera en la que se dispuso los recursos multimedia le otorgaron al estudiante de un lenguaje multimedia que lo invitó a pensar y reflexionar sobre el contenido que venía tratando, dando lugar al cuestionamiento de los esquemas cognitivos en construcción. El sistema de categoría de análisis presentado en la tabla 4, brinda un punto de partida para el estudio de los objetos de aprendizaje como medios de expresión capaces de provocar cambios en la estructura cognitiva. Por lo tanto, se requiere de más investigaciones que coadyuven a certificar este sistema de categorías, o a evidenciar la existencia de nuevas categorías, que conlleven a la formulación de un sistema de categorías más robusto, que dé paso a la formulación de objetos de aprendizaje garantes de proveer a los estudiantes lo necesario para la elaboración de esquemas cognitivos asociados a la esencia fundamental del contenido educativo.

Finalmente, para los autores el concepto de aprendizaje, que a través de estos recursos se genera, debe ser analizado desde otra óptica. Ellos sostienen que indagar sobre el aprendizaje consiste en investigar cuáles son los procesos cognitivos iniciales que el objeto de aprendizaje promueve, gracias a los estímulos que provee, en el sentido de identificar aquellos procesos que dan lugar a la coordinación de la situación inmediata que el objeto plantea, en la que logra que el estudiante active o recupere conceptos e ideas previamente elaboradas, para posteriormente, develar la presencia de otros procesos cognitivos, íntimamente asociados a los estímulos presentes en el objeto de aprendizaje que le proveen al estudiante los saberes que le permiten ser exitoso en cualquier situación problematizada que el objeto de aprendizaje contenga. Por lo tanto, en este contexto, el aprendizaje, se correlaciona de mejor manera al aprendizaje propuesto por Resnick (2002). Esta autora, define el aprendizaje como sintonía de estructuras biológicas y socio-culturales.

En este marco teórico, el análisis que sobre los procesos cognitivos se realiza se basa en el racionalismo conceptual y en la cognición situada. Se sustenta en el racionalismo conceptual al brindarle importancia a los estímulos que a través del recurso se proveen, que como tal, despierta o activa ciertos procesos cognitivos que confabulan en la elaboración de conceptos. Razón por la cual reviste importancia en la forma cómo estos estímulos están presentes en el objeto de aprendizaje. Por otro lado, se sustenta en la cognición situada porque considera la naturaleza distributiva de la actividad cognitiva entre el sujeto y el objeto, al reconocer que el objeto de aprendizaje no sólo orienta el trabajo, adicionalmente, restringe o limita el rango de lo que se puede pensar a consecuencia de la carga socio-cultural de la persona que lo crea y de la persona que lo usa.

Tal como se puede apreciar, aún queda mucho por estudiar. Los resultados obtenidos en esta investigación dan lugar a interesantes cuestionamientos que motivan el origen de una línea de investigación. Este trabajo forma parte de un trabajo de tesis doctoral en plena ejecución. La investigación se desarrolla con el propósito de indagar sobre los procesos cognitivos que tienen lugar cuando los estudiantes de ingeniería emplean el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. Se espera establecer una categorización de estos procesos cognitivos. Próximamente, en un nuevo reporte, se informará los resultados obtenidos en esa investigación.®

Derwis Rivas Olivo. Derwis Oswaldo Rivas Olivo es Profesor Asociado, desde el 2004, encargado de las asignaturas de cálculo en condición de personal ordinario adscrito a la Facultad de Ingeniería, Universidad de Los Andes. Cuenta con una Licenciatura y una Maestría en Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la misma universidad y actualmente es Doctorante del Programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Ha ejercido el cargo de Coordinador de Cátedra y Jefe de Departamento. Hasta la fecha cuenta con publicaciones en las áreas de la Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Beatriz Elena Sandia Saldivia. Beatriz Elena Sandia Saldivia es Ingeniero Civil de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela); MA en Educación, en el área de Tecnología Educativa, de la George Washington University (Washington, DC, Estados Unidos). DEA en Tecnología Educativa, de la Universidad de Las Islas Baleares (Palma de Maiorca, España). Doctora en Tecnología Educativa de la Universidad de Las Islas Baleares (Palma de Maiorca). Fue Directora Fundadora de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (ULA), Actualmente es Profesora Titular Jubilada de la Facultad de Ingeniería (ULA), Directora Fundadora del Grupo de Investigación RadixPuntoEdu (ULA) y Miembro Correspondiente Estatal de la Academia de Mérida-Venezuela. Cuenta con publicaciones en investigaciones relacionadas a tecnología educativa, tecnologías de la Información y comunicación en la educación.

Referencias bibliográficas

- Adell, J., Bellver, A. J., y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (pp. 253-273). Madrid: Ediciones Morata.
- Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative (2001) Sharable Courseware Object Reference Model (SCORM). The SCORM Overview. Recuperado 01 octubre de 2001, de: <http://www.adlnet.org/Scorm>
- Arias S., F. J., Moreno C., J. y Ovalle C., D. A. (2009). Modelo para la selección de objetos de aprendizaje adaptados a los estilos de aprendizaje. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 6(1), 57-67.
- Armenteros, M. (2012). Diseño de materiales multimedia de aprendizaje. Principios de coherencia, contigüidad, señalización y redundancia. *Innovación Educativa*, 22, 157-176.
- Bertossi, V., Romero, L. y Gutiérrez, M. (2022). Revisión sistemática de instrumentos de evaluación de calidad de objetos de aprendizaje. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 46(06), 34 – 53.
- Borrero, M., Cruz, E., Mayorga, S. y Ramírez, K. (2009). Una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje. La experiencia de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, Dintev, de la Universidad del Valle. En C.T. Valencia y A.T. Jiménez (Eds.), *Objetos de Aprendizaje Prácticas y perspectivas educativas* (pp. 37 – 59). Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. UTEHA: México.
- Chan, M. (2002). Objetos de aprendizaje: una herramienta para la innovación educativa. En M. M. Castañeda (Eds.), *INNOVA* (pp. 03 – 11). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Chiappe, A. (2009). Acerca de lo pedagógico en los objetos de aprendizaje – Reflexiones conceptuales hacia la construcción de su estructura teórica. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 261-272.
- Chiappe, A., Segovia, Y. y Rincón, H. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55, 671-681.
- Friesen, N. (2004). Three Objections to Learning Objects and E-learning Standards. En R. McGreal (Ed.), *Online Education Using Learning Objects*. Londres: Routledge.
- Garay, U., Tejada, E., y Castaño, C. (2017). Percepciones del alumnado hacia el aprendizaje mediante objetos educativos enriquecidos con realidad aumentada. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 145-164.
- Hodgins, H. W. (2000). The future of learning objects. En D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>.

- López, M. G., Miguel, V. y Montaña, N. E. (2008). Sistema Generador de AMBientes de Enseñanza-ApRendizaje Constructivistas basados en Objetos de Aprendizaje (AMBAR): la Interdisciplinarietà en los ambientes de aprendizaje en línea. *Revista de Educación a Distancia*, 19, 2-14.
- López, N., Contreras, M. R., Menéndez-Mora, R., y Rojas, O. (2017). El uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos en el desarrollo de habilidades de pensamiento para la resolución de problemas de matemáticas en estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 1005-1016). Ediciones Octaedro: Barcelona.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press: New York.
- McGreal, R. (2004). Learning Objects: A practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 21-32.
- Merrill, M. D. (2002). Position Statement and Questions on Learning Objects Research and Practice. *Learning Development Institute*. Recuperado de <http://www.learndev.org/LearningObjectsAERA2002.html#anchor518795>
- Morales, E., García, F., Moreira, T., Rego, H., y Berlanga, A. (2005). Valoración de la Calidad de Unidades de Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. de <http://www.um.es/ead/red/M3/morales35.pdf>
- Orozco, C. M., Morales, E. M., y Campos, R. A. (2016). Creación de Objetos de Aprendizaje basados en la teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 21(42), 21-40.
- Ortiz A., H.D., Muñoz M., L.G., Cardéño E., J. y Alzate O., N.C. (2017). Impacto del uso de objetos interactivos de aprendizaje en la apropiación de conocimiento y su contribución en el desarrollo de competencias matemáticas: un resultado de experiencia de investigación. *CINTEX*, 21(1), 71-88.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. y Gerven, P. W. M. van (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist*, 38 (1), 63-71.
- Resnick, L. (2002). El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura, Volumen II Teorías infantiles, estudios interculturales y consecuencia educativas*. Gedisa: Barcelona, España.
- Rodríguez Illera, J. L. (2008). La presentación y organización de los contenidos virtuales: Lenguajes y formatos de presentación. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación* (pp. 153-173). Ediciones Morata: Madrid.
- Salinas, J. M. y Ayala, J. B. (2017). Uso de simuladores en el aula para favorecer la construcción de modelos mentales. *Educación y tecnología: Una mirada desde la investigación e innovación*, 309-312.
- Sandia S., B, Pérez C., J. y Rivas O., D. (2019). Propuesta metodológica para la creación de objetos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 521 – 542.
- Silva, S. A., Hernández, B. Y. y Corrales, M. (2011). Patrón Tecno-pedagógico para el Desarrollo de Objetos de Aprendizaje Orientados a Estudiantes Universitarios con Capacidad Visual Disminuida. *Docencia Universitaria*, 12(1), 55 – 76.
- Vidal, C., Segura, A., Campos, P. y Salvador, A. (2010). Quality in Learning Objects: Evaluating Compliance with Metadata Standards. *Communications in Computer and Information Science*, 1(108), 342-353.
- Wiley, D. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Wiley, D. (2006). RIP-ping on Learning Objects. Open Content. Recuperado de <http://opencontent.org/blog/archives/230>.

Zapata, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativos, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *Revista de Educación a Distancia. Número especial dedicado a Patrones de eLearning y Objetos de Aprendizaje Generativos*, 2-36. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M10/>

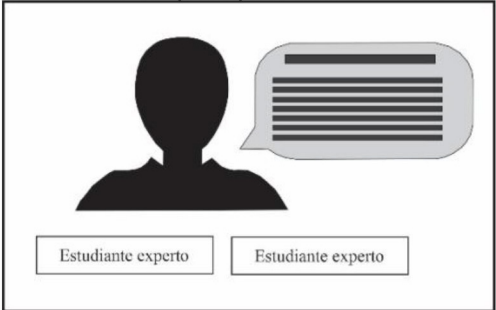
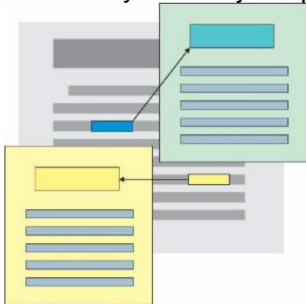
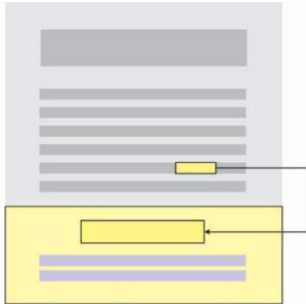
Anexos

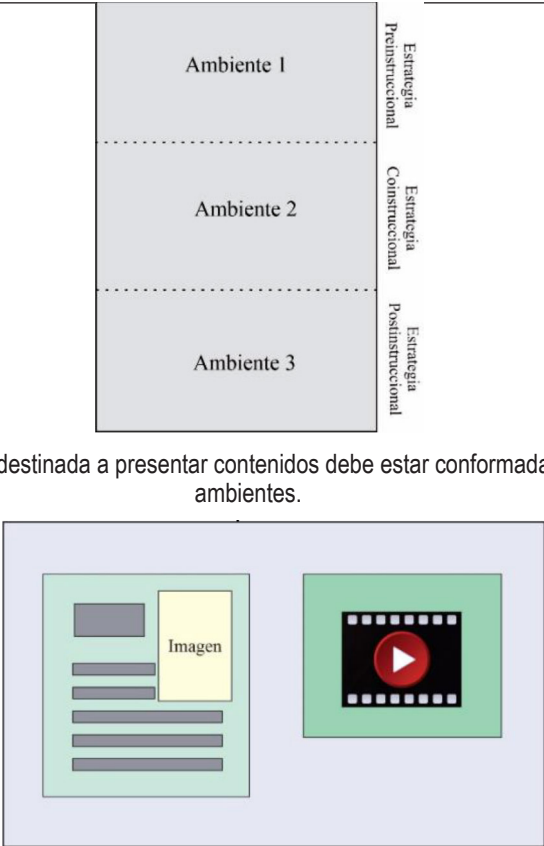
Anexo A

Informe Final Fase Análisis		
1	Objeto de aprendizaje:	Ecuaciones lineales
2	Dirigido a:	Estudiantes del primer semestre de ingeniería. Se considera la experticia que pudieran tener los estudiantes en el tema.
3	Propósito:	Promover el interés por el aprendizaje en el modelado de situaciones reales por medio de ecuaciones lineales.
4	Enfoque pedagógico – didáctico:	Conductista – Cognitivo.
5	Contenido:	Definición y solución de una ecuación lineal. Simplificación y solución de una ecuación lineal. Modelado con ecuaciones lineales.
6	Estrategia de enseñanza:	Desarrollo del contenido en espiral.
7	Estrategia de aprendizaje:	Desarrollo de actividades que guardan estrecha relación con el contenido recientemente tratado.
8	Retroalimentación:	No necesariamente provee respuestas directas (el resultado es correcto o no). La retroalimentación se concibe como un recurso para promover el análisis, la autoevaluación, la metacognición y motivar la búsqueda de la solución mediante la revisión de información contenida en el objeto de aprendizaje.
9	Software para la creación del OA:	Exelearning.
10	Software para la creación y edición de cuadros de texto:	Microsoft Word.
11	Software para la creación y edición de imágenes:	Macromedia Fireworks 8.
12	Software para la creación y edición de videos y sonido:	Camtasia Studio.
13	Modelos de acceso a contenidos online:	Modelo lineal, jerárquico e hipertextual.
14	Principios de la teoría de la carga cognitiva:	Principio de ejemplos resueltos. Principio modalidad. Principio interactividad. Principio inversión por pericia. Principio desvanecimiento del andamiaje.
15	Principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia:	Principio de contigüidad espacial. Principio de contigüidad temporal. Principio de coherencia.

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Anexo B

Storyboard Fase Diseño		
1	Uso de un avatar	 Como recurso para presentar información  Estudiante experto Estudiante experto Como recurso para explicar las formas de emplear el objeto de aprendizaje
2	Modelos de acceso a contenido online:	 Modelo lineal y modelo jerárquico  Uso incorrecto del modelo hipertextual  Uso correcto del modelo hipertextual

3	Diseño de las páginas:	Cada página destinada a presentar contenidos debe estar conformada por tres ambientes.  En dependencia del contenido en cada ambiente se emplean cuadros de textos y audio videos contentivos de la misma información.
---	------------------------	--

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Anexo C

Cuestionario Fase Evaluación	
Descripción del cuestionario	Este cuestionario sólo consta de 14 preguntas y está destinado a recoger opiniones y consideraciones de los estudiantes que emplearon el objeto de aprendizaje Ecuaciones Lineales. Para ello, el cuestionario está dividido en 03 secciones. La primera sección, refiere al impacto que pudiera ocasionar la presencia de un avatar en el objeto de aprendizaje. La segunda sección, está destinada a recopilar información con relación a la forma cómo se presentó el contenido educativo en el objeto de aprendizaje. La tercera sección, está dirigida a recopilar información referente a la retroalimentación empleada en el recurso.
Preguntas correspondientes a la sección 01	Pregunta 1: En el recurso hay un avatar que te explica algunos aspectos relacionados al contenido que estudiarás seguidamente. Qué opinión tienes sobre la presencia de este avatar y su función. Pregunta 2: Esta pregunta está relacionada con la anterior. Desde el punto de vista de las emociones. Que te hace sentir el uso del avatar en esas funciones. Me da igual si el avatar está o no está. Me orienta en lo que voy a encontrar y eso me gusta Es molesto, pienso que no debería usarse, porque no ayuda Me conecta con el contenido que estoy estudiando Pregunta 3: El avatar también se usa para explicarte algunos aspectos importantes a tener en cuenta antes de resolver los problemas de modelado. La pregunta es, ¿Qué opinión tienes sobre la presencia de este avatar y su función? Explica brevemente tu respuesta.

Preguntas correspondientes a la sección 02	Pregunta 4: Al momento de explicar contenidos se empleó dos recursos: un cuadro de texto y un audio video, ambos, pudiste notar, tenían el mismo contenido. La pregunta es ¿Consideras que es necesario emplear ambos recursos para comprender el contenido? o crees que uno de ellos es suficiente, en caso de ser así, explica cuál de ellos. Pregunta 5: Esta pregunta está relacionada a la anterior. Cuando inicias el estudio de un nuevo concepto, ¿Cuál es la primera acción que ejecutas: lees el cuadro de texto para ver de qué se trata el nuevo concepto o ejecutas el video para ver lo que dice? Pregunta 6: Esta pregunta está relacionada con las dos preguntas anteriores (pregunta 4 y 5) y deseo de corazón que puedas responderla siguiendo lo que te digo. Cierra los ojos y piensa en lo siguiente: cuando estás leyendo el contenido, o cuando estás viendo el video que explica el concepto o cuando haces ambas actividades, una después de la otra, te imaginas o construyes algo en tu cabeza?... responde por favor qué es lo que pasa por tu cabeza, te imaginas o construyes algo?... por favor sé sincero, no hay respuesta buena o mala. Pregunta 7: Al momento de explicar la resolución de un problema se empleó dos recursos: un cuadro de texto y un video, ambos, pudiste notar, tenían el mismo problema resuelto. La pregunta es: ¿Consideras que es necesario emplear ambos recursos para comprender cómo se resuelve un problema? o crees que uno de ellos es suficiente, en caso de ser así, explica cuál de ellos. Pregunta 8: Esta pregunta está relacionada a la anterior. Cuando inicias el estudio de cómo se resuelven las ecuaciones lineales ¿Cuál es la primera acción que ejecutas: lees el cuadro de texto que explica el procedimiento de solución o ejecutas el video para ver la explicación desde el video? Pregunta 9: Esta pregunta está relacionada con las dos preguntas anteriores (pregunta 7 y 8) y deseo de corazón que puedas responderla siguiendo lo que te digo. Cierra los ojos y piensa en lo siguiente: cuando estás leyendo la resolución del problema, o cuando estás viendo el video que explica la resolución del problema o cuando haces ambas actividades, una después de la otra, te imaginas o construyes algo en tu cabeza?... responde por favor qué es lo que pasa por tu cabeza, te imaginas o construyes algo?... por favor sé sincero, no hay respuesta buena o mala.
Preguntas correspondientes a la sección 03	Pregunta 10: Cada página que desarrolla un contenido, finaliza con un Análisis Retrospectivo. La pregunta es: ¿Cómo describes la presencia de estos análisis?... es algo positivo? o por el contrario no son necesarios. Pregunta 11: En la página “Situación 1: El sueldo de Mario” en la opción “Mostrar Retroalimentación” se desglosa una explicación detalla de cómo encontrar la solución del problema. La pregunta es: ¿La explicación presentada te ayudó a entender la solución del problema?... explica por qué Pregunta 12: Esta pregunta está asociada a la pregunta anterior. ¿Consideras que este tipo de retroalimentación debería usarse en todos los problemas de modelado? Explica por qué Pregunta 13: Esta pregunta está asociada a la pregunta 12. Desde el punto de vista de las emociones, que te hace sentir encontrar una retroalimentación que te explica cómo resolver el problema: Me gusta porque veo cómo se resuelve el problema. Me inquieta porque aun requiero de explicaciones adicionales para resolver el problema Es bueno... pero a la vez es malo, porque no me obliga a estudiar a pensar para aprender No me gustan las retroalimentaciones que explican todo Pregunta 14: En la página “Situación 1: El sueldo de Mario” en la sección “para verificar lo aprendido” se ofrecen dos problemas propuestos y la retroalimentación sólo se dirigió a mostrar las soluciones. La pregunta es: ¿Cómo te hace sentir una retroalimentación que sólo presenta la solución de un problema de modelado?

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Anexo D

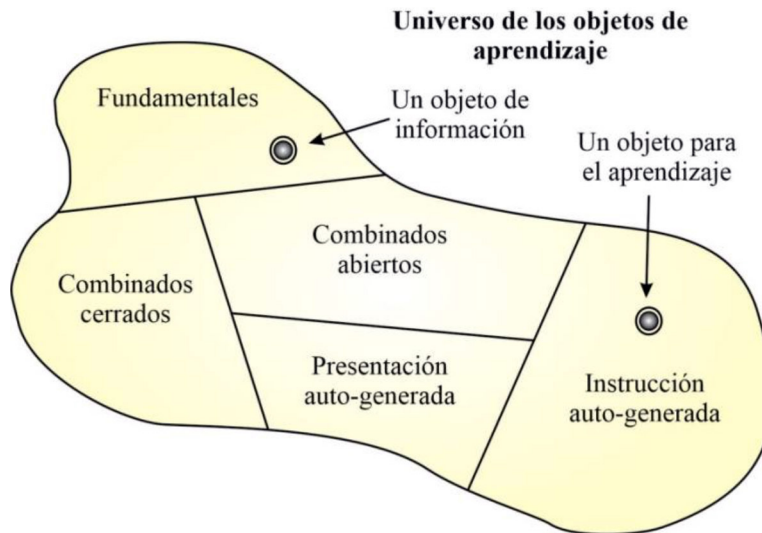


Fig. 1. Una representación gráfica de la taxonomía propuesta por Wiley (2002)

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Bienvenida

Estudiante Novato
Estudiante Experto

Las diferentes maneras de usar el objeto de aprendizaje

Bienvenida

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES VENEZUELA

ula Ceidis

Hola, y bienvenido, mi nombre es Derwis Rivas Olivo y seré tu profesor. Te acompañaré en todo momento asegurándome que todo esté bien. Este recurso tiene como contenido el modelo de ecuaciones lineales, un tema básico e importante en la formación de un ingeniero debido a su aplicación en la resolución de problemas aplicados a situaciones reales. Por lo tanto, el objetivo de este recurso es:

- a) Modelar, por medio de ecuaciones lineales, situaciones de la vida real.
- b) Valorar la importancia de las ecuaciones lineales en la formación del ingeniero.

Este recurso se puede navegar de dos maneras distintas, dependiendo de la experticia que tengas en este contenido. En el menú principal hay dos opciones: **Estudiante Novato**, para estudiantes que recién se inician en el tema. **Estudiante Experto**, estudiantes que ya han tratado este tema en otras ocasiones. Decide que opción tomar. En cualquier caso, la experiencia de aprendizaje es la misma, sólo cambia la forma de ofrecer el contenido puesto que se adapta a tus conocimientos previos.

Facultad de Ingeniería
Escuela Básica
Departamento de Cálculo
Profesor Derwis Rivas Olivo

Fig. 2. Bienvenida al objeto de aprendizaje

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).



Fig. 3. Contenido como estudiante novato

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).



Fig. 4. Definición y solución de una ecuación lineal

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Para verificar lo aprendido

Encuentra la solución de cada una de las siguientes ecuaciones lineales

- 1) $(x - 2)(x + 3) - (x + 1)(x + 2) = 0$
- 2) $x - 2x \left[\frac{1}{2}(x + 1) - \frac{3}{2}(x - 2) \right] - 2x^2 + 7 = 0$
- 3) $2x(x + 3)^2 - 3x(x + 2)^2 = 12 - x^2$

Mostrar soluciones

Mostrar soluciones

- 1) $x = -4$
- 2) $x = 7/6$
- 3) $x = 2$

Fig. 5. Retroalimentación que muestra resultados

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Lee, comprende y resuelve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES VENEZUELA

ula Celdis

Situación 1: El sueldo de Mario.

Mario, luego de tres días de trabajo recibe una paga de Bs. 1.100. En la factura no se especifica el monto ganado cada día y tiene la sospecha de que no le pagaron la misma cantidad de dinero cada día. Se dirige a la Oficina de Pagos y pregunta ¿Cuánto dinero recibí cada día? La señora le responde: el segundo día se te pagó un tercio de lo que ganaste el primer día, y el tercer día se te abonó tres medios de lo que ganaste el segundo día. Mario quedó algo confundido con la información que recibió, pero luego de unos minutos logró deducir que el primer día recibió Bs. 600, el segundo día Bs. 200 y el tercer día Bs. 300. Al sumar las tres cantidades obtiene la cantidad de dinero pagada, por lo que Mario salió conforme de la Oficina.

Encuentra un modelo lineal que explique la forma en la que Mario logró deducir la cantidad de dinero que recibió cada día.

Analiza la situación siguiendo los cuatro pasos que se explicaron en la Sección: *Modelado con Ecuaciones Lineales*. Utiliza tu cuaderno de apuntes para responder cada pregunta que en cada paso se indica: (1) Identificar la variable, (2) Reconocer la existencia de una cantidad total, (3) Identificar las frases, oraciones o expresiones gramaticales que establecen correspondencia entre las cantidades desconocidas y (4) Plantear el modelo o la ecuación.

Antes de presionar el botón "Mostrar retroalimentación" intenta resolver el problema en tu cuaderno. En el diálogo previo te indico los 4 aspectos que debes atender, si no los recuerdas vuelve a leer la sección **Modelado con ecuaciones lineales** en el tema correspondiente a la estrategia general para modelar este tipo de situaciones.

Mostrar retroalimentación

Retroalimentación
mediadora-orientadora

Fig. 6. Retroalimentación mediadora-orientadora

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Anexo E

Tabla 1: Opiniones de los participantes con relación a la presencia del avatar

Participantes	Opinión
Participante 1	"El avatar me parece muy útil, ya que es una forma digital de "expresar" alguna opinión, comentario o ayuda del profesor respecto al problema".
Participante 2	"Siento que es un buen recurso para captar la atención de los estudiantes y esto hace que sea más didáctico el aprendizaje ya que para algunos los libros o artículos relacionados sobre el tema pueden ser más "aburridos".
Participante 3	"En mi opinión, me parece excelente la presencia de un avatar, ya que de esta forma, simula una conversación, volviendo así el aprendizaje más didáctico e interesante. Creo que es muy importante la existencia de un "tutor" o "guía", y en este caso, con el avatar, se siente cierta presencia, también se siente bastante diferente en comparación de si solo se mostrara el texto".

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Tabla 2: Opiniones de los participantes con relación a los recursos multimedia

Participantes	Opinión
Participante 1	"Sí, la lógica que se va explicando la voy construyendo en mi cabeza, generalmente empiezo construyendo cada término de la ecuación en el miembro izquierdo y luego en el miembro derecho, según lo que voy leyendo."
Participante 3	"Sí claro, al momento de leer o ver un video, imagino el problema en mi cabeza e intento anticiparme a el siguiente paso para resolverlo, si lo que pensé fue lo correcto, voy por un buen camino, si no, me detengo, escucho la explicación, retrocedo y vuelvo a avanzar, pero esta vez teniendo en cuenta el fallo que tuve, así tengo conciencia de cada error para no cometerlo más adelante".
Participante 4	"Solo leo la parte del problema, intento resolver, hago lo que puedo, y cuando me siento de alguna forma atrapada, recurro a ver la solución en el cuadro de texto. En caso de que no hubiese entendido algo más allá, si me iría al video, pero no fue necesario".

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

Tabla 3: Opiniones de los participantes con relación a la retroalimentación

Participantes	Opinión
Participante 1	"Tal vez pienso que no es necesario en todos, si no en los que se presenten más herramientas que sean necesarias de recordar".
Participante 2	"Sí, ayuda a entender como atacar el problema para poder llegar a la solución, de hecho, puede incluso dar a conocer en que parte del problema el estudiante se puede estar equivocando".
Participante 3	"Creo que son un buen detalle, ya que puede dar un pequeño resumen de la importancia de el contenido anterior, además me parece que sirven para establecer la pregunta de si se entendió correctamente el contenido, invitando en caso negativo a volver a repasar la información".
Participante 5	"Opino que sí, ya que a que cada caso de modelado puede necesitar una solución diferente y siempre es bueno tener una retroalimentación que te ayude a comparar el procedimiento que realizaste o en tal caso que no se pudo resolver el ejercicio la explicación paso a paso de cómo resolverlos"

Fuente: Elaborado por Derwis Rivas y Beatriz Sandia (2023).

La conformación de un área de investigación en escritura académica para carreras de Ingeniería

investigación
arbitrada

The conformation of a research area in academic writing for Engineering careers

Julia de Diego

jdediego@unrn.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-5-9208-0102>

Teléfono: + 54 221 677-7716

Universidad Nacional de Río Negro. Sede Andina

Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza

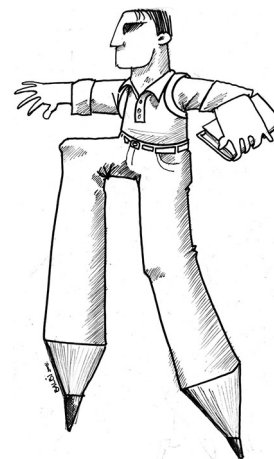
República de Argentina

Recepción/Received: 26/02/2024

Arbitraje/Sent to peers: 26/02/2024

Aprobación/Approved: 22/03/2024

Publicado/Published: 01/05/2024



Resumen

Este artículo plantea la conformación de un área de investigación dentro de los estudios sobre escritura académica en la universidad: la enseñanza de escritura académica en ingenierías. Parte de preguntarse por qué persisten resistencias a incluir este objeto de enseñanza, si el mundo profesional exige competencias comunicativas y escriturales efectivas y precisas. Revisa antecedentes, los categoriza y sistematiza y se encuadra en el movimiento teórico *Escribir a través de las disciplinas*. Construye cuatro dimensiones, *identitaria, epistemológica, pedagógica y contextual* y las combina para delimitar problemas particulares. Finalmente, plantea nuevas preguntas en torno a las transformaciones producidas por los planes de acompañamiento y enseñanza de la escritura o en el rol que tienen las instituciones en estas propuestas, entre otras.

Palabras clave: Escritura académica – Ingeniería – Universidad- Enseñanza – Estado de la cuestión

Abstract

This article proposes the conformation of a research area within studies on academic writing at the university: the teaching of academic writing in engineering. It begins by asking why resistance persists to including this teaching object, if the professional world requires effective and precise communicative and writing skills.

It reviews antecedents, categorizes and systematizes them and is part of the theoretical movement *Writing across the disciplines*. It constructs four dimensions, *identity, epistemological, pedagogical and contextual*, and combines them to delimit particular problems. Finally, it proposes new questions about the transformations produced by the writing support and teaching plans or the role that institutions have in these proposals, among others.

Key words: Academic writting – Engineering – University – Teaching – State of the matter

Author's translation.

La conformación de un área de investigación en escritura académica para carreras de Ingeniería

Este artículo presenta los resultados de un proceso de construcción del estado de la cuestión de una investigación en curso, que apunta a problematizar la revisión de antecedentes en torno a la escritura académica en la formación de ingenieros/as.

Otros colegas también se propusieron un recorrido similar y reconocieron un incremento de iniciativas que estudian la escritura académica para el área de la ingeniería desde hace más de una década (Guerrero, Farfán de Rojas y Lara, 2023) y algunos desafíos que están pendientes (Narváz Cardona, 2016) para un tema que reconocen aún incipiente en Hispanoamérica. Una de las conclusiones es que la bibliografía previa reconoce cada vez más que “la escritura es especializada y está mediada por el contexto y los propósitos, convenciones e ideologías de la comunidad en la que se despliega” (Guerrero, Farfán de Rojas y Lara, 2023, p. 47). Sobre esto, cabe preguntarse: ¿Es posible pensar lo que esta comunidad produce, aprende y enseña como un área particular de estudios? ¿Lo disciplinar exige preguntas particulares, objetos diferentes o metodologías más apropiadas?

Si bien estos interrogantes exigen respuestas más complejas de lo que aquí se expone, plantea que la recopilación y lectura crítica de textos académicos sobre el tema provee indicios de la configuración de un área de estudios específica a partir de dos lógicas: 1) la de los objetos y metodologías y 2) la de las características de las problemáticas que abordan. Este artículo se centra en la segunda lógica, que se configura a partir de cuatro dimensiones: *identitaria*, *epistemológica*, *pedagógica* y *contextual*.¹ Se sostiene que es la combinación de estos cuatro elementos la que permite volver inteligibles problemas propios de la enseñanza de la escritura en la formación de ingenieros/as.

Finalmente, se realiza un balance de estos aportes y se elaboran nuevas preguntas en torno a las transformaciones producidas por los planes de acompañamiento y enseñanza de la escritura o en el rol que tienen las instituciones en estas propuestas, entre otras. La intención además es construir un marco de interrogantes que aporten al estudio de las prácticas de literacidad en la formación de ingenieros/as en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina.²

Consideraciones sobre el estudio

En general, desde los ámbitos universitarios vinculados a las ingenierías, se desdeña la importancia de la lectura y escritura académicas y se las resigna a un lugar marginal y accesorio (Mattioli, 2021). Se supone que lo central son otras áreas de conocimiento, como la matemática, la química o la física, y otros lenguajes, como los algoritmos, los gráficos y las fórmulas. Esto genera diversos problemas a la hora de estudiar (producto de un escaso entrenamiento en lectura de fuentes académicas y científicas). Según Goldsmith y Willey (2018), los planes de estudios de las ingenierías prefiguran la escritura como algo en lo que no se espera que los/as ingenieros/as sean “buenos/as” y esto contribuye a consolidar ciertas “narrativas tácitas” de los educadores. Esto redundo en problemas para comunicar resultados, elaborar informes, manuales de procedimiento, tesis, entre otros géneros discursivos propios de la disciplina y del nivel educativo. Pero, sobre todo, impacta negativamente en el desenvolvimiento profesional, dado que los/as egresados/as no logran desarrollar habilidades escriturales y comunicativas que requiere el mercado laboral actual.³

Ignacio Chechile, actual Chief Technology Officer de *ReOrbit*, reconocida empresa de tecnología espacial finlandesa, expresa lo siguiente:

Los ingenieros fueron educados para hacer cosas de ingeniería. ¿Qué son esas cosas? Diseñar, (...) hacer análisis de requerimientos, codificar, testear, ensamblar, operar instrumentos de laboratorio, golpear cosas con martillos (...) Los ingenieros no fueron educados para contar historias, escribir buenas presentaciones, tener buena gramática, vocabularios amplios y crear representaciones gráficas (...). ¿Pero sabes qué? Si un ingeniero tiene estas habilidades, se convierte en un tipo especial de ingeniero, uno que automáticamente tiene una ventaja comparativa con respecto a sus colegas. (Chechile, 11 de enero, 2023).⁴

Entonces, ¿por qué más de dos décadas en investigaciones siguen advirtiendo resistencias, dificultades y negaciones respecto de la inserción de la enseñanza de la escritura en la formación de ingenieros? Si bien los problemas de redacción académica son transversales a la educación superior, sobre todo en América Latina donde la desigualdad social impacta significativamente en las trayectorias educativas, ¿por qué en ingeniería adquieren una ajenidad tan pronunciada? A pesar de que se registran diversas propuestas de intervención pedagógica (transversales, longitudinales, en materias o actividades), ¿por qué persisten los imaginarios de *otredad* respecto de estas prácticas, aunque las requiera el mundo profesional?

Lo que aquí se presenta surge de la construcción de un estado de la cuestión,⁵ ejercicio a partir del cual, se advierten indicios de la configuración de un área de estudios. Lejos de ser una muestra o aplicación empírica de problemáticas más generales vinculadas a la alfabetización académica en educación superior, en la formación de ingenieros/as se observan preguntas e inquietudes específicas que se configuran en el entrelazamiento de cuatro dimensiones:

1. *Identitaria*. Refiere a estereotipos o imaginarios que se construyen e internalizan en la formación de ingenieros (influyen en la configuración de trayectorias concretas), en los que intervienen estudiantes (con sus representaciones⁶), docentes (a través de modalidades de evaluación, tipos de consignas y expectativas respecto de los saberes y prácticas estudiantiles) e instituciones (en sus programas o planes de estudio, currículas y requerimientos). Desde allí, se abona a la idea de una formación a la que no le es propia la escritura, cuyo lenguaje se vincula mayoritariamente con las matemáticas y el conocimiento riguroso (por oposición al conocimiento blando). Su recorrido es individual y solitario y, en general, debe presentar resultados finales, sin mostrar los procesos que los llevaron a cabo.
2. *Epistemológica*. Tiene que ver con los modos en que las ingenierías conciben el conocimiento y con las características de los discursos a partir de los cuales lo construyen. El aprendizaje y aplicación de estos lenguajes (que determinan modos de concebir la realidad) habilitan a pertenecer a una disciplina, así como a una comunidad profesional.
3. *Pedagógica*. Refiere a los modos de aprendizaje propios del nivel superior en ingeniería que se diagnostican como tradicionales, contenidistas o resultadistas y buscan modificarse hacia el aprendizaje a través de la escritura. Las experiencias que obtuvieron buenos resultados muestran cómo la enseñanza de la escritura –lejos de ser algo externo o accesorio reducido a una herramienta– se entrelaza con los espacios disciplinares ingenieriles para favorecer y posibilitar los aprendizajes.⁷
4. *Contextual*. Esta dimensión remite a dos planos; uno el mundo profesional, que plantea requerimientos laborales de la industria y las asociaciones nacionales de ingenieros/as, entre los que destacan habilidades de comunicación, trabajo en equipo y escritura, que, muchas veces los egresados no experimentan en su formación. El segundo, para el grupo de trabajos latinoamericanos, una lectura situada desde la región que supone un impacto negativo de la desigualdad social en el desempeño en lectura y escritura en la universidad.

Se relevaron 50 textos, utilizando tres criterios de búsqueda: el uso de palabras clave en sitios especializados y repositorios institucionales, la modalidad *bola de nieve*, a partir de la lectura de apartados bibliográficos de los primeros textos encontrados y la lectura de estados del arte y artículos de revisión. Luego, una segunda fase fue construir una selección con base en dos criterios: 1) temporal (los trabajos publicados en los últimos diez

años); 2) cualitativo (se analizaron las publicaciones con una estructura, aporte, metodología y conclusiones concisas y relevantes). De esa manera, se construyó un corpus de 43 textos los que, en su mayoría, son artículos científicos.

En un tercer momento, se trabajó en clasificar los materiales, a partir de identificar qué objetos de análisis construyó cada propuesta.⁸ Se analizan los marcos teóricos y supuestos, los objetivos, las metodologías empleadas y los principales resultados y conclusiones. Esta lectura condujo a la construcción de seis categorizaciones: *Intervenciones áulicas y propuestas pedagógicas*; *Representaciones de estudiantes y docentes*; *Estudios sobre prácticas, procesos y escrituras*; *Estudios sobre la práctica docente*; *Estudios sobre escritura y comunicación en el ámbito profesional*; *Revisiones generales y estados del arte*.

El análisis posterior reconsidera los puntos en común entre estos grupos de antecedentes, para poder pensarlos en torno a las características principales de una problemática, con sus rasgos distintivos y sus horizontes de trabajo pendientes.

Las dimensiones que delimitan el campo de estudios

La dimensión identitaria

Así como se anticipó con Goldsmith y Willey (2018), en la formación de ingenieros inciden “narrativas tácitas” que moldean una otredad (ajenidad) respecto de la escritura para su formación. Esa investigación parte de un dato concreto: las prácticas de escritura son invisibles en los planes de estudios de ingeniería de universidades australianas. Logra abarcar la complejidad del asunto y plantea que las prácticas predominantes en la educación en ingeniería limitan el desarrollo de la escritura. Introduce el concepto de “alteridad/otredad de las prácticas de escritura en el plan de estudios de ingeniería” (*otherness of writing in the engineering curriculum*) y propone la idea de que la identidad predominante de un ingeniero como solucionador de problemas técnicos (dimensión ontológica), en combinación con las prácticas gravitantes en su formación que se identifican con la ingeniería como una ciencia “dura” (dimensión epistemológica), contribuyen a ubicar a la escritura como *otra*, por fuera de lo propio de la disciplina. Los autores detectan que la formación está focalizada en aspectos técnicos, con una enseñanza basada en transmisión de conocimiento y presentación de informes. En este marco, los docentes atienden a la adquisición de un conocimiento proposicional, denominado “saber”.⁹ Es así que la imagen de un ingeniero escribiendo entra en conflicto con la idea del racionalista técnico, masculino y solitario, que juega con la tecnología y se comunica a través del cálculo, expresan.

Esto puede traer problemas, tal como explican Rosso *et al* (2021), porque “si se presenta la escritura como algo externo a la voluntad inicial del estudiante, se omite su potencial como práctica constructora de significados, relegándola a un medio para transmitir información” (p. 91).

Así lo indica también el trabajo de Estrada Esponda (2017), en el que se plantea la necesidad de trabajar con los imaginarios de los/as estudiantes, ya que algunos entienden a la lectura y la escritura “como apéndices o simples añadidos al proceso académico” (p. 87). En este sentido, para Flores Aguilar *et al* (2019), el docente de ingeniería se caracteriza por esperar “determinado producto” de escritura y se preocupa poco por el proceso y el contexto en el que se desarrolló la tarea. Si bien no contextualizan su trabajo en las problemáticas específicas de la ingeniería, Oyarzún Yáñez, Valdéz-León y Salas Araya (2020) recuperan una idea extendida: los/as docentes piensan a las habilidades de escritura como generales (no situadas o disciplinares) y los especialistas muchas veces “no tienen las competencias para la enseñanza de estrategias para la producción escrita” (p. 14).

La dimensión identitaria también se configura con el aporte de Mattioli (2021), que relata la experiencia de un programa de enseñanza de escritura académica interdisciplinario para ingenierías, de más de una década de implementación. En ese proceso tuvieron que enfrentarse es a la representación de los estudiantes acerca de la escritura: la consideraban “un escollo que deben atravesar obligatoriamente en sus carreras, sin vislumbrar, al menos en una primera instancia, relaciones positivas y determinantes entre los contenidos del módulo y las cuestiones que realmente les interesan” (p. 175).

Entre otras cuestiones, Waigandt *et al* (2019) presentan una propuesta de intervención en la materia Cálculo Vectorial, a partir de la resolución de problemas. Se centran en la retroalimentación, la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, a partir de reconocer la influencia de la evaluación en la motivación y autoestima, junto con la comprensión de que son capaces de evaluarse a sí mismos/as y advertir cómo mejorar. Esto responde a la especificidad del perfil del ingeniero (resolver problemas a través de la matemática), pero también de principios teóricos o conceptos, razonamientos y fundamentos de las decisiones. Para Solonguren Insua (2021), el informe técnico es uno de los géneros que mejor habilitan a esta práctica: cumple un propósito formativo de relevancia en la aplicación del pensamiento analítico, crítico y creativo para la resolución de problemas.

La ajenedad respecto de la escritura que emerge de estos imaginarios se traduce en prácticas que los mismos estudiantes comentan cuando son entrevistados en varios de los trabajos. En Navarro *et al* (2021) se plantea que la escritura es una habilidad que se aprende de manera solitaria y espontánea, con poco acompañamiento institucional y sin enseñanza explícita. Asimismo, en Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro (2022) los/as estudiantes destacan un agobio de tareas y restricciones de tiempo para cumplir con los requerimientos en carreras técnicas como en ingeniería, donde creen inicialmente que la escritura tendrá un rol secundario. Las posibilidades de éxito se vinculan con aspectos individuales, lo que genera una sensación de frustración, aislamiento y auto estigmatización.

En los testimonios de estudiantes también se identifican nociones instrumentales de la escritura, que la restringen a una herramienta para expresar ideas. En general, desligan el contenido disciplinar de las habilidades lingüísticas requeridas (Rosso *et al*, 2021; ver también: Serrano de Moreno, Madrid y Duque, 2015).

La dimensión epistemológica

A este aspecto refiere Solonguren Insua (2019) cuando presenta una propuesta de intervención pedagógica para la carrera de Ingeniería Civil, basada en la enseñanza a través de los géneros. Para ello, encuadra su aporte en las “actividades comunicativas situadas” en la Ingeniería, una disciplina aplicada que es parte de las ciencias naturales y exactas y, por lo tanto, se construye y consolida en un discurso jerárquico vertical, con una gramática fuerte. Según el autor (que cita a Bernstein), esto significa que tiene una estructura coherente, explícita y gobernada por principios sistemáticos; organizada jerárquicamente, que procura crear proposiciones y teorías generales, cercana a la *comunicación técnica*. Esto se había planteado previamente en Marinkovich, Solonguren y Shawky (2018), donde explican que el discurso vertical construye conocimiento integrando códigos en teorías o categorizaciones más generales.

Por su parte, Rosso *et al* (2021) explican que cada campo disciplinar comprende distintos usos y formas de expresar argumentos, lo que requiere conocer los métodos de validación empírica propios y el modo en que fundamentan por escrito sus afirmaciones. En las ingenierías, “los modelos típicos de comunicación incluyen informes prácticos, definiciones de mecanismos o proyectos de desarrollo tecnológico.” Asimismo, en su lenguaje predominan las nomenclaturas, simbologías y definiciones “históricamente establecidas” (p. 91). El lenguaje prioritario son las expresiones algebraicas, nomenclaturas, simbologías, informes de prácticas y descripciones de mecanismos.

Para Goldsmith y Willey (2018), la escritura se concibe como algo tedioso y administrativo y se inserta en cierta paradoja, cuando se entiende que es parte del trabajo de un ingeniero, pero no de la Ingeniería, porque –suponen– que la disciplina tiene que ver con la “objetividad”. Así lo indica este artículo cuando cita a Winsor: “Los ingenieros creen que la presentación de los hechos no necesita interpretación y, por tanto, no hay necesidad de persuadir porque los hechos hablarán por sí solos.”¹⁰ (p. 101).

La dimensión pedagógica

Como se advierte, la tarea docente en Ingeniería aparece bajo la mira, dado que se reconoce como una práctica que se concentra en los contenidos y en el lenguaje matemático y ubica a la escritura como algo ajeno, secundario y un mero instrumento del saber riguroso. Esto favorece un modo de enseñanza, pero también,

una construcción identitaria específica. En este sentido, es interesante el análisis que hacen Goldsmith y Wiley (2018), a partir de entrevistas a docentes. Algunos¹¹ separan el conocimiento proposicional (contenidos) del escritural y priorizan el primero. Cuando refieren a la escritura emerge lo emocional y el enojo, a partir del cual adjudican las dificultades a un mal desempeño o un desinterés de los/as estudiantes.¹² Lo que evalúan, en general, son los contenidos, y los términos que utilizan no son afectivos (abstracto, básico, simple, técnico, etc.); es algo que está bien o mal. En este ejercicio, es muy probable –dicen– que los/as estudiantes no tomen enserio a la escritura hasta que se topan bruscamente con la tesis o trabajo final.¹³

La tesis doctoral de Cordero (2022) estudia las transformaciones que experimentó un docente en su actividad productiva y constructiva (lo que reflexionó sobre lo que hizo) en la integración de la escritura de una entrada de manual de usuario del *software* Matlab en el aula y el aprovechamiento de su potencial para la enseñanza de contenidos. En sus conclusiones, destaca un cambio de enfoque entre la *enseñanza de la escritura* y la *enseñanza de la escritura de ingeniería*, y el *enseñar ingeniería a través de su escritura*. Explica que el docente modificó sus concepciones y prácticas: fomentó que los/as estudiantes revisaran sus propios textos y comenzó a concebir a los borradores como instrumentos para construir conocimientos y promover la reflexión sobre el contenido disciplinar y sobre la práctica profesional.

Esto se acerca a lo que plantea Estrada Esponda (2017) cuando analiza la implementación de una secuencia didáctica. Luego de leer, resumir, redactar y co-evaluar las producciones, la escritura, que en otras materias se tomaba de forma instrumental, aquí fue una vía de aprendizaje, a partir de su perfil colectivo y colaborativo. López Gil y Molina Natera (2018) trabajan con “procesos de interformación” entre docentes de lectura y escritura y especialistas en *Procesos de ingeniería de software* (y en otras disciplinas). Sus resultados indican que pasaron de concebir a la escritura como vía para certificar saberes, a entenderla como “aprendizaje de contenidos” y “comunicación de ideas.” Los/as estudiantes comenzaron a darle más importancia a la etapa de planeación y a comprenderla como un proceso. En este sentido, la retroalimentación se vuelve central como práctica de aprendizaje (Cuevas-Solar y Arancibia, 2020).

Para Troy *et al* (2014), la escritura evidencia una íntima relación con el pensamiento y el aprendizaje, mientras que los programas, generalmente, incorporan una escritura técnica, en lugar de un enfoque de mejora de la comprensión. En un análisis del proceso de elaboración de monografías, Ceballos y Márquez (2020) recuperan el concepto de “tareas híbridas”, para nombrar la convergencia entre actividades de búsqueda, comprensión, síntesis e integración, y la interpretación de contenidos disciplinares (cuestión que no es común entre los docentes de ingeniería). Encuentran que tras la intervención, se procura una “escritura elaborativa y comunicativa”, integrada por acciones recurrentes que se aproximan al conocimiento mediante el discurso académico, transformándolo a partir de la lectura y la escritura, en torno a tópicos disciplinares. Esto exigió una doble postura de los/as estudiantes: de lectores (epistémica, en torno al aprendizaje de contenido) y autores (comunicativa, en la construcción de un posicionamiento discursivo que transforma el conocimiento). Sobre estas funciones hablan Contreras Ramírez y Aguirre de Ramírez (2020), pero finalizan con una mirada normativa respecto de los procesos que analizan.¹⁴

Respecto de este punto, es interesante cómo el texto de Mattioli (2021) parte de un diagnóstico diferente: no argumenta la necesidad de la enseñanza en escritura académica por problemas específicos de la expresión escrita, sino con el bajo rendimiento en Matemática, Química y Física, a partir del programa integrador que implementan. Así, esta práctica se piensa como una vía para abordar problemáticas disciplinares y no al revés.

En estos trabajos se consolidan dos modelos de relación entre escritura y evaluación que Waigandt *et al* (2019) ayudan a definir: el periférico y el entrelazado. El primero denomina a una intervención docente previa y posterior a las tareas (la que mayormente se reconoce en la formación de ingenieros/as) y el segundo remite a un docente que actúa enlazando saberes con situaciones de escritura disciplinares. Esta manera toma los conceptos disciplinares y las formas de escribir especializadas, como objetos de enseñanza. Las autoras, tras implementar estas estrategias, constatan mejoras en las evaluaciones parciales y finales, en las habilidades para expresar pensamientos y razonamientos seguidos para resolver problemas. Las clases fueron más dinámicas y participativas, mientras que los/as estudiantes, en vez de buscar un resultado correcto, se centraron en explicar los procedimientos, lo que los llevó a trabajar con “honestidad académica” y compartir sus dudas.

Troy *et al* (2014) también defienden el modo entrelazado. Primero delimitan dos modelos de inserción de la escritura en planes de estudio: uno focalizado en un curso independiente y otro que se integra en todo el plan de estudios. El autor enfatiza la importancia del segundo por varias razones: 1) si la escritura queda circunscrita a una materia separada, perpetúa el mito de que no es importante para la Ingeniería; 2) la competencia en redacción técnica se desarrolla lentamente, mediante la práctica y el esfuerzo constantes durante los cuatro años de carrera; 3) la escritura es la única manera de abordar el desarrollo de habilidades profesionales.

La dimensión contextual

Como se dijo antes, esta dimensión contempla los planos del mundo profesional y una lectura situada, de ciertos trabajos, en la problemática de la desigualdad social latinoamericana. Como este análisis no busca una perspectiva regional, solo se centra en el primero de los planos.¹⁵ Se relevan trabajos que tienen formación universitaria como eje, pero también hay otras indagaciones académicas o de divulgación –en mucha menor cantidad– que miran el mundo empresarial (Stagnaro, Chiodi y Miguez, 2012; Chechile, 11 de enero y 29 de septiembre, 2023).

Estrada Esponda (2017) resignifica la enseñanza de la escritura en la formación de ingenieros/as, a partir del futuro laboral, dado que reconoce una demanda notable de habilidades comunicacionales, de lectura, escritura y oralidad. En el mismo sentido se expresa Sologuren Insua (2019), cuando explica que, en las últimas décadas, el papel del ingeniero ha ido cambiando desde el diseño de sistemas hacia la gestión de procesos y personas y eso incrementó las necesidades comunicativas y la relevancia de la escritura. Dicho esto, resulta clave brindar herramientas sustentadas en modelos de redacción que consideren contextos y roles profesionales más allá de la clase, lo que se condice con su potencial epistémico. Para Flores Aguilar (2018), esta comunicación debe ser efectiva, por medios verbales (proyectos, propuestas, contratos, convenios, etc.) como no verbales (planos, diagramas o esquemas); y debe permitir colaborar en equipos multidisciplinarios y resolver problemas.

Troy *et al* (2014) reconocen las necesidades profesionales de los/as ingenieros/as, es decir, que no sólo produzcan diseños técnicamente apropiados, sino que los comuniquen en forma escrita, oral y gráfica a una variedad de audiencias (sus pares técnicos y público en general). Cita un estudio que indica que estos profesionales de empresas de Estados Unidos e India pasan más de la mitad de su día comunicándose a través de correo electrónico y otros mensajes.¹⁶ Repara especialmente en que los escritos más recurrentes son propuestas, memos, correos electrónicos, informes de progreso, instrucciones de fabricación e informes finales, por lo que el conocimiento sobre los géneros se vuelve fundamental. De allí que, la pedagogía de los géneros discursivos aparezca como una de las respuestas que toman algunos/as de los/as autores/as para enlazar la universidad con el mundo profesional (Moreno Mosquera, 2019; Natale y Stagnaro, 2014; Sologuren Insúa, 2019).¹⁷

Otorgándole centralidad a esta dimensión profesional, Natale y Stagnaro (2013) presentan el Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC), una propuesta de formación a través de las disciplinas, en distintos momentos de carreras de ingeniería. Lo clave es que parten de reconocer las demandas de destrezas comunicacionales del mundo profesional de los/as ingenieros/as, para proponer una intervención pedagógica orientada a esas necesidades en la formación universitaria, con el objetivo de “facilitar y favorecer la inserción laboral de los graduados” (p. 46). Esto se realiza con un abordaje y producción a través de los géneros discursivos.

A pesar de estos planteos, muchos/as estudiantes desestiman el valor del proceso de escritura para su vida y futuro desempeño profesional (Ceballos, y Márquez, 2015) y egresan habiendo participado muy poco en experiencias significativas de composición escrita (Serrano de Moreno, Madrid y Duque, 2015).

Reflexiones finales

En las últimas décadas, se han publicado un gran número de trabajos que reflexionan y analizan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica de los/as estudiantes universitarios (Solano Pineda, 2019; Navarro

et al, 2016; Ortiz Casallas, 2011). Esto, junto con la fuerte influencia del movimiento teórico *Escribir a través de las disciplinas* (*Writing Across the Disciplines* - WAD), invita a prestar especial atención a la mirada sobre las particularidades que asume esta temática dentro de cada área de conocimiento.

Si se piensa en los mundos universitario y profesional de la Ingeniería, los antecedentes configuran aspectos que inciden en los modos en que actualmente se enseña y se aprende a escribir. Estos se inscriben en una contradicción: si bien el mundo profesional (empresarial, independiente o académico) exige competencias comunicativas y escriturales cada vez más efectivas y precisas (*dimensión contextual*), las resistencias de incluir a la escritura como objeto de enseñanza dentro de la formación universitaria persisten.

Este trabajo planteó que la construcción *identitaria* con base en estereotipos de docentes, estudiantes o profesionales de la Ingeniería como personas que no necesariamente deben escribir bien o para quienes la escritura no es algo central, es uno de los factores que contribuye a pensar en un área de estudios diferente. Esto también se observa en la *dimensión epistemológica* de la discursividad que predomina, el lenguaje de las matemáticas, frente al que la redacción aparece de manera accesorio o solo como un instrumento que transmite información en la documentación.

Esto se vincula con la tarea docente que varios/as investigadores registran y analizan, la cual, en muchas ocasiones, reproduce esta tensión al interior de los planes de estudios y actividades de clase (*dimensión pedagógica*). Las formas y representaciones en torno a la evaluación (con foco en los resultados y la transmisión de contenidos y no en el proceso) y la falta de percepción de la función cognitiva de la escritura favorecen estas dinámicas. Es destacable, en este sentido, el trabajo que realizan grupos de docentes en la configuración de programas y propuestas pedagógicas de diversa extensión, con el objetivo plantear, por un lado, la centralidad de la escritura en la formación profesional de ingenieros/as, pero también, su rol clave en los procesos de aprendizaje críticos y significativos de los contenidos disciplinares de cada carrera.

Constatar la particularidad de esta área de estudios invita a pensar en horizontes de investigación para quienes se interesen en estudiar la formación de ingenieros/as que, si bien parten de la temática general de la escritura y lectura académicas en la universidad, construyan sobre la base de sus particularidades. Dicho esto, se abre un abanico de nuevos interrogantes. En principio si bien existen trabajos acerca de experiencias puntuales, sería interesante comprender ¿Qué tipo de transformaciones generales se produjeron en los aprendizajes y en las percepciones y prácticas docentes, luego de la aplicación de planes de acompañamiento y enseñanza de lectura y escritura universitaria en ingenierías?

Asimismo, sobre estos procesos, ¿qué rol cumplen las instituciones (autoridades y personal de gestión) de las universidades en la conformación de estos planes? ¿Qué tipos de diagnósticos realizan sobre los aprendizajes? ¿Qué miradas, innovaciones o espacios ofrecen o acompañan?

Respecto de las disposiciones curriculares, ¿qué características asumen los planes de estudio de las carreras de ingeniería en distintas partes del mundo y, específicamente en Argentina, en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué particularidades asumen en la UNRN? ¿se incluyen estas habilidades dentro del perfil profesional? ¿tienen materias específicas (cuántas, en qué momentos de la carrera)? ¿los programas de las materias introducen la enseñanza a través de la escritura de contenidos disciplinares?

Sería muy interesante conocer también, ¿Cómo se da la conexión entre el contexto laboral local (Bariloche como centro científico-tecnológico, académico y empresarial) y sus requerimientos profesionales acerca de habilidades comunicativas y la formación de ingenieros/as en la UNRN?

Finalmente, podría pensarse en las prácticas de escritura y lectura en el aula en torno al rol que éstas le otorgan a la intertextualidad, sobre todo en el marco de un área de estudios con discursividades rigurosas, verticales y con pretensión de generalidad. ¿cómo interpretan los/as estudiantes argumentos diversos o posiciones diversas? ¿los textos que leen habilitan a esas interpretaciones? ¿cómo construyen textos a partir de otros textos? ¿cómo estudian y se apropian de conocimientos? Entre otras cuestiones...

Cabe decir, por último, que este recorrido permite ir bosquejando los límites de una problemática, pero aún queda mucho camino por recorrer. En el horizonte se vislumbra, por un lado, la posibilidad de entretrejer las investigaciones que aún permanecen fragmentadas a partir de preguntas transversales y, por otro, complejizar y desarmar una visión normativa predominante, cuyo objetivo es solucionar problemas puntuales. En definitiva, se postula la necesidad de construir nuevas investigaciones ocupadas por conocer sentidos, prácticas, sujetos e instituciones, enmarcadas en puntos comunes.

Sin más, estas páginas se proponen como un aporte para sistematizar y construir problematizaciones específicas y, como tales, quedan a la espera de futuros trabajos para continuar el constructivo debate.®

Julia de Diego trabaja como profesora adjunta de Introducción a la Lectura y Escritura Académica e investigadora del Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), en la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Es Licenciada en Comunicación Social y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Sus áreas de investigación se centran en la alfabetización académica en grado y posgrado. Es autora de varios artículos científicos y capítulos de libros y ha publicado dos manuales de estilo para la editorial Eduvim. Ha impartido numerosos seminarios virtuales de escritura académica en maestrías y doctorados y editado y corregido diversos libros actualmente publicados.

Notas

1. Esto adquiere mayor novedad en Latinoamérica, dado que, en el mundo anglosajón, se registran trabajos de hace más de 15 años que ya se focalizaban en analizar las dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas en la formación de ingenieros (Poe, Lerner y Craig, 2010; Artemeva, 2009; Artemeva, Logie, y St-Martin, 1999). Para Sologuren Insua (2019), la escritura en ingeniería se ha consolidado como un área de estudio, desde 2009, a partir de diversas modificaciones en las currículas y desarrollos de apoyo académico.
2. Estos resultados se enmarcan en el proyecto de investigación titulado *Prácticas en torno a lo escrito, trayectorias de literacidad y regímenes de literacidad en contextos universitarios y profesionales*, del Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), Universidad Nacional de Río Negro (sede Andina). Este aborda las prácticas en torno a lo escrito, trayectorias de literacidad y regímenes de literacidad en contextos universitarios y profesionales docentes.
3. Estrada Esponda (2017) reconoce una demanda notable de habilidades comunicacionales, de lectura, escritura y oralidad, en el mundo profesional tecnológico que imprime una “tendencia progresiva hacia la colaboración entre personas para alcanzar un objetivo común, para lo cual el trabajo se organiza en equipos” (p. 84).
4. La traducción es propia.
5. Esta tarea se orientó a partir de los interrogantes clásicos: ¿qué se ha investigado acerca de la relación que tienen ingenieros e ingenieras en su formación y en el mundo profesional con la escritura? ¿sobre qué problemas y objetos de se han concentrado estos antecedentes? ¿qué metodologías se han aplicado? ¿cuáles fueron sus principales conclusiones?
6. Explican Navarro *et al* (2021) que las concepciones de estudiantes sobre la escritura “median los procesos cognitivos y de aprendizaje, las actitudes y autopercepciones, y las prácticas discursivas y sociales, por lo que tienen un impacto directo en los desempeños letrados y académicos” (p. 264).
7. Sologuren Insua (2019) identifica una fuerte tradición latinoamericana del enfoque “escribir para aprender”. Esto se diferencia de la tradición anglosajona, más centrada en la “comunicación técnica”.
8. Cabe destacar que los subtemas se entrecruzan y están presentes en la mayoría de los trabajos. Lo que se señala es que se enfatiza uno por sobre los otros.
9. La escritura no es entendida como negociación de significados, argumentación o discusión. Los docentes pretenden ser los guardianes de un rigor científico; evalúan para comprobar la adquisición individual de conocimientos mediante la resolución de ecuaciones o respuestas de opción múltiple. Asimismo, desdénan el trabajo en grupo, en el que los estudiantes pueden “hacer trampa” (Goldsmith y Willey, 2018).
10. Traducción propia.

11. El estudio releva otras experiencias que rompen con esta tradición: hay docentes que incluyen la escritura como forma de aprendizaje disciplinar, por ejemplo, en elaboración de tutoriales interactivos en grupos en los que resuelven problemas y presentan las soluciones a toda la clase. Hay también retroalimentaciones formativas en borradores y planteos de criterios de evaluación en escritura. Ven que escribir (y hablar) puede ayudar a los estudiantes a aclarar los conceptos y reflexionar sobre lo que han aprendido.
12. Por ejemplo: “Me quedé horrorizado. ¿Cómo pueden escribir así? No puedes leerlo, es simplemente espantoso” (traducción propia).
13. Es interesante el análisis discursivo que hacen Navarro, Montes y Álvarez (2022) de tesis de ingeniería, en comparación con otras de humanidades. Lillo-Fuentes, Venegas, y López-Ferrero (2021) caracterizan la retórica del Trabajo Final de Grado de Ingeniería en Informática.
14. Este gesto del “deber ser” enfatiza la mirada remedial (Carlino, 2013) y aparece en varios trabajos (p. ej. Nadal, Alegre, Rosso y Pozzo, 2021; Flores Aguilar, 2014).
15. Para comprender el enfoque Latinoamericano, ver: Estrada Esponda (2017), Waigandt et al (2019) o Navarro et al (2021).
16. El trabajo es: Levine, K. J., Allard, S., y Tenopir, C. (2011). The Changing Communication Patterns of Engineers. IEEE, 1155-1157.
17. Varios trabajos especifican modos de abordar géneros particulares en las aulas de Ingeniería: el artículo de revisión (Pérez, 2015), el resumen (Demarchi y Mattioli, 2019), la monografía (Ceballos y Márquez, 2020) el ensayo (Oyarzún Yáñez, Valdéz-León y Salas Araya, 2020) y el informe técnico (Sologuren Insua, 2021).

Referencias bibliográficas

- Artemeva, Natasha (2009). Stories of becoming: a study of novice engineers learning genres of their profesión. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World: Perspectives on Writing* (pp. 158-178). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Artemeva, Natasha, Logie, Susan y St-Martin, Jennie. (1999). From page to stage: how theories of genre and situated learning help introduce engineering students to discipline-specific communication. *Technical Communication Quarterly*, 8(3), 301-316, verano.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Ceballos, María A. y Márquez, Emilia (2020). Tareas híbridas: prácticas mediadoras para conformar el discurso escrito en estudiantes de Ingeniería. *Areté*, 6(11), 11-40. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/18510/144814484906.
- Chechile, Ignacio (11, enero, 2023). The Esoteric Craft of Communicating Tech, Manages everywhere. URL: <https://managerseverywhere.substack.com/p/the-esoteric-craft-of-communicating>
- Contreras Ramírez, Ingrid. y Aguirre de Ramírez, Rubiela (2019). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24(77), 103-116. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240010/html/>
- Cordero, Guillermo (2022). Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que busca integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería [Tesis de doctorado publicada]. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Cuevas-Solar, Débora y Arancibia, Beatriz (2020). Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. *Formación Universitaria* 13(4), 31-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400031>
- Demarchi, Analía y Mattioli, Estela (2019). Propuesta de enseñanza para mejorar las habilidades de lectoescritura en la elaboración de resúmenes de textos de química en los primeros años de carreras de ingeniería. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, (1), 1-13. <https://reiecv2.unicen.edu.ar/reiec/article/view/245/278>.
- Estrada Esponda, Royer D. (2017). La lectura y la escritura como herramientas pedagógicas para la enseñanza de Ingeniería de Software. *Educación en Ingeniería*, 12(24), 83-88. <http://dx.doi.org/10.26507/rei.v12n24.815>

- Flores Aguilar, M. D. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>.
- Flores Aguilar, María. D., Franco, J., Quiñónez, J. y Reyna, J. (2019). La escritura de informes en un programa de Ingeniería Mecánica: una experiencia colaborativa. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 6(11), 1-11. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/590>.
- Goldsmith, Rosalie y Willey, Keith (2018). The otherness of writing in the engineering curriculum: A practice architectures perspective. *Journal of Academic Language y Learning*, 12(1), 97-114. <https://cutt.ly/wfxwA1A>.
- Guerrero, Rosmar, Farfán de Rojas, Milagros y Lara, Jesús (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28(1), 34-51. <https://doi.org/10.14483/22486798.20381>
- López-Gil, Karen y Molina Natera, Violeta (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Redie Revista electrónica de investigación educativa* 20(1).
- Lillo-Fuentes, Fernando, Venegas, René y López-Ferrero, Carmen (2021). El trabajo final de grado de Ingeniería Informática: organización retórico-discursiva de la sección Resultados. Logos, *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 317-337. <https://doi.org/10.15443/RL3119>.
- Marinkovich, Juana, Sologuren, Enrique y Shawky, Maha (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>.
- Mattioli, Estela (2021). La enseñanza de gramática y de géneros académicos en carreras de ingeniería. Narrativa de una experiencia interdisciplinaria. *De Signos y Sentidos*, (22), 166-192. <https://doi.org/10.14409/ss.2021.22.e0008>.
- Moreno Mosquera, Emilce (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial, Íkala, *Revista de lenguaje y cultura* 24(2), mayo-agosto, 249-269.
- Narváez-Cardona, Elizabeth (2016). Latin-american writing initiatives in engineering from Spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro* 3(69), 223-248. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n>
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (2013). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. (3), año 2, marzo, 45-52.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos* (7), 11-28.
- Navarro, Federico, Ávila Reyes, Natalia, Tapia-Ladino, Mónica, Cristovao, Vera, Moritz, María E., Narváez Cardona, Elizabeth y Bazerman, Charles (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos* 49(S1), 100-126.
- Navarro, Federico, Uribe Gajardo, Fernanda, Montes, Soledad, Lovera Falcón, Pablo, Mora Aguirre, Bárbara, Sologuren Insúa, Enrique, Álvarez, Martín, Castro Acuña, Claudia y Vargas Pérez, Sebastián (2021) Transformados por la escritura: concepciones de estudiantes universitarios a través del currículum y de las etapas formativas. En N. Ávila Reyes (ed.). *Multilingual Contributions to Writing Research Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 261-285). The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado. University Press of Colorado.
- Navarro, Federico, Montes, Soledad y Álvarez, Martin (2022). How do students write in engineering and the humanities? Intertextuality and metadiscourse in undergraduate dissertations written in Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 35-46. <https://doi.org/10.5209/clac.81305>

- Ortiz Casallas, Elsa M. (2011) La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala* 16(28), mayo-agosto, 17-41.
- Oyarzún, Romina, Valdés-León, Gabriel y Salas Araya, July (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de ingeniería: una experiencia de alfabetización académica. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 5(2) 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7685083>.
- Pérez Rave, Jorge (2015). El artículo de revisión sistemática como vehículo de escritura, investigación y publicación en ingeniería. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 64, 70-77. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2015643598>.
- Poe, Mya, Lerner, Neal y Craig, Jennifer (2010). *Learning to Communicate in Science and Engineering*, The MIT Press.
- Rosso, Florencia, Alegre, Nara, Nadal, Macarena y Pozzo, María I. (2021). La escritura académica en carreras de ingeniería: valoraciones de docentes y estudiantes. *Aula Universitaria* (22), 89–99. <https://doi.org/10.14409/au.2021.22.e0020>
- Serrano de Moreno, Stella, Madrid, Alix y Duque, Yolimar (2015) ¿Cómo se escribe en ingeniería? Estudio comparativo entre los ciclos básico y profesional. *Legenda* 19(19), abril-diciembre, 10-35.
- Solano Pineda, Diana F. (2019). Estado del arte: prácticas y representaciones sociales de la escritura académica. *Seres & saberes* (6), 78-98. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1820>
- Sologuren-Insua, Enrique (2019). Los ingenieros y los textos: propuesta de enseñanza de la escritura académica a partir de los propósitos comunicativos del género. *Latin American Journal of International Affairs* 9(2), junio-agosto, art. 07, 108-129.
- Sologuren-Insua, Enrique (2021). Escritura académica en tres escuelas de ingeniería chilenas: La familia ‘Informe técnico’ como macrogénero discursivo en el área de Ingeniería Civil Informática. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 107–130. <https://doi.org/10.6018/educatio.451781>
- Stagnaro, Daniela, Chiodi, Franco y Miguez, Paula (2012). Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del ingeniero: una propuesta interdisciplinaria. *Revista argentina de ingeniería*, 1, año 1, julio, 33-49.
- Troy, David, Essing, Rebecca, Jesiek, Brent, Boyd, Josh y Trellinger, Natacha (2014). Writing to learn engineering: Identifying effective techniques for the integration of written communication into engineering classes and curricula (NSF RIGEE project). 121st Asee Annual Conference & Exposition. Indianápolis.
- Uribe Gajardo, Fernanda, Lovera Falcón, Pablo y Navarro, Federico (2022). “Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás”: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad. *Pensamiento Educativo* 59(2), 1-14.
- Waigandt, Diana, Carrere, Carolina, Perassi, Marisol y Añino, María M. (2019). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. En Ch. Bazerman y otros (eds.). *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras* (pp. 311-332). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

El problema de la comprensión lectora en los alumnos universitarios 2023. Lima-Perú

Investigación
arbitrada

The problem of reading comprehension among university students 2023. Lima-Perú

Trixia Osorio Anchiraic

trixia.osorio@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8453-6897>

Teléfono: +51 1940921094

Lilia Inga Moya¹

lilia.inga@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8211-4954>

Teléfono: +51 1993171833

Gloria Castillo Aguilar^{2,3}

gloria.castillo@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4923-9173>

Teléfono: +51 1992108010

Universidad Ricardo Palma

¹Instituto Cervantes. Programa de Español para Extranjeros

²Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas
Programa de Estudios Básicos

³Alianza Francesa
Lima - Perú



Recepción/Received: 06/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 07/01/2024
Aprobación/Approved: 17/01/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

El presente artículo se desprende de un proyecto de investigación con atención en implementar el uso de estrategias de comprensión lectora y la motivación hacia el uso de ellas. Todo ello con el propósito de contribuir con nuestros estudiantes universitarios en la óptima consecución de sus objetivos como futuros profesionales. Así también, difundir entre la comunidad universitaria las estrategias de comprensión lectora que existen para los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo. Participaron un total de 17 alumnos de la asignatura de Inglés I, 28 alumnos del curso de Lingüística I y 27 estudiantes de la asignatura de Francés IV cuya edad promedio es 20 años y el 85% de ellos de sexo femenino pertenecientes la Escuela de Traducción e Interpretación de la Facultad de Lenguas Modernas de una universidad privada en Lima, Perú.

Palabras claves: Comprensión lectora, estrategias de lectura, niveles de comprensión lectora, estudiantes universitarios

Abstract

This article derives from a research project intended to implement the use of reading comprehension strategies and the motivation to use them. This aims to contribute favorably with our university students in reaching their goals as future professionals. Likewise, to spread the reading comprehension strategies for the three levels of reading comprehension: literal, inference and evaluative among the university community. A total of 17 students enrolled in English I subject, 28 students in Linguistics I subject and 27 students in French IV subject took part in the research. All of them aged 20 and 85% of them were female at the School of Translation and Interpretation of the Modern Languages Faculty in a private university in Lima, Peru.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, levels of reading comprehension, university students

Author's translation.

Introducción

La población universitaria, en la actualidad, depende mucho de la tecnología moderna para llevar a cabo las distintas actividades que le requiere su situación de estudiante en las distintas áreas o cursos de formación. Una de esas actividades es la lectura la cual ha sufrido variaciones en el proceso debido al mal empleo o abuso de la tecnología. Los estudiantes se han acostumbrado al facilismo y al inmediatez, dos soluciones que les provee el internet para resolver algunos trabajos; pero, esta solución, a mediano y largo plazo, se convierte en un problema cuando el estudiante se acostumbra a recibir las respuestas sin haber puesto de su parte para ello, y, al enfrentarse a un texto, no sabe cómo abordarlo. Además de lo anterior, se deben sumar, las estrategias tradicionales de la pedagogía que, presenta una cantidad de actividades, llamadas estrategias, para desarrollar las capacidades de comprensión lectora en los alumnos. Entonces, los docentes nos encontramos con dos situaciones adversas que dificultan la comprensión de la lectura: la tecnología mal empleada y la excesiva cantidad de estrategias, que no hace otra cosa sino agotar al alumno. En este sentido, este artículo se desprende del trabajo de investigación en vías de desarrollo con título *Estrategias de motivación de comprensión lectora para alumnos universitarios*.

¿Qué pasa en el cerebro cuando leemos? Pinzás, J. (2012) indica que, desde el ámbito de la psicología cognitiva contemporánea, existe una correspondencia o relación con la manera en que el cerebro y los procesos cognitivos funcionan en los diferentes estadios de un eficiente aprendizaje lector.

Estas respuestas se presentan en forma de “modelos”. Los modelos intentan representar: cómo es que un lector percibe y reconoce palabras, cómo procesa lo impreso y cómo comprende oraciones o un texto. A continuación, se presentan cuatro modelos: ascendente, descendente, interactivo y compensatorio.

Modelos ascendente, descendente, interactivo y compensatorio

El modelo ascendente, denominado también “de abajo-arriba” está “centrado en el estímulo”, es decir, “centrado en el texto”. En este modelo, la atención se centra en el texto escrito, en los símbolos gráficos (letras), de modo que los procesos de comprensión básicamente empiezan desde abajo, desde los estímulos que presentan los fonemas y, luego, la atención se centra en convertirlos en sílabas, palabras, frases, oraciones, párrafos, textos. Enfatiza una sola dirección en el procesamiento del lenguaje escrito; este es un procesamiento que va de la parte al todo, del estímulo a la mente, de los sonidos y palabras a la comprensión.

El modelo descendente, denominado también “de arriba-abajo” está centrado en el sujeto lector quien trae al acto de leer sus experiencias lingüísticas y sobre el mundo, habilidades inferenciales, bagaje de vocabulario y conocimientos previos. Para este modelo, la lectura y la comprensión empiezan en la mente del lector. Desde antes de leer, el lector tiene motivaciones, intereses, hipótesis y anticipaciones, es decir, tiene ya algunas ideas sobre el posible significado de éste.

Lo que hoy en día se sabe es que en la comprensión de lectura ninguna de estas dos maneras de funcionamiento del cerebro se da en forma aislada o separada la una de la otra. Tanto el procesamiento ascendente como el descendente se encuentran presentes en toda actividad mental y, por lo tanto, en la comprensión de un texto. A este modelo se le llama interactivo. En ciertas etapas de la lectura, el procesamiento puede ser marcadamente más ascendente que descendente. Por ejemplo, en la decodificación de la lectura inicial. Mientras en otros momentos predomina la lectura descendente. Por ejemplo, en la comprensión y evaluación crítica.

El modelo compensatorio propone que, cuando el lector está fracasando en algún aspecto de su lectura, por ejemplo, en la decodificación y el reconocimiento de palabras, los procesos descendentes van en ayuda de los

ascendentes. Un buen ejemplo se da cuando hay presencia de muchas palabras desconocidas, lo que hace que se pierda la comprensión del texto pues no se puede leer por el contexto.

De acuerdo a lo anterior, se observa que la lectura es un proceso complejo que presenta dos momentos: mecánico (decodificación del signo) y comprensivo (la comprensión del signo).

Según Pinzás, J. (2012) la lectura se define como un proceso constructivo a través del cual el lector va armando mentalmente un “modelo” del texto asignándole un significado o interpretación personal. Para poder hacerlo, el lector necesita entender la información literal y aprender a razonar sobre este material escrito. Además, el lector debe tener en cuenta de lo que realmente sucede al leer un texto. En cuanto al efecto de la estructura textual en la comprensión, Neira, A. et al. (2015) manifiestan, sobre los resultados obtenidos, que existen diferencias significativas de desempeño entre lectores hábiles y lectores menos hábiles en la lectura de textos argumentativos y de textos expositivos. Estos, asociados al ámbito académico, están constituidos, en su mayoría, por ideas abstractas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Tales propiedades textuales explicarían que el procesamiento que lleva a la comprensión sea más complejo y que el nivel de habilidad lectora incida en la profundidad de las representaciones mentales resultantes (McNamara, 2004b). Por otra parte, solo en la lectura del texto narrativo no se observan diferencias significativas entre lectores hábiles y menos hábiles, lo que podría explicarse, también, por la naturaleza de la estructura textual, más habitual en la vida cotidiana.

Este proceso complejo requiere, a la vez, de estrategias que permitan mejorar las habilidades de comprensión del signo. El lector puede emplear estrategias antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, observa los elementos externos o periféricos (si es un libro, la portada, la contraportada, el título, incluso la cantidad de páginas) y se hacen predicciones. Durante la lectura, se identifica el tema y las ideas principales. Después de la lectura, se confirman las predicciones, se ensayan conclusiones y críticas en torno al tema o al autor del tema.

Existen estudios diversos sobre la medición de la comprensión lectora, por ejemplo, De Brito, M. y Angeli, A. (2005) verifican la comprensión lectora de estudiantes universitarios a través de un instrumento, el Test de Cloze. Martin-Ruiz, I. & González-Valenzuela, M. (2022) tienen como objetivo analizar el rendimiento y dificultades de comprensión lectora en adolescentes aplicado a cinco variables. Fumero, F. (2009) valora la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos los cuales le permitieron consolidar los niveles de inferencia y apreciación.

Es indudable que la lectura contribuye al desarrollo del intelecto. A través de ella, se tienen más posibilidades de superar las barreras educacionales. Más aún en el nivel superior, la lectura constituye una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en el nivel superior es donde se hace latente la preocupación por ofrecer a los estudiantes un test diagnóstico de comprensión lectora y un plan de intervención por parte de los docentes conducentes a la mejora o desarrollo pleno de esta habilidad, Witter, G. (1990); Santos, A. (1997).

Ruiz, M. (2020) considera que el propósito que se persigue con la práctica de la lectura en los procesos de enseñanza aprendizaje de una carrera son: enriquecer los conocimientos, desarrollar el nivel de comprensión crítico, desarrollar las habilidades ortográficas, ejercitar la mente al descubrir un mundo desconocido pero principalmente mejorar la expresión oral y escrita fomentando el hábito de la lectura por deleite y no por obligación y esto se puede lograr a través de diferentes técnicas.

Niveles de comprensión lectora

Ahora bien, las estrategias de comprensión lectora están relacionadas con los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo.

A este respecto, los autores Berko, J. y Bernstein, N. (1999) sostienen que cuando las personas recuerdan un texto, rara vez lo recuerdan en forma literal y que más bien lo parafrasean o lo reducen a lo esencial.

En el nivel literal, el lector identifica los datos expuestos en el texto como nombres de los protagonistas, descripción de lugares, situaciones, diálogos, etc. En el nivel inferencial, el lector “descubre” los datos “escondidos” en el texto en base a la información existente. Algunos estudios como el de Duche, B. et al. (2022) sugieren que el nivel inferencial es el nivel de concepción más profundo y amplio de las ideas que exige significados en relación con experiencias personales y el conocimiento del mundo. Según Berko, J. y Bernstein, N. (1999), las inferencias son deducciones o suposiciones que se fundan en la evidencia que brinda el texto o que se derivan del conocimiento preexistente de una persona. En el nivel crítico-valorativo, el lector emite juicios de valoración en función del tema o del autor, así como, la utilidad de la información provista en el texto.

Según Sánchez, D. (1983) la comprensión de lectura es una espiral evolutiva de cada una de sus fases o niveles y que ellas guardan una relación con el texto escrito que siempre es el punto de apoyo y referencia en todo este proceso.

Además de lo expuesto, el lector también aplica técnicas de lectura que facilitan su comprensión como el subrayado, las anotaciones, las sumillas, la elaboración de esquemas, entre otros. Noguera, M. (2023) propone el uso de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para mejorar el nivel de comprensión inferencial ya que es concebido como una herramienta que permite crear espacios de interacción, a través de una serie de acciones y actividades fundamentales para fortalecer la comprensión lectora inferencial, y a su vez, es un recurso que contribuye en la transformación de las prácticas docentes implementadas en el aula. Desde esta perspectiva, es necesario que se lleve a cabo un trabajo de indagación sobre los factores que intervienen en el aprendizaje de la comprensión de textos, con el propósito de plantear nuevas estrategias pedagógicas, que estén a la vanguardia de la sociedad actual, que considera las TIC, como elementos que hacen parte de sus actividades cotidianas. Es importante que las prácticas de enseñanza, tengan en cuenta las necesidades e intereses de la población estudiantil, para que sus planes de aula generen un ambiente participativo y novedoso. A partir de lo anterior, se deduce que, el desarrollo de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA, es una acción que promueve la formación de un escenario de enseñanza innovador, que se enfoca en la búsqueda de herramientas y recursos que posibiliten aportar a la transformación de la práctica tradicional, que se apoya sólo en libro y copias, que ya no son del interés para el estudiante.

En este sentido, consideramos que las estrategias para lograr un mejor desempeño en comprensión lectora en la comunidad estudiantil universitaria deben replantearse y, como maestros, nuestro deber es motivar a nuestros estudiantes a descubrir y conocer estos recursos.

Investigadores en Colombia como Martínez, E. Rodríguez, D., y Díaz, N. (2011) manifiestan que el proceso de la comprensión lectora puede mejorar en los universitarios a través de un andamiaje asistido. Aluden en su estudio que el término de andamiaje ha sido acuñado por Bruner, Woods y Ross para denominar así a una manera de desarrollar la aplicación pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo. El andamiaje hace referencia a la situación de interacción entre un individuo con mayor experiencia en un dominio y un novato donde este último se va apropiando progresivamente del saber del experto.

Nos mostramos de acuerdo en que nuestros estudiantes universitarios en los primeros años de estudio deben ser partícipes de este andamiaje asistido, es decir, de la mediación de un docente en actividades de comprensión de lectura, con el fin de activar la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y lograr niveles de competencia en la zona de desarrollo potencial. Posteriormente, el estudiante realizará estas actividades de manera autónoma sin requerir de asistencia alguna.

Importancia del uso de estrategias de lectura

Como bien se desprende del estudio realizado por Anastasiou y Griva (2009), es de vital importancia el conocimiento de parte de los estudiantes del uso de estrategias en la lectura. Aun cuando este aporte investigativo ha sido efectuado en una población estudiantil de nivel primario, sirve de referencia para evidenciar la existencia de una diferencia que los autores señalan entre buenos y malos lectores, en términos de frecuencia y eficiencia. Ellos advierten, por ejemplo, que los estudiantes con un bajo rendimiento en comprensión lectora

(malos lectores) son menos conocedores de estrategias cognitivas más sofisticadas y demuestran tener un número limitado de estrategias metacognitivas en comparación con los estudiantes que evidencian un alto rendimiento en comprensión (buenos lectores). Tanto el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas hace posible la comprensión lectora más allá de los efectos de la rapidez y exactitud en la lectura.

Las estrategias cognitivas son mecanismos de acción que apuntan a la obtención del objetivo de la comprensión de un texto y las estrategias metacognitivas son usadas para planificar, controlar o evaluar si estamos obteniendo dicha comprensión del texto que leemos. Ambas estrategias son herramientas mentales que forman parte de nuestro pensamiento estratégico necesario para comprender un texto.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas son casi siempre materia de estudio al profundizar en temas de comprensión lectora. Por un lado, las estrategias cognitivas son aquellos procedimientos entendidos como actividades mentales que hacen posible que integremos nueva información con nuestros conocimientos previos dando como resultado el aprendizaje significativo.

Por otro lado, las estrategias metacognitivas son las que se derivan del concepto de la metacognición que se suele estudiar también bajo el título de autoregulación por tratarse de cierta forma, del análisis introspectivo que hacemos cada uno de nosotros en la interacción con un texto: cómo percibimos, aprendemos, recordamos, pensamos, comprendemos un determinado texto.

Lanz, M. (2006) en su ensayo acerca de aprendizaje autoregulado nos da muchas luces sobre estos aspectos relacionados a la metacognición. Al referirnos a la metacognición, hacemos alusión al conocimiento y la regulación de nuestra actividad cognitiva, La autora cita a John Flavell (1976) en una definición esclarecedora de la metacognición:

...el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell 1976, en Mateos 2001: 21-22).

Estrategias ambas cognitivas y metacognitivas de valiosa importancia en la interacción de nuestros estudiantes con distintos tipos de textos y niveles de comprensión.

Método o material y métodos

Para este trabajo de investigación, se han empleado los métodos, descriptivo y experimental. Los materiales aplicados para recoger la muestra fueron:

Textos:

La leyenda de Naylamp (texto narrativo)

Lenguas indígenas: la importancia de su preservación (texto expositivo)

Decir casi lo mismo. Ensayo sobre la traducción (texto argumentativo)

Ficha de estrategias de comprensión lectora:

Se aplicó la ficha de estrategias de comprensión lectora para los tres niveles de comprensión y para cada tipo de texto, narrativo, expositivo y crítico. (anexo 1)

La ficha consta de las siguientes actividades:

- a. Transcripción o parafraseo de 6 ideas completas (oración simple, compleja o compuesta) del texto.
- b. Propuesta:
 - El tema central del texto (en frase nominal)
 - Cuatro subtemas a partir del texto.
- c.- Redacción de una opinión acerca del tema de la lectura o del autor si usted lo conoce. ¿El tema le resulta conocido, le parece interesante? ¿Cree que es útil para su carrera y de qué manera? (mínimo 30 palabras)

Resultados

Los primeros resultados obtenidos en los grupos aplicados a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas son como sigue:

GRUPO 1

Asignatura: Lingüística 1

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 28 alumnos matriculados.
- Texto narrativo: nivel de desempeño conseguido 80%
- Texto expositivo: nivel de desempeño conseguido 80%
- Texto argumentativo: nivel de desempeño conseguido 70%

GRUPO 2

Asignatura: Inglés I

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 17 alumnos matriculados.
- Texto narrativo
Nivel de desempeño: Conseguido 100%
- Texto expositivo
Nivel de desempeño: Conseguido 100%
- Texto argumentativo
Nivel de desempeño: Conseguido 76%
Nivel de desempeño: No totalmente 24%

GRUPO 3

Asignatura: Francés IV

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 27 alumnos matriculados.

- Texto narrativo

Nivel de desempeño: Conseguido 84%

Nivel de desempeño: No totalmente 16%

- Texto expositivo

Nivel de desempeño: Conseguido 72%

Nivel de desempeño: No totalmente 18%

- Texto argumentativo

Nivel de desempeño: Conseguido 90%

Nivel de desempeño: No totalmente 10%

Discusión

Las estrategias de comprensión lectora deben servir para motivar a los alumnos en el desarrollo de esta habilidad y no para lograr el efecto contrario. El exceso de estrategias de comprensión lectora puede llegar a saturar a los estudiantes cuando estos no tienen un método afianzado de lectura; por ello, es preferible empezar con algunas estrategias sencillas y luego ir aumentando el grado de dificultad.

En función a este razonamiento es que se decide iniciar esta investigación con tres tipos de texto: narrativo, expositivo y argumentativo y con cuatro estrategias de comprensión lectora de nivel literal: Transcribir o parafrasear oraciones simples, identificar la idea principal del texto, proponer subtemas y hacer un breve comentario.

Como se aprecia de los resultados obtenidos, el nivel de desempeño hallado en los estudiantes de las asignaturas Lingüística I, Inglés I y Francés IV es *Conseguido* en mayor cuantía.

Cabe resaltar que el porcentaje en que logran el nivel *Conseguido* varía. Nótese en el primer grupo, 80% de los estudiantes de Lingüística I para los textos narrativo y expositivo, 100% de los estudiantes de la asignatura Inglés I para los textos narrativo y expositivo. En el tercer grupo, 84% de los estudiantes de la asignatura Francés IV logran el nivel *Conseguido* para el texto narrativo, 72% para el texto expositivo y 90% para el texto argumentativo.

Se observa, asimismo, resultados similares en relación al texto argumentativo entre el grupo 1 y grupo 2, Lingüística I e Inglés I, respectivamente. Ambos obtienen el nivel *No totalmente*, 30% y 24%. A diferencia del grupo 3, Francés IV, en el que se registra 10% en el nivel *No totalmente*.

Conclusiones

La lectura es un proceso complejo.

La comprensión lectora requiere de estrategias seleccionadas, sencillas y dirigidas.

La tecnología puede ser de gran ayuda para motivar la comprensión lectora si se sabe cómo utilizar esta herramienta.

Sobre el problema de la comprensión lectora, este puede surgir en función de los tipos de textos, de acuerdo con Echevarría, M. y Gastón, I. (2000).

Los estudiantes participantes en este proyecto de investigación han conocido algunas estrategias de comprensión lectora de nivel literal: transcripción de frases simples, la identificación de la idea principal, la propuesta de subtemas y realizar un breve comentario de un tema o autor.

Durante la aplicación de la Ficha Estrategias de Comprensión Lectora, los estudiantes universitarios han demostrado una buena disposición y motivación a la lectura. Consideramos que así fue, principalmente, por la selección de los textos relativos a lenguas y a la traducción, temas vinculados a su propia carrera.

Hubieron alumnos que saludaron la iniciativa del grupo de investigación por el abordaje de este estudio en el recinto universitario; asimismo, manifestaron su complacencia por ampliar sus conocimientos, principalmente, al ser expuestos al texto argumentativo: “*Decir casi lo mismo*”.

Consideramos propicio replicar nuestro estudio en un mayor número de estudiantes y así despertar en ellos el interés en el uso de estrategias en los distintos niveles de comprensión.®

Trixia Osorio Anchiraico. Investigadora Principal. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciada en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Licenciada en Educación por la Universidad nacional Mayor de San Marcos en la especialidad de Lengua. Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil. Diplomada en Políticas Públicas e Interculturalidad por el Ministerio de Cultura y la Universidad Ricardo Palma. Profesora del Instituto Cervantes en el Programa de Español para Extranjeros en la Universidad Ricardo Palma (URP). Correctora de estilo. Autora de artículos del repositorio de la URP y de las revistas Yuyaykusun y Pluriversidad. Actualmente, revisora de artículos académicos de la Universidad Católica de Chile y la Academia Peruana de la Lengua.

Lilia Inga Moya. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico, España. Licenciada en Traducción y Bachiller en Educación ambas por la Universidad Ricardo Palma, Perú. 23 años de experiencia laboral en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario nacional: Universidad Ricardo Palma, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. 15 años en la enseñanza de español para extranjeros. Miembro del Tribunal Examinador para Exámenes de Español como Lengua Extranjera (DELE) por el Instituto Cervantes (España) y la Universidad Ricardo Palma (Perú). Actualmente, docente en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas y en el Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Gloria Castillo Aguilar. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Diploma de Maestría en Francés Idioma Extranjero por la Universidad de París III (Nueva Sorbona). Maestría en Educación con Mención en Docencia en Investigación Universitaria, Universidad San Martín de Porres, 2016. Diplomado de Fonética del Francés en la Universidad de París III-Sorbona Nueva, Diplomado en Asesoría de Tesis y Didáctica Universitaria, Universidad San Martín de Porres. Becada en París por la Alianza Francesa, 2008 y por el gobierno francés, en 2013. Docente de francés en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad César Vallejo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica del Perú y docente de español en el Liceo Edgar Quinet en París y en la Universidad París IX Dauphine. Desde 1997, docente de francés en la Alianza Francesa y en la Universidad Ricardo Palma en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas.

Referencias bibliográficas

- ANASTASIOU, D., y GRIVA, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Ilkogretim Online*, 8(2), 283-297. https://www.researchgate.net/publication/256196016_Anastasiou_D_Griva_E_2009_Awareness_of_reading_strategy_use_and_reading_comprehension_among_poor_and_good_readers_Elementary_Education_Online_82_283-297_In_the_online_journal_httpilkogretim-onlineorgt
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid, McGraw-Hill.
- DE BRITO, N. y ANGELI, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma* [online]. 2005, vol.26, n.2 pp.99-113. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200006&lng=es&nrm=iso
- DUCHE, B. et al. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII (Especial 6), 181-198.
- ECHEVARRÍA, M., y GASTÓN, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* (10), 0.
- FUMERO, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 046-073. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003&lng=es&tlng=es
- GUERRA J., GUEVARA, Y. y PÉREZ, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación, Vol. XXXI (61)*, 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- LANZ, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la Motivación. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXII (2), 121-132, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- MARTÍNEZ-DÍAZ, E., DÍAZ, N. y RODRÍGUEZ, D. (2011) . El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.*, Vol. 14. No. 3 531-556. www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf
- MARTIN-RUIZ, I., y GONZÁLEZ-VALENZUELA, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251-258. Epub 29 de julio de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.419111>
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- NEIRA, A., REYES, F. y RIFFO, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- NEYRA, N. y PACHECO, M. (2008). *Comprensión lectora. Lingüística Textual*. Editorial San Marcos, Perú.
- NOGUERA, M. (2023). Comprensión lectora inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA . *Revista Dialogus*, 1(10), 31-43. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755>
- PINZÁS, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial PUCP, Perú.
- RUFFINELLI, J. (2011). *Comprensión Lectora*. Trillas: México.
- RUIZ, M. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175-184. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.35>
- SÁNCHEZ, D. (1983). *Orientaciones, niveles y hábitos de lectura*. Lectura y vida, (4) Disponible en: : http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf

- SANTOS, A. (1997). Psicopedagogía No. 3 Grau: Evaluación de un programa de mejora en lectura y estudio. *Proposiciones* 8, 27-37.
- WITTER, G. (1990). Investigación documental, investigación bibliográfica y busca de información. *Estudios de Psicología-Campinas*, 7, 5-30.

¿Cómo mejorar la comprensión lectora de “nuestros” estudiantes universitarios en una universidad privada en Lima, Perú 2023?



How to improve our university students' reading comprehension in a private university in Lima, Perú 2023?

Trixia Osorio Anchiraic

trixia.osorio@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8453-6897>

Teléfono: +51 1940921094

Lilia Inga Moya¹

lilia.inga@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8211-4954>

Teléfono: +51 1993171833

Gloria Castillo Aguilar^{2,3}

gloria.castillo@urp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4923-9173>

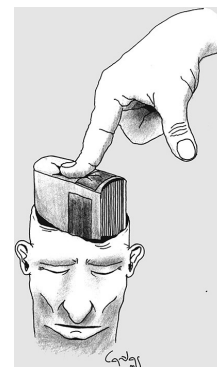
Teléfono: +51 1992108010

Universidad Ricardo Palma

¹Instituto Cervantes. Programa de Español para Extranjeros

²Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas
Programa de Estudios Básicos

³Alianza Francesa
Lima - Perú



Recepción/Received: 06/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 07/01/2024
Aprobación/Approved: 17/01/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

El presente artículo busca dar respuesta a nuestra investigación desarrollada sobre el problema de la comprensión lectora en estudiantes universitarios de los primeros ciclos de los cursos de Lingüística, Inglés y Francés del año 2023 en los diferentes niveles: literal, inferencial y crítico. Para ello, propone el uso de las estrategias de lectura más básicas con la finalidad de motivar a los alumnos al análisis y comprensión de textos (expositivo, narrativo y argumentativo). Se aplica una ficha para cada tipo de texto, se analizan los resultados de la investigación y finalmente, se presentan conclusiones con el claro propósito de trabajar orientados a que nuestros alumnos logren mejorar estos niveles con una correcta intervención basada en estrategias de lectura.

Palabras clave: comprensión lectora - estrategias de lectura - niveles de comprensión lectora - skimming - scanning - lectura intensiva - lectura extensiva

Abstract

This article seeks response to our investigation into the problem of reading comprehension at different levels: literal, inference and evaluative among university students belonging to the subjects of Linguistics, English and French in 2023 during their first years of studies. To this effect, it is suggested the use of very basic reading strategies in order to motivate the students to analyze and understand texts (expository, narrative and argumentative). A file has been used for each type of text, investigation results have been studied and finally, conclusions have been stated with a clear purpose of working oriented to our students' improvement at those levels intervening adequate reading strategies.

Key words: reading comprehension- reading strategies - levels of reading comprehension -skimming - scanning- intensive reading -extensive reading

Introducción

El tema de la comprensión lectora en nuestros alumnos de pregrado, y en especial de los pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, es un tema que nos concierne en el día a día de nuestra labor como docentes. Es sabido que algunos de nuestros alumnos poseen estrategias de comprensión muy acorde al nivel universitario. Sin embargo, los problemas fundamentales de comprensión de textos expositivo-argumentativos representan cierta complejidad por parte de estudiantes que han accedido recientemente a la universidad; afectan fundamentalmente a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. En relación a esta situación, se han tomado en consideración, tanto los resúmenes elaborados por los sujetos tras la lectura del texto, como las respuestas obtenidas en los ítems del cuestionario especialmente elaborados para ello (Echevarría Martínez, 2006). No obstante, ¿de qué manera podemos ayudar al resto del alumnado que no conoce o no considera el uso de ellas en el aprendizaje de su propia lengua o lengua extranjera?

Además, si nos referimos a las características propias del lector, es necesario reconocer que una de ellas es su afectividad. Dicha afectividad está representada por la carga emocional que las personas le imponen a todo lo que hacen. Es decir, antes de actuar, cuando deciden qué hacer, entran en juego sentimientos sobre un objeto o hecho específico, los cuales podrían determinar el que la persona se acerque o huya de éste. Por ello, al referirse a la comprensión de lectura y a las variables que influyen en ésta, no se debe dejar de lado el factor afectivo, el cual podría influir en el rendimiento en la misma.

Es en este sentido que nos planteamos la siguiente interrogante: *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos universitarios?*

Marco teórico

En la actualidad, se concibe la lectura como un proceso activo y complejo de construcción de significado. Este proceso de lectura es visto como un procesamiento multinivel, constituido por subprocesos simultáneos e interactuantes (Boekaerts, citado en Thorne, 1991). Es así que leer constituye una actividad durante la cual funcionan varias operaciones mentales (Cuetos, 1996), y de esta forma constituye un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo altamente complejo que implica una serie de habilidades y destrezas (Vallés, 1998). Los autores que han estudiado la lectura coinciden en el reconocimiento de estos subprocesos o módulos que la componen, sin embargo, la denominación que utilizan es diferente.

En el trabajo de investigación, consideramos tres niveles de comprensión lectora que van desde lo más básico hasta lo más complejo: Nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-valorativo.

Nivel literal

Este nivel requiere de suma atención a la información presentada en el texto: nombres, fechas, descripciones, etc. El lector deberá identificar los datos implícitos en la lectura de manera literal o parafraseada. Por ejemplo, la primera estrategia denominada "lluvia de ideas" pretende que el lector identifique las ideas más relevantes de cada párrafo. En esta parte, puede transcribir o parafrasear las ideas-oraciones que considere significativas. Por otro lado, puede identificar datos como nombres, fechas o descripciones de lugares y eventos según sean importantes para el tema.

Muchos consideran que este nivel es el más sencillo, pero, en realidad, requiere de un esfuerzo cognitivo para llevar a cabo las estrategias; sobre todo, la capacidad de atención-concentración.

Ejemplo: Texto expositivo
Estrategia: Lluvia de ideas

Lenguas indígenas: la importancia de su preservación

Aprendiendo juntos

Agosto 08, 2019

Imagina que la lengua que hablas desaparece y que tienes que aprender a hablar o a utilizar otra lengua. La comunicación es fundamental en todas las sociedades y la existencia de lenguas indígenas tiene un importante papel en la defensa de los derechos humanos y la paz. En este post queremos hablarte de su importancia y de la labor que realizamos para preservarlas.

Por ejemplo, los inuits (pueblos que habitan en las regiones árticas de América del Norte) tienen casi 50 palabras diferentes para describir la nieve en sus distintos estados. La nieve es un elemento muy presente en sus vidas y han aprendido mucho de ella. Ese tipo de conocimientos que se refleja en el lenguaje no se puede perder. El lenguaje que utilizamos nos define frente al mundo, forma parte de nuestra historia y de nuestra cultura, y nos ayuda a participar en diferentes aspectos de la sociedad.

¿Por qué son importantes las lenguas indígenas?

Los pueblos indígenas, según datos de Naciones Unidas, forman más de 5.000 grupos diferentes en unos 90 países. Representan más del 5% de la población mundial, pero son una de las poblaciones más pobres.

Las lenguas indígenas son importantes por varias razones:

- Aportan conocimientos únicos y formas de comprender el mundo de manera diferente.
- Ayudan a fomentarla paz y el desarrollo sostenible.
- Potencian la protección de los derechos humanos y las libertades de los pueblos indígenas.
- Suponen un impulso de la inclusión social y de la alfabetización.
- Contribuyen a la diversidad de valores, de culturas y de lenguas.

¿Por qué desaparecen las lenguas indígenas?

A pesar de que de los casi 7.000 idiomas que existen, la mayoría son hablados por pueblos indígenas, lo cierto es que están desapareciendo a un ritmo rápido. Según las Naciones Unidas, más del 50% de las lenguas del mundo se habrán extinguido en 2100 y la mayor parte de las lenguas que se extinguirán serán indígenas. Son cifras alarmantes. Estas son las razones por las que desaparecen las lenguas indígenas:

- Las reubicaciones forzadas. Las reubicaciones forzadas son debidas a conflictos en los países de origen o a desastres naturales que obligan a los pueblos indígenas a huir hacia lugares más seguros.
- La discriminación. Muchos padres indígenas han sufrido discriminación y esto ha supuesto que eduquen a sus hijos e hijas en otras lenguas y no en las lenguas indígenas, de manera que no sufran también discriminación y tengan más oportunidades en el futuro. Esto ha supuesto que las lenguas indígenas se utilicen solo entre personas ancianas, que no pueden comunicarse con sus nietos.
- La migración por razones económicas. Supone la desaparición de modos de vida tradicionales y de lenguas diferentes, para poder adaptarse al lugar de destino.
- La presión social para hablar las lenguas dominantes. En algunas ocasiones se entiende que es necesario hablar esas lenguas dominantes para participar en la sociedad y disfrutar del progreso en la economía.
- La falta de reconocimiento legal. A pesar de que, tal y como veremos más adelante, el reconocimiento de los pueblos indígenas se regula a nivel internacional, todavía muchos países no lo han impulsado en su legislación, lo que provoca la desaparición de las lenguas indígenas.

¿Qué factores se utilizan para saber si una lengua está en peligro de extinción?

En general, podemos decir que para determinar si una lengua se encuentra en peligro de extinción se utilizan diversos factores como:

- Si se transmite de una generación a otra.
- El número de personas que la hablan.
- El porcentaje de personas que la hablan frente a la población total.
- La existencia de material (libros, diccionarios etc.) que se pueda utilizar para enseñar la lengua.
- El reconocimiento por parte de las autoridades de esa lengua como lengua oficial.
- Los documentos que existan en esa lengua.

La protección de los derechos de los pueblos indígenas

La regulación de la protección de los derechos de los pueblos indígenas a nivel internacional deriva de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el año 2007, que en su artículo 13 establece que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sean necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Sin embargo, la realidad es que, tal y como hemos visto, las lenguas indígenas siguen desapareciendo y está en nuestra mano preservarlas.

¿Qué se puede hacer para proteger las lenguas indígenas?

Existen numerosos ejemplos de pueblos indígenas que han logrado revitalizar el uso de lenguas indígenas. Por ejemplo, los indígenas de Hawái han logrado que en los colegios públicos se enseñen algunas asignaturas en hawaiano. Sin embargo, es necesaria una labor más intensa para lograr que la riqueza que aportan las lenguas indígenas sobreviva. Algunas de las acciones que se pueden realizar son:

- Introducción del uso de las lenguas indígenas en la Administración Pública que presta servicios en territorios indígenas.
- Difusión de actividades en territorios indígenas o donde se hayan desplazado los indígenas, con documentación en lenguas indígenas.
- Creación de centros de estudios de lenguas indígenas en las Universidades.
- Edición de publicaciones en lenguas indígenas.
- Enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas.

Fuente: <https://www.educo.org/Blog/Lenguas-indigenas-importancia-de-su-preservacion>

Nivel inferencial

Este nivel de comprensión lectora requiere de habilidades un poco más complejas como “descubrir” la información implícita en el texto, por ejemplo, el tema central y los temas y subtemas de cada párrafo. Una pregunta que puede ayudar a desarrollar las habilidades inferenciales en este nivel, además de la atención-concentración, es la pregunta “¿de qué trata el texto?”

Mendoza (2019), caracteriza: La Formación Inferencial como el proceso de desarrollo de capacidades o habilidades para descifrar, unir pensamientos y llegar a una progresión de determinaciones a partir de información

específica o datos de sierra. Debido a esta capacidad, podemos decidir o distinguir datos específicos que no se encuentran expresamente en la fuente. Para ello, el individuo utiliza sus propios planes intelectuales y encuentros pasados, así como una progresión de contenidos y modelos dados por la propia forma de vida. El origen de la preparación se identifica personalmente con la forma más común de educar, aprendiendo tan cerca de la planificación del hogar, ya que todos los individuos naturalmente necesitan una preparación, lo que les permite trabajar en sus oportunidades para el desarrollo razonable y la creación de información.

Por otro lado, Audi (2018) señala que la Formación Inferencial, es la interacción mediante la cual se obtienen los fines de las premisas. En el momento en que un fin se sigue de sus premisas a través de conjeturas sustanciales, se dice que éstas infieren ese. El entrenamiento inferencial examina la justificación para la cual tales suposiciones son satisfactorias y otras no. En el momento en que una derivación es satisfactoria, es un resultado directo de su diseño coherente y no en vista de la sustancia particular de la disputa o el lenguaje utilizado.

Ejemplo: Texto argumentativo
Estrategia: Proponer el tema de cada párrafo
Umberto Eco - Ensayo sobre la traducción
Decir casi lo mismo

¿Qué quiere decir traducir? La respuesta inmediata, y más consoladora, podría ser: decir la misma cosa en otra lengua, eso sería así si no fuera porque, en primer lugar, tenemos muchísimos problemas para establecer qué significa «decir la misma cosa», y todos esos problemas se deben a todas esas operaciones que llamamos paráfrasis, definiciones, reformulaciones, por no hablar de la pretensión de la sustitución sinonímica. En segundo lugar, porque ante un texto traducido, no sabemos cuál es esa cosa. E incluso, en ciertos casos, hasta resulta dudoso qué quiere decir decir.

Debemos ir a buscar (para subrayar la importancia del problema de la traducción en muchas discusiones filosóficas) qué es una Cosa en Sí en la *Ilíada* o en el canto nocturno de un pastor errante del Asia, la que debe transparentarse y fulgurar más allá y por encima de cada lengua que se traduzca... o que, por el contrario, no se deja alcanzar por más esfuerzo que se haga en la otra lengua.

Supongamos que en una novela inglesa un personaje dice *it's raining cats and dogs*. El traductor, pensando en decir la misma cosa traduce literalmente “llueven gatos y perros”, cuando debería traducir llueve a cántaros, o llueve a baldes. Pero, ¿Y si la novela fuera de ciencia ficción y el autor verdaderamente relatará una lluvia de perros y gatos? Por supuesto, habría que traducirlo literalmente. Pero, ¿Y si el personaje estuviera en camino hacia el consultorio del doctor Freud para contarle que sufre una curiosa obsesión con los perros y los gatos y que se siente mucho más amenazado por ellos cada vez que llueve? Se traduciría también literalmente, pero se perdería el matiz de ese Hombre de los Gatos que también estaba obsesionado por las expresiones idiomáticas. ¿Y si en una novela italiana llovieran gatos y perros, porque el autor no pudo evitar la tentación de adornar su discurso con esos penosos anglicismos? Traduciendo literalmente, el ignorante lector italiano no entendería que se está empleando un anglicismo. ¿Y si después esa novela italiana fuera traducida al inglés, como se recuperaría en ese caso el anglicismo? ¿Habría que cambiar la nacionalidad del personaje, convirtiéndolo en un inglés con vicios italianizantes, o en un obrero londinense que habla con acento de Oxford? Eso sería, por cierto, una licencia intolerable. ¿Y si ese *it's raining cats and dogs* lo dijera, en inglés, un personaje de una novela francesa? ¿Como se traduciría al inglés? Con estos ejemplos se ve hasta qué punto es difícil decir qué es la cosa que un texto quiere transmitir, y como transmitirla (...).

En este punto, lo que causa problemas, ya no es tanto la idea de la misma cosa, sino más bien la idea del casi. ¿Hasta qué punto puede ser elástico ese casi? Depende del punto de vista: la Tierra es casi como Marte, en tanto ambos planetas giran en torno al Sol y tienen una forma esférica, pero podría ser casi como cualquier otro planeta que gira en otro sistema solar, y casi como el Sol, ya que ambos son cuerpos celestes, o casi como un globo, o como una pelota. Establecer la flexibilidad y la amplitud del casi depende de los criterios que se negocian preliminarmente. Decir casi la misma cosa es un procedimiento que implica una negociación.

En este proceso de negociación participan varias partes. Por un lado, está el texto fuente, con sus direcciones autónomas. De él emerge la figura del autor empírico, con sus pretensiones de control, y toda la cultura en la que el texto ha nacido. Por otro lado, está el texto de llegada, la cultura en la que aparece, con el sistema de captación de sus probables lectores, o con su industria editorial, que proporciona diversos criterios de traducción sobre la base de severos conceptos filológicos o de entretenimiento. Una editorial puede pretender que, en una novela policial rusa, por ejemplo, se eliminen los signos diacríticos para transliterar los nombres de los personajes y permitirle así al lector individualizarlos y recordarlos con mayor facilidad.

(...) Ahora bien, aunque un teórico afirme que no existen reglas fijas para establecer si una traducción es correcta o mejor que otra, la práctica editorial demuestra que, al menos en el caso de errores gruesos e indiscutibles, resulta bastante fácil establecer cuando una traducción es correcta. Es solo cuestión de sentido común. Pero claro, eso si entendemos sentido común como un fenómeno que muchos filósofos han abordado profundamente.

En cualquier caso, invito a los lectores a hacer un experimento elemental, pero comprensible: supongamos que le damos a un traductor un texto en francés formato A4, en tipografía Times cuerpo 12, de 200 páginas de extensión y que el traductor nos entrega como resultado de su trabajo, en el mismo formato, 400 páginas. El sentido común nos advertirá que algo no funciona en esa traducción. En ese caso, creo que podemos despedir al traductor casi sin abrir el resultado de sus esfuerzos.

Si compro la traducción italiana de una obra extranjera, ya sea un tratado de sociología o una novela, espero que la traducción me ofrezca lo mejor posible esa cosa que estaba escrita en el original. Por cierto, me irritarán los errores evidentes de traducción, y mucho más me escandalizará que el traductor haya hecho (por impericia o por censura deliberada) que algún personaje haga o diga algo opuesto a lo que había hecho o dicho en el texto fuente. Eso suele ocurrir en el caso de los volúmenes "adaptados" para niños, al menos, en los que yo leía. Y cuando he descubierto la verdad leyendo el original, más tarde, no me he sentido ofendido. Pero cuando esto ha ocurrido con una traducción, he sentido que se violaban mis derechos. Se podrá objetar que se trata de convenciones editoriales, exigencias comerciales que nada tienen que ver con la filosofía o la semiótica de la traducción. Pero exijo que a esos criterios jurídico-comerciales se les sume el juicio estético o semiótico.

Por otra parte, recuerdo una historia que escuche de niño cuando aún estaba fresco el recuerdo de la conquista italiana de Libia y de la lucha, que duró varios años, contra bandas de rebeldes. Se contaba que un aventurero italiano iba con las tropas de ocupación, y que se hacía pasar por intérprete de árabe, sin conocer en realidad nada de esa lengua. Entonces, cuando capturaban a algún presunto rebelde lo sometían a interrogatorio. El oficial hacía una pregunta en italiano, el falso intérprete pronunciaba alguna frase en pseudo árabe, el interrogado no entendía, pero respondía algo (posiblemente que no entendía nada), el intérprete traducía al italiano lo que se le antojaba, que el hombre se negaba a responder o que confesaba todo. En cualquier caso, supongo que a veces el farsante sería piadoso, y pondría en boca de su interlocutor frases que lo salvaban. No sé cómo terminó aquella historia, pero desde que la escuché entendí que la traducción es una cosa seria, que exige una ética profesional que ninguna teoría deconstructivista de la traducción podrá anular jamás.

Párrafo 1: Definición de traducción¹

Párrafo 2: Diferencia de los referentes

Párrafo 3: La traducción en diferentes tipos de textos

Nivel crítico-valorativo

Los estudiantes desde sus primeros estadíos en la vida universitaria deben procurar el desarrollo de las competencias sociocognitiva y lingüística y así poder interiorizar la lectura reflexiva y crítica en la diversidad de disciplinas.

Nuestros estudiantes, en la actualidad, ante el desarrollo vertiginoso de la tecnología, manifestado en el uso creciente del móvil, la tablet, la laptop en el

aula, hacen frente a nuevos retos en cuanto a la práctica de la lectura. Hoy más que nunca están familiarizados con la lectura de libros o artículos electrónicos. Por ello, es preciso que se encuentren preparados para afrontar todas estas exigencias.

Y por otro lado, la universidad como centro de formación profesional se le exige trabajar con los estudiantes la capacidad de interpretar discursos diversos del campo del saber para adentrar en el conocimiento.

En este contexto surgen interrogantes de este tipo: ¿De qué manera los docentes pueden ayudar a fomentar la lectura crítica? ¿Cómo pueden mediar con actividades enriquecedoras que orienten a los estudiantes a lograr este pensamiento?

La lectura crítica es, tratar por parte del lector a llegar al sentido profundo del texto, a las ideas ocultas, a los razonamientos e ideología implícita (Smith, 1994).

El nivel crítico valorativo requiere de habilidades más complejas con respecto al conocimiento del lector en cuanto al autor y el tema del texto. En base a su experiencia, podrá establecer comparaciones o juicios de valor entre autores que aborden el mismo tema; el mismo autor, en diferentes tiempos de publicación, incluso, analogías o reflexiones.

Ejemplo: Texto narrativo

Estrategia: Opinión sobre al autor o el tema del texto
LEYENDA DE NAYLAMP

El cronista Miguel Cabello de Balboa recogió en el siglo XVI la leyenda de Naylamp. Este fue un misterioso rey de mucho valor, de elevada estatura, aspecto aristocrático y altivo, tez clara y facciones netamente semitas; envolvía un voluminoso turbante rematado por una diadema de plumas, sujeta a su vez por una magnífica turquesa. Legó a la costa norte por la corriente del niño, la navegación, iniciada en la costa occidental de México proseguía serena y regular sobre la clara inmensidad del océano Pacífico,

Naylamp dirigía una gran flota de balsas con un inmenso abanico de plumas multicolores que adornaba su ropa,

Traía consigo una fastuosa corte: 40 oficiales para él, como Pita Zofi, tañedor de unos grandes caracoles, entre los indios era muy estimado; Ñinacola, se dedicaba al cuidado de las sillas y andas; Ñinagintue, cuyo cargo era la bebida del Señor Naylamp a manera de escanciador; Fonga (Fongasigde) tenía el cargo de derrama polvo de conchas marinas en la tierra que su Señor hollaba al pisar; Occhocalo, era su cocinero; Xam Muchec, tenía cuidado de las unciones y color con que el Señor adornaba su rostro; Allopcopoc, preparaba los baños del Señor, otro principal muy estimado era Llapchillulli, encargado de labrar su ropa de plumas.

Consigno traía varias concubinas y a la mujer principal, llamada Ceterni. Naylamp desembarcó portando una estatua sagrada, la del dios Yampallec, y en su honor construyó un templo, la Huaca Chotuna, cerca del río Lambayeque. Naylamp el héroe divinizado, y todo su séquito guiaban su flota hacia la región que más tarde se llamaría Perú. Tras unos días de navegación, al avistar una playa que le pareció adecuada para sus proyectos, dejaron sus balsas en la boca de un río, (ahora llamado Faquisllanga). Las naves viraron hacia el este. Poco después, la nave capitana encallaba la arena.

Un nuevo ciclo histórico estaba a punto de comenzar. Junto a la playa había centenares de embarcaciones, en las que se amontonaban hombre, mujeres y niños. Un hombre bajó de la nave capitana: era Pitazofi, encargado de hacer sonar un instrumento construido con un caracol llamado Spondylus. Avanzó algunos pasos y llevándose a los labios el nacarado cuerno, la arrancó un sonido ronco y potente. Acto seguido el jefe de los portadores de la litera real, Nicacolla, bajó a tierra seguido de sus ayudantes. Ellos también se quedaron inmóviles apenas pisaron la playa, mientras resonaba otro toque de trompeta y descendía de la nave otro viajero, con un pesado cofre a cuestas.

Era Fongasidas, esparciendo delante del cortejo real, puñados de piedrecillas rojas. Volvió a escucharse la trompa y, seguido por seis hombres que transportaban enormes cajas, desembarcó Llapchilully; luego le tocó el turno a Ochocali. Por último, desembarcó Allopoope, cuya misión era preparar el barco del rey a cada etapa del viaje.

Todos aguardaban inmóviles. Y sin que resonara la trompa, cuatro individuos lujosamente ataviados y con sendas coronas de oro sobre las sienes, desembarcaron con paso solemne llevando a hombros una litera sobre cuyos cojines estaba muellemente recostada la princesa Ceterni, esposa del rey.

De pronto, una voz ronca dejó oír una orden y todos los pasajeros de la nave capitana se ordenaron en fila sobre la cubierta: Naylamp avanzó entre ellos, estrechando contra el pecho un gigantesco Spondylus. Apenas hubo desembarcado, se postró ante su dios.

Todos los demás pasajeros a tierra... ¿Cuál fue la primera orden del rey? Tal como harían más tarde los conquistadores, ordenó que se erigiese, en el lugar exacto del desembarco, una señal tangible de su llegada, un monumento que celebrase la alianza entre el mar y la tierra, es decir, entre sus respectivas divinidades: Chia (la luna) y Ra, el dios solar. Por último, a orillas del lago del Guatavita se celebraba todos los años una ceremonia religiosa que consistía en arrojar al agua algunos trozos de arcilla verde; dichos trozos habían de transformarse, en el interior del palacio lacustre, en una estatuilla que representaba a una rana, naturalmente de jadeíta.

La ciudad de Llampallec está ya edificada, la religión ha arraigado sólidamente, y la economía de la nueva nación es segura y estable. Entonces, tal como ya lo habían hecho Quetzalcoatl y Viracocha, el primero respecto a mayas y aztecas, y el segundo respecto a los pueblos andinos, Naylamp decide partir y dejar a su gente.

Acercándose a la orilla del mar, despliega las alas y pronto desaparece tras el horizonte.

Según los expertos, como Federico Kaufman Doig, Naylamp fue el fundador legendario del reino Sicán (en el siglo IX dC). La dinastía fundada por Naylamp gobernó los ricos valles de Lambayeque hasta que el Imperio Chimú conquistó la región en el siglo XV. Los orfebres de la cultura Sicán representaron a Naylamp en los famosos tumis o cuchillos ceremoniales, donde aparece con figura antropomorfa, alas extendidas y rico atuendo.

Quedaba su hijo mayor, Si-Um, el cual se casó con Zolzoloni; en esta y en otras concubinas tuvo 12 hijos varones, cada uno de los cuales fue padre de una copiosa familia, habiendo vivido sobre el país muchos años, se metió en una bóveda bajo tierra y se dejó morir (y tod a fin de que posteridad lo tuviese por inmortal y divino). A su fin gobernaron once representantes, Escuinain al cual le sucedió Mascuy, y a éste le sucedió Cuntipallec y tras el cual gobernó Allascunti y a éste le sucedió Nofan Nech, a éste sucedió Mulamuslan, tras ese señoreó Acunta, al cual sucediere Fempellec, el último de su generación porque mudó a otra parte el ídolo Naylamp que estaba en el templo de Chia, la Luna.

Sin embargo, por alguna causa desconocida, no pudo llevar a término su proyecto cuentan que se le apareció un "demonio" bajo el aspecto de una hermosa mujer que lo sedujo, y durmió con ella según dice: Acabado de perpetuar y ayuntamiento tan nefasto comenzó a llover (cosa que jamás habían visto en estos llanos) y duró este diluvio 30 días, a los cuales sucedió un año de mucha esterilidad y hambre.

El pueblo, desorientado y preso de irritación, se reveló contra el soberano, y como a los sacerdotes de sus ídolos y demás principales, les fuese notorio el grave delito cometido por su Señor entendieron ser pena correspondiente a su culpa la que su pueblo padecía, con hambres, lluvias y necesidades y por tomar de él venganza, olvidados de la fidelidad de los vasallos, aprehendieron y atadas las manos y pies, lo echaron al mar.

Así, por extraña fatalidad, la mítica dinastía de Naylamp, que había llegado del mar, concluyó también en el mar y acabó la línea y descendencia de estos.

Señores, naturales del valle de Lambayeque, así llamado por aquella Huaca o ídolo que Naylamp trajo consigo a quien llamaban Llampellec.

Desde entonces nadie volvió a ocupar aquel trono hasta que el Gran Chimú de Chan Chan extendió su dominio sobre casi todas las regiones occidentales de América del Sur. Dice la leyenda que fue Naylamp, un ser mitológico del antiguo Perú que vino del mar, el que trajo la civilización a estas tierras.

Naylamp y su séquito construyeron el templo a “Chot” (Huaca Chotuna) y en él colocaron un ídolo de jade verde al que llamaron “Llampayec” (que quiere decir figura y estatua de Naylamp). De allí provenía el nombre de Lambayeque. Lambayeque es una de las últimas ciudades peruanas donde la realidad y la fantasía se mezclan con tal armonía que es difícil saber dónde acaba una y comienza la otra; su milenaria historia permite visitas turísticas de carácter cultural.

Pero no sólo es la leyenda quien cuenta de esta magia. Con su máscara de oro, su séquito de sacerdotes y esclavos y hasta sus animales preferidos, fue descubierto la tumba “del Señor de Sipán”. Este hallazgo arqueológico llegó a ser considerado, en un momento dado, el más importante del siglo XX en el Perú, junto con Machu Picchu, hasta descubrirse Caral. Existen muchos testimonios culturales en la Región Lambayeque, baste mencionar los provenientes de las Cultura Mochica y Chimú, los mayores ceramistas y orfebres de la época precolombina.

También son atractivos el Museo Arqueológico Nacional Brüning con su idolito de ojos rasgados, sus peces y mariscos, los caballitos de totora en la playa Santa Rosa, la alegría de las fiestas, el ritmo del tondero y la marinera, el arte de trabajo en paja de Monsefú, el reservorio de Tinajones y el pueblo fantasma de Zaña.

Opinión: El autor es Mecha Bet, desconocido por muchos, pero le presta especial atención al tema sobre el fundador de la cultura Mochica en la región de Lambayeque: Naylamp. De este personaje propone una descripción física, así como el tiempo en el que vivió y la organización social a la que pertenecía. Su propuesta narrativa realza la importancia del personaje y el origen del nombre de la ciudad Llampayec.

Como se puede observar, las estrategias han sido propuestas en tres momentos: siendo el primero avanzar la lectura sobre líneas para una mejor comprensión del significado del texto, luego entre líneas dando cuenta de los implícitos y dar sentido global al texto y en un tercer momento, leer detrás de las líneas con el objetivo de develar el sentido del texto, lo que el autor desea transmitir al lector y este pueda emitir una opinión fundamentada.

Otras estrategias de comprensión lectora

Con la finalidad de incrementar la exactitud y velocidad para hallar información específica en textos, nuestros alumnos deben desarrollar aplicaciones prácticas de estrategias en la lectura como son las estrategias denominadas *skimming* y *scanning*.

Nuestros estudiantes deberían estar familiarizados con las cuatro estrategias ya conocidas por muchos de nosotros, *skimming*, *scanning*, *lectura intensiva* y *extensiva* que son generalmente requisitos para los estudiantes de inglés como idioma extranjero. Estas cuatro estrategias, se entiende, son de carácter descriptivo a la respuesta de un lector hacia un texto. La elección de una u otra dependerá del grado de dificultad del texto y sus características específicas, así como del propósito del lector en su acercamiento al texto. En otras palabras, *qué* se lee y por *qué* se lee determinará el *cómo* se debe leer.

A continuación, describiremos estas cuatro estrategias aludidas:

Skimming²

Esta estrategia se realiza cuando el lector desea tener solo una idea general del texto a fin de conocer de lo que se trata. Implica ciertas actividades como la observación del formato gráfico del texto donde es pertinente también la lectura de la primera (y quizás, la última) oración de los párrafos dentro del texto, con énfasis especial en los párrafos inicial y último.

Otra actividad de *skimming* puede consistir en tener a la vista párrafos sin un título determinado, seguidos o antepuestos por tres o cuatro posibles títulos con el fin de que los alumnos realicen una lectura rápida y seleccionen el título más apropiado para el texto.

Scanning³

Es aquella estrategia relacionada con información específica, la ubicación de información tales como: nombres, fechas, medidas o términos que responden a preguntas que el lector tiene en su mente.

El lector sabe qué información requiere encontrar en el texto, qué es lo que debe buscar. Una actividad de este tipo consiste en una serie de preguntas que van acompañadas de un pasaje o fragmento de donde se deben hallar las respuestas.

Otra actividad de este tipo puede consistir en un glosario de donde los alumnos deben buscar el significado de ciertas palabras.

Lectura intensiva

Es la lectura minuciosa de un texto o lo que se conoce como lectura a profundidad. Aquella que el lector aplicará a los textos que desea estudiar o absorber completamente. La lectura intensiva, por tanto, implica leer completamente un texto desde el inicio hasta el fin, leer los pasajes de ser necesario.

La lectura intensiva está basada en la exactitud. Se centra tanto en la comprensión general como específica. Es el tipo de lectura que se realiza de textos indicados para un examen en los que se puede responder varios tipos de preguntas tales como preguntas relativas tanto a la información general como la específica, preguntas relativas al contexto, preguntas inferenciales específicas, etc.

Lectura extensiva

Es la estrategia de lectura que combina las otras tres. Es la lectura hecha por placer o enriquecimiento. Se basa en la lectura rápida sin detenerse mucho en las palabras. Se lleva a cabo con el propósito de desarrollar la fluidez y la comprensión general. Un ejemplo claro es la lectura de novelas, cuentos cortos u otros que solemos hacer a manera de recreación.

Las estrategias hasta el momento expuestas son de utilidad para nuestros estudiantes, futuros profesionales de Traducción e Interpretación, aunque es preciso remarcar que la lectura de un traductor profesional del texto a traducir debe implicar un completo análisis del texto en cuanto a significado y forma.

La práctica de la aplicación de estas estrategias "superficiales", principalmente, *skimming* y *scanning*, de igual modo, es de gran valía para los estudiantes universitarios en general.

Es más, notamos que las estrategias *skimming* y *scanning* forman parte de la actividad traductora diaria como se demuestra en algunos ejemplos evidentes:

1. El habitual *scanning* de obras de referencia tales como diccionarios, enciclopedias, bases de datos terminológicas, websites.
2. Son fundamentales en la modalidad de traducción a la vista.
3. La frecuente necesidad de ejecutar ambas estrategias en el texto de origen a fin de proporcionar a potenciales clientes una estimación de los costos de su trabajo traductor a desarrollar.

La importancia de la comprensión lectora en los alumnos de la Carrera de Traducción

Los profesores de lengua, generalmente hablamos en términos de habilidades lingüísticas o comunicativas (expresión oral y escrita y comprensión oral y de lectura), pero no siempre somos conscientes de que través de ellas se desarrollan otras habilidades intelectuales y científicas.

En la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua como un todo, también debemos considerar el desarrollo de la competencia de la lectura como parte esencial de la competencia comunicativa. Hidalgo y Manzano (2014) consideran que la lectura, además de objetivo y contenido, es medio, método y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, nos referimos a la actividad cognoscitiva y a las estrategias que forman parte de ella como método, ya que entran dentro de las acciones de las habilidades a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las estrategias son las operaciones que se realizan para lograr la

acción o tarea a realizar durante la actividad.

En el campo de estudio del proceso de la lectura en una lengua extranjera, Hidalgo y Manzano (2014) proponen evaluar las estrategias de comprensión lectora en dimensiones como conocimiento previo, nivel de traducción (lectura exploratoria o global), nivel de interpretación (se valora críticamente la información leída) y nivel de extrapolación (aplicar la información leída).

En el caso de los estudiantes de la especialidad de Traducción e Interpretación, ellos deben desarrollar con mayor interés sus habilidades de comprensión lectora puesto que el análisis de los textos serán parte de su quehacer profesional.

Para Condori (2022), el estudiante de traducción debe empezar a desarrollar las competencias traductoras durante su formación académica básica e incluso al egresar de su institución. Hurtado Albir (1996) define la competencia traductora como habilidad de saber traducir y está conformada por cinco subcompetencias: lingüística, extralingüística, traslatoria, profesional y estratégica. Las competencias relacionadas con la comprensión lectora para fines de traducción son dos: la lingüística, que implica la comprensión de la lengua de origen (LO) y la expresión de la lengua meta (LM), ya que para comprender un texto en lengua extranjera, es necesario tener buen dominio de la lengua del texto origen (TO). La otra subcompetencia es la traslatoria; que consiste en comprender el TO y saber reexpresarlo en LM.

Por otro lado, según Newmark (1988), lo primero que el traductor debe hacer es leer el TO por dos motivos: entender de qué se trata y analizarlo desde el punto de vista traductor.

La comprensión lectora del TO en lengua extranjera, ya sea la lengua B o la lengua C, es una de las competencias más desarrolladas que el estudiante de traducción debe adquirir y trabajar en clase ya sea en la lengua A, B o C para poder lograr una traducción de calidad que se asemeje al texto original.

Discusión-análisis

Como se mencionara en el acápite concerniente a otras estrategias de comprensión lectora, es preciso dejar en claro que tanto skimming y scanning están directamente relacionados con la identificación de la idea principal y las ideas secundarias o datos específicos de un texto. Ambas estrategias constituyen prácticas frecuentes en nuestras aulas de aprendizaje de lengua nativa o lengua extranjera pues permiten que los estudiantes sean más conscientes de lo que están leyendo y no pierdan de vista tanto el aspecto global como el local. Por otro lado, el objetivo que se pretende lograr es que los alumnos se automotiven a leer de manera comprensiva los diferentes textos que se les presente; primero, en su lengua materna, castellano, y luego, en las otras lenguas con las que trabaja, ya que, finalmente, las estrategias de comprensión lectora son aplicables al análisis de cualquier tipo de texto en cualquier lengua.

Una de las dificultades encontradas en CL de segundas lenguas fue el vocabulario; al ser alumnos de los primeros ciclos, el nivel de léxico es limitado; sin embargo, los alumnos sí entendieron el tema central y desarrollaron las fichas; lo cual demuestra nuestra hipótesis acerca de la aplicación de estrategias claves para motivar la comprensión de textos.

Resultados

En nuestro reciente artículo titulado *El problema de la comprensión lectora en alumnos universitarios 20234*, hallamos resultados favorables, a mayor escala, luego de aplicar una Ficha de Evaluación para medir la Comprensión Lectora de alumnos universitarios de la Escuela de Traducción e Interpretación del primer y segundo año de estudios de la Carrera. En esta evaluación exploratoria se consideró las tres tipologías textuales más representativas: expositiva, narrativa y argumentativa.

Los alumnos universitarios evaluados lograron superar más del 50% la comprensión lectora de un texto narrativo en los tres niveles de desempeño, como se aprecia en la Fig. 1.

En el aula de Inglés I, los alumnos alcanzaron el 100%, en el aula de Francés IV, el 84% y en el aula de Lingüística I, el 80%.

TEXTO NARRATIVO NIVEL DE DESEMPEÑO: CONSEGUIDO

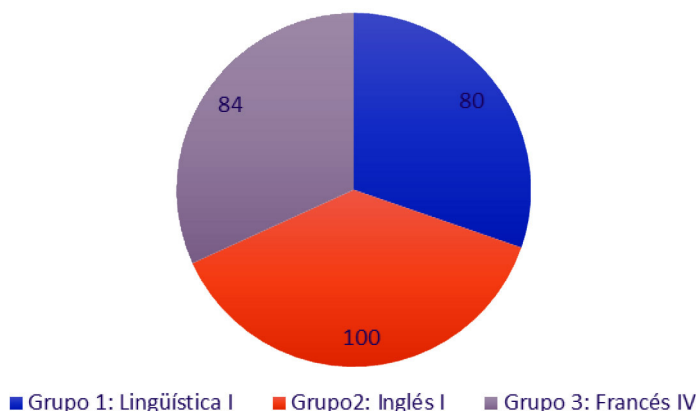


Fig. 1. Texto narrativo.

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Del mismo modo, los alumnos evaluados lograron superar más del 50% la comprensión lectora de un texto expositivo en los tres niveles de desempeño, como se muestra en la Fig. 2.

En el aula de Inglés I, los alumnos alcanzaron el 100%, en el aula de Francés IV, el 84% y en el aula de Lingüística I, el 80%.

TEXTO EXPOSITIVO NIVEL DE DESEMPEÑO: CONSEGUIDO

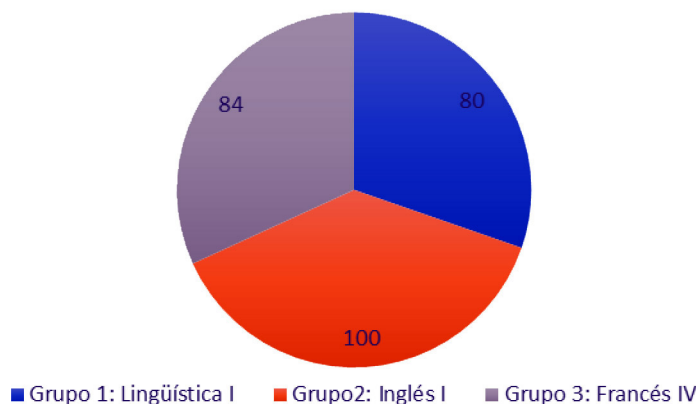


Fig. 2. Texto expositivo.

Fuente: Elaboración propia de las autoras

Los alumnos participantes en este estudio superaron igualmente más del 50% de la comprensión lectora de un texto argumentativo en los tres niveles de desempeño, como se observa en la Fig. 3.

En el aula de Inglés I, los alumnos alcanzaron el 76%, en el aula de Francés IV, el 90% y en el aula de Lingüística I, el 70%.

TEXTO ARGUMENTATIVO NIVEL DE DESEMPEÑO: CONSEGUIDO

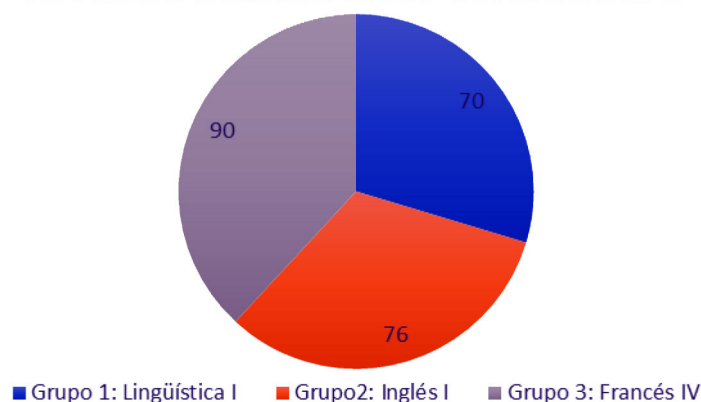


Fig. 3. Texto argumentativo.

Fuente: Elaboración propia de las autoras

De todo ello se desprende que, a gran escala, el resultado es favorable. Notoriamente, el logro de un 100% en la comprensión lectora de los textos expositivo y narrativo, principalmente, en el aula de Inglés I y un 90% en comprensión de un texto argumentativo en el aula de Francés IV. Sin embargo, no deja de preocupar los porcentajes remanentes.

Existe aún un número considerable de alumnos que no logra la comprensión lectora al 100%, por ejemplo, de un texto argumentativo, como se aprecia en la Fig. 3 donde encontramos resultados del 70% y 76% en las aulas de Lingüística I e Inglés I, respectivamente.

De forma global, alrededor de un 30% de estudiantes no entiende lo que lee en los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico).

Sostenemos que la comprensión de los textos tanto narrativo como expositivo en los tres niveles es materia de un estudio más profundo y urge la necesidad de propuestas de mejora puesto que los resultados arrojados, de un 80% y 84% en las aulas de Lingüística I y Francés IV, indican que alrededor de un 20% de los estudiantes en dichas aulas aún no comprende lo que lee.

Conclusiones

La comprensión lectora es fundamental para el desarrollo intelectual y profesional de los estudiantes universitarios.

El fomento de la práctica frecuente de estrategias de comprensión lectora como las esbozadas en este artículo es fundamental, principalmente, en las aulas de aprendizaje de lengua desde los niveles iniciales de la Carrera.

Los estudiantes conocedores de un mayor número de estrategias de comprensión lectora están preparados para hacer frente a los desafíos planteados en la interacción textual.

La labor docente es loable cuando esta trata de buscar las mejores formas de aplicar herramientas o recursos a fin de potenciar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Las estrategias de comprensión lectora, en el caso de los estudiantes de Traducción, forman parte de la actividad cognoscitiva ya que entran dentro de

las habilidades que tienen que desarrollar porque les permitirá comprender los textos de forma idónea para así lograr una traducción óptima.

De acuerdo a lo observado en clase, el exceso de estrategias para mejorar la comprensión lectora en los alumnos universitarios no hace más que disminuir el interés en lugar de potenciar sus habilidades lingüísticas. Es por ello que nuestra propuesta consiste en seleccionar las estrategias más básicas para cada nivel de comprensión y aplicarlas de manera sistemática, en los diferentes tipos de textos, con el propósito de motivar a los estudiantes en el uso de estrategias lectoras. Posteriormente, se pueden incrementar más estrategias en cada nivel; pero estará en función de los resultados iniciales.®

Trixia Osorio Anchirao. Investigadora Principal. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciada en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Licenciada en Educación por la Universidad nacional Mayor de San Marcos en la especialidad de Lenguaje. Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil. Diplomada en Políticas Públicas e Interculturalidad por el Ministerio de Cultura y la Universidad Ricardo Palma. Profesora del Instituto Cervantes en el Programa de Español para Extranjeros en la Universidad Ricardo Palma (URP). Correctora de estilo. Autora de artículos del repositorio de la URP y de las revistas Yuyaykusun y Pluriversidad. Actualmente, revisora de artículos académicos de la Universidad Católica de Chile y la Academia Peruana de la Lengua.

Lilia Inga Moya. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico, España. Licenciada en Traducción y Bachiller en Educación ambas por la Universidad Ricardo Palma, Perú. 23 años de experiencia laboral en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario nacional: Universidad Ricardo Palma, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. 15 años en la enseñanza de español para extranjeros. Miembro del Tribunal Examinador para Exámenes de Español como Lengua Extranjera (DELE) por el Instituto Cervantes (España) y la Universidad Ricardo Palma (Perú). Actualmente, docente en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas y en el Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Gloria Castillo Aguilar. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Diploma de Maestría en Francés Idioma Extranjero por la Universidad de París III (Nueva Sorbona). Maestría en Educación con Mención en Docencia en Investigación Universitaria, Universidad San Martín de Porres, 2016. Diplomado de Fonética del Francés en la Universidad de París III-Sorbona Nueva, Diplomado en Asesoría de Tesis y Didáctica Universitaria, Universidad San Martín de Porres. Becada en París por la Alianza Francesa, 2008 y por el gobierno francés, en 2013. Docente de francés en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad César Vallejo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica del Perú y docente de español en el Liceo Edgar Quinet en París y en la Universidad París IX Dauphine. Desde 1997, docente de francés en la Alianza Francesa y en la Universidad Ricardo Palma en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas.

Notas

1. Respuestas sugeridas por las autoras
2. Ver Anexo 1
3. Ver Anexo 2
4. Artículo próximo a publicarse

Referencias bibliográficas

- Arrieta de Meza, B. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Acción Pedagógica*, 15 (1), 94-98. San Cristóbal, Venezuela (Bolivarian Republic of): D - Universidad de los Andes Venezuela. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/16836?page=4>.
- Aslam, R. (1992). *Aspects of Language Teaching*. New Delhi, Northern Book Centre.
- Bolívar, C. y Ríos, A. (2007). *Del aprieto verbal al conocimiento textual*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario.
- Brehm, J. (2004). *Targeting the source text: A coursebook in English for translators' trainees*.
- Chamba Gelacio, R. M. y Morales Angaspilco, J. E. (Dir.) (2021). Estrategia de formación inferencial basada en un modelo de sistematización formativa integral textual para la comprensión lectora (). Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/228976?page=17>.
- Condori Diaz, A. (2022). Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión de textos en el nivel básico en el curso de taller de traducción directa I (Ingés-español) de un instituto de educación superior de Lima. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2014-17-1-7130/Documento.pdf>
- Echevarría Martínez, M. Á. (2006). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Vitoria-Gazteiz, Argentina: Red Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/15629?page=8>.
- Hidalgo Diez, E. y Manzano.(2014). El proceso de comprensión en una lengua extranjera : una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XX1*, vol.17, núm. 1. Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperado de: <https://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2014-17-1-7130/Documento.pdf>
- Muñoz, Y., Caballero, J. y Valbuena C. (2014) El docente que enseña la lectura crítica en la universidad: un perfil por construir en el ámbito interdisciplinar. *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*, primera edición, 190, 153-163. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Hacia una propuesta didáctica*. *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de <https://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13222>
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Suró Sánchez, J. (2019). *Antes de leer: Todo lo que debemos saber para facilitar la lectura por placer y la comprensión lectora*. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/167030?page=61>.
- Zapata Perusquia, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. México, D.F, México: Editorial Digital UNID. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliourp/41162?page=8>.

Anexo I

Skimming

Lea el siguiente el fragmento e indique cuál es el título más apropiado entre las opciones líneas abajo.

Paris, conocido también como “el de la hermosa figura” era un príncipe troyano. Un día, se presentaron ante él los dioses: Afrodita, Atenea, Hera y Hermes, el mensajero de Zeus. Le pidieron a Paris que decidiera quién de las diosas era la más bella. Para convencer a Paris de su elección, Atenea le ofreció la sabiduría; Hera, esposa de Zeus, le ofreció todo el poder que pudiera desear; y Afrodita, le prometió el amor de la mujer más bella del mundo. Paris, enamorado de la hermosa Helena, reina de Esparta e hija de Zeus, eligió que “la más bella” era Afrodita. Las otras dos diosas montaron el cólera. Era tal su enojo que juraron vengarse de Paris. En cambio, la diosa de la belleza prometió protegerlo y otorgarle a Helena en agradecimiento.

Entonces, Helena fue raptada por Afrodita, y Paris se la llevó a su reino en Troya. El marido de Helena, Menelao, rey de Esparta, se enojó muchísimo y fue con todos sus ejércitos a combatir a Troya y recuperar a su esposa. Esa guerra duró diez años, y finalmente Helena regresó con Menelao.

El título más apropiado para este fragmento es:

- El juicio de Paris.
- Las diosas Afrodita, Atenea y Hera.
- El rescate de Helena

Anexo II

Scanning

Tópicos falsos sobre los españoles

Muchas personas tienen una idea equivocada respecto a los españoles. Es muy frecuente decir que a todos los españoles les gusta las corridas de toros, el flamenco y la paella. Eso no es del todo cierto. Al igual que a todos los ingleses no les gusta el fútbol, a todos los españoles no tiene por qué gustarle las corridas de toros. De hecho, hay un gran número de españoles que están en contra de la celebración de las corridas de toros, y no las considera su fiesta nacional. Ellos consideran que deberían de estar prohibidas porque el animal sufre.

Tampoco a todos los españoles les gusta el flamenco. Solo una pequeña parte de los españoles escucha flamenco. Por ejemplo, hay muchos más españoles que escuchan pop y rock inglés que flamenco. El flamenco se escucha y se practica sobretodo en Andalucía, en el sur de España. Allí hay más aficionados, pero menos de lo que la gente piensa.

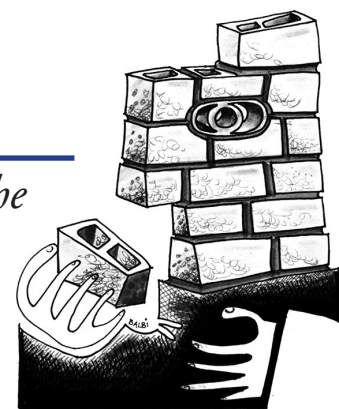
La paella es un delicioso plato típico de España, pero no es una comida que se haga con mucha frecuencia en los hogares españoles. Es un plato que se encuentra en los restaurantes, sobretodo, en Valencia.

Luego de leer el texto, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué hay españoles que no aprueban las corridas de toro?
- ¿Dónde hay más aficionados al flamenco?
- ¿En qué ciudad española es más típica la paella?
- Cita un tópico falso sobre los españoles.
- ¿Con qué frase resumirías el texto?

La espiritualidad martiana en la formación de la cultura del estudiante de Educación Artística

Investigación
arbitrada



Martian spirituality in the formation of the culture of the student of the Artistic Education career

Rodolfo Mariño Osorio¹

rodolfomo@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-7160-9452>

Teléfono: +59 072411

Frank Arteaga Pupo²

frankap@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-0341-938X>

Elemnia Álvarez Merino³

elem@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0003-2099-6784>

Universidad de Las Tunas

¹Departamento de Arte

²Centro de Estudios Pedagógicos

³Facultad de Ciencias Pedagógicas

Provincia de Las Tunas-Cuba

Recepción/Received: 14/09/2023

Arbitraje/Sent to peers: 17/1/2023

Aprobación/Approved: 13/11/2023

Publicado/Published: 01/04/2023

Resumen

Formar una cultura artística en adolescentes y jóvenes, que contribuya a su posicionamiento crítico coherente ética y estéticamente, ante el arte y la sociedad, es una exigencia del modelo profesional de la carrera Educación Artística. La investigación tiene como objetivo favorecer la formación de la cultura artística de los futuros profesionales de la Educación artística, contribuir a solucionar las limitaciones detectadas en el posicionamiento crítico, ética y estéticamente coherente. La investigación es de enfoque cualitativo, utiliza métodos y técnicas de nivel teórico y empírico: estudio de contenido, análisis y síntesis, inducción-deducción, la observación participante y la modelación. Asume la espiritualidad martiana como un componente con potencialidades para transformar las carencias detectadas, teniendo en cuenta el reconocimiento de la coherencia ética y estética que se manifiesta en la obra de José Martí. Como parte de la investigación se define la espiritualidad martiana y los rasgos que fundamentan su coherencia ética y estética. Lo que permitió presentar un modelo pedagógico, que se conforma con dos subsistemas: aprehensión y contextualización.

Palabras claves: modelo pedagógico, cultura artística, espiritualidad, ética y estética

Abstract

Forming an artistic culture in adolescents and young people, which contributes to their ethically and aesthetically coherent critical position, before art and society, is a requirement of the professional model of the Artistic Education career. The objective of the research is to promote the formation of the artistic culture of future professionals in Art Education, to contribute to solving the limitations detected in critical, ethical and aesthetically coherent positioning. The research has a qualitative approach, uses theoretical and empirical methods and techniques: content analysis, analysis and synthesis, induction-deduction, participant observation and modeling. It assumes Martí's spirituality as a component with potential to transform the deficiencies detected; taking into account the recognition of the ethical and aesthetic coherence that is manifested in the work of José Martí. As part of the investigation, Martí's spirituality and its features that support its ethical and aesthetic coherence are defined. This allowed us to present a pedagogical model, which is made up of two subsystems: apprehension and contextualization.

Key words: pedagogical model, artistic culture, spirituality, ethical and aesthetically

Author's translation.

Introducción

El futuro profesional de Educación Artística debe quedar preparado para solucionar problemas del proceso pedagógico, orientado en el desarrollo integral de la personalidad de los educandos. Se concuerda con Dabdoub en las dificultades concernientes a la formación de valores, teniendo en cuenta que algunas personas son apáticas, pasivas, no perseveran, no saben qué es lo que quieren y se manifiestan incoherentes (Dabdoub, 2021, p. 293). Por lo que en todo el proceso debe considerarse la motivación, según los intereses y necesidades personales, que afecta la manera en la que el estudiante evalúa su entorno (Froment, et al., 2021, p. 416). En esa orientación, se coincide con Caballero, López y Guzmán (2023), que la asunción de valores estéticos conduce a una actitud transformadora capaz de dar solución a problemas profesionales (p. 398).

La experiencia de doce años como profesor me permite identificar limitaciones en la cultura artística de los estudiantes: Preferencias artísticas que no se ajustan a las aspiraciones del modelo profesional. Sobrevaloración de los valores estéticos por encima de los éticos; lo que se encuentran en una relación directa con la limitada valoración de la obra, el pensamiento y la actuación de José Martí, a pesar del reconocimiento que posee como referente de la cultura hispanoamericana. En los profesores: Insuficiente tratamiento pedagógico de la coherencia ética y estética, así como poco aprovechamiento de las potencialidades de la obra de José Martí en el proceso formativo. Lo que genera una contradicción entre las exigencias del Modelo del Profesional de la carrera y lo logrado en la práctica del proceso formativo.

La cultura artística en el proceso formativo ha sido investigada desde diferentes perspectivas, de interés para esta investigación: Rojas (2016) evalúa el desarrollo integral de la personalidad desde el disfrute de las artes. Palacio (2017) indaga sobre la cultura y el arte como factores de desarrollo sostenibles. Choin y Moya (2017) sobre las necesidades metodológicas en la educación desde la cultura artística (p. 10). Muñón (2021), la educación de una cultura artística en niños y jóvenes (p. 9). Tejeda (2022), la integridad académica de los docentes para la formación de la cultura de los estudiantes.

La complejidad en la formación de la cultura, se incrementa con las obras de arte. Hoyuelos (2018), identifica como rasgo del arte, la ambigüedad, que pretende inagotables interpretaciones y cuestiona qué es el propio arte (p. 87). Marambio (2015) comenta la dificultad de conseguir autonomía e identidad, en referencia a las variadas fuentes culturales (p. 147). Ante las dicotomías, es adecuada la consideración de Dabdoub (2021), que es mejor plantear una visión moral que no ofrecer ninguna, es menos liberador dejar al alumno a la deriva (p. 301). La formación cultural es educación moral y es un riesgo dejarla en la elección autónoma del estudiante (Caro, et al. 2018, p. 96). Por lo que es necesario orientarlo con referentes culturales bien definidos en sus relaciones éticas y estéticas, en las que se evidencie la coherencia.

Debe ser un objetivo en los procesos formativos beneficiar las actuaciones desde un enfoque crítico (Bonastre, et al., 2021, p. 270). Campo (2021) incluye los conocimientos históricos, la destreza de un pensamiento crítico y valores como la justicia, inclusión y participación (p. 216). A favor de esos propósitos esta indagación propone la espiritualidad martiana como una alternativa con potencialidades para favorecer el proceso formativo.

EL pensamiento martiano en el proceso formativo, ha sido indagado por: Vitier (2021) que aborda la ética martiana como baluarte cultural; Velázquez (2017) propone el ideario martiano para contrarrestar el individualismo que llega a ser pernicioso; Arteaga (2020) presenta fundamentos de la filosofía de la educación martiana. Todos útiles para esta indagación. No obstante, la argumentación sobre los nexos de la espiritualidad martiana con el proceso formativo de la cultura artística, aun es limitada. De esta carencia teórica emerge como problema científico de esta investigación: ¿Cómo tratar pedagógicamente la espiritualidad martiana en la formación de la cultura artística de los estudiantes? El objetivo es definir la espiritualidad martiana, los

rasgos que fundamentan su relación coherente entre las dimensiones éticas y estéticas, los nexos a desarrollar en la formación de la cultura artística del estudiante en la carrera Educación Artística, que favorezca a los estudiantes a aprehender y manifestar una coherencia ética y estética ante el arte y la sociedad.

Métodos

La investigación de enfoque cualitativo, utiliza métodos y técnicas de nivel teórico y empírico: el análisis de contenido se empleó para descomponer, clasificar y ordenar el contenido de artículos científicos, determinar ideas fundamentales, categorías, conceptos, definiciones, valoraciones. El análisis y síntesis en la fundamentación y todo el proceso investigativo; estudiar el objeto de estudio en sus nexos. Inducción-deducción en la fundamentación derivada de la revisión bibliográfica y la interpretación de los datos del nivel empírico. Métodos de nivel empírico: Observación participante para obtener datos sobre la formación cultura de los estudiantes. Como procedimiento la triangulación de datos, para un nivel de consenso superior.

El acercamiento al objeto de estudio se inició en el año 2016 con la observación participante en el proceso formativo de los estudiantes. Desde entonces se han aplicado instrumentos: entrevistas, encuestas, diálogos, observación de la participación y cumplimiento de las tareas docentes, investigativas y extensionistas. Que permitieron asumir un criterio sobre conocimientos, preferencias, motivaciones.

Se estudiaron los documentos normativos, controles a clases, talleres de reflexión y el debate, actividades metodológicas, valoración de los programas de estudio, entrevistas y encuestas a los profesores. Se realizó un estudio histórico de la formación de la cultura artística en la carrera desde sus inicios en el año 2015 y los antecedentes de la disciplina en la carrera anterior, Instructores de arte, desde 1985. Que permitió asumir el criterio de las limitaciones. En la búsqueda de soluciones se propone el modelo pedagógico de la espiritualidad martiana en la formación de la cultura artística.

Se utiliza la modelación con los pasos asumidos por González y Rivera (2020), con referencia a Valle (2012): definición del objeto de modelación, determinación de sus regularidades y características esenciales, conformación del modelo (abstracción), materialización del modelo, su aplicación para comprobar la efectividad y llegar a la propuesta definitiva (González y Rivera, 2020, p. 325). La presente investigación expone la definición de la espiritualidad martiana como objeto de modelación, determina sus regularidades como rasgo en los que se fundamenta su coherencia ética y estética y presenta la conformación del modelo y la materialización del modelo para comprobar su efectividad.

¡La espiritualidad martiana en la formación de la cultura artística

La espiritualidad derivada del término espíritu, connota una relación con espiritualismo, corriente filosófica idealista, sin embargo, la espiritualidad ha modificado su sentido, González (2019) concluye: “la mayoría de la comunidad científica converge en que la religiosidad está ligada al aspecto institucional de la práctica de la religión, mientras que la espiritualidad está asociada a la experiencia individual y subjetiva” (p. 295).

Martí asume una definición de espiritualidad adelantada para su época: “¿Qué es el espíritu? El espíritu es lo que él piensa, lo que nos induce a actos independientes de nuestras necesidades corpóreas, es lo que nos fortalece, nos anima, nos agranda la vida” (2001, t. 28, p. 326). Desde esa perspectiva, la espiritualidad no es el individuo encerrado en sus necesidades, es una personalidad en desarrollo. Bendack y Tarazona (2021), consideran la espiritualidad como fuerza que dinamiza al ser humano y permite armonizar sentimientos, actitudes y vivencias. Arteaga (2020) expone que la espiritualidad es: “estado de satisfacción en la proyección, realización y recepción de faenas individuales y sociales que integra la cualidad de pensar, sentir y actuar estética y éticamente en coherencia con lo mejor de la cultura universal para el progreso humano” (p. 300).

Desde la sistematización de la teoría, asumo que la espiritualidad es una cualidad que se desarrolla y expresa en la interacción de los sujetos en el contexto histórico cultural, que integran la cultura y sus valores, en el

pensar, sentir y actuar estética y éticamente. La espiritualidad martiana es la cualidad que se expresa en la trascendencia de la obra de José Martí, en coherencia ética y estética de su pensar, sentir y actuar.

Son rasgos de la espiritualidad martiana los valores estables en su obra; existe consenso en el reconocimiento de que le son inherentes: dignidad, patriotismo, generosidad, justicia y abnegación (Velázquez, 2017; Arteaga, 2020; Vitier, 2021). Álamo y Cervantes (2021) advierten en Martí la autenticidad. “Solo lo genuino es fructífero. Sólo lo directo es poderoso. Lo que otro nos lega es recalentado. Toca a cada hombre reconstruir la vida” (Martí, 2001, t. 7, p. 230). Rasgo que se entrelaza a otros como la honestidad, creatividad y patriotismo: “llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella” (Martí, 2001, t. 20, p.147).

Se concuerda con Lea (2022) cuando advierte que Martí se ocupó de proponer una estética que se diferenciara de la europea: “todo continente debe tener su expresión propia; hay en América hombres perfectos en la literatura europea; pero no tenemos un literato exclusivamente americano” (Martí, 2001, t. 6, p. 352). A favor de lo novedoso, Espinosa considera que la creatividad contribuye al diálogo de los orígenes culturales diversos (2019, p. 43).

En la espiritualidad martiana confluyen los valores estéticos y éticos, lo bello y lo bueno. Son rasgos que fundamentan su coherencia ética y estética: lo genuino, natural, sencillo, inclusivo y creativo. La aprehensión y contextualización de esos rasgos favorecen la formación de una cultura artística en los estudiantes y su posicionamiento crítico ante el arte y la sociedad, es el objetivo de la propuesta de modelo pedagógico.

Fundamentación teórica para el modelo de la espiritualidad martiana en la formación de la cultura del estudiante

El modelo pedagógico es una abstracción de las características esenciales del objeto: la espiritualidad martiana en la formación de la cultura artística, describe sus relaciones y cualidades con vista a la transformación. Se fundamenta en teorías como la ley general del desarrollo cultural, que expresa que toda función psicológica aparece primero en un plano social, interpsicológico y luego en el plano individual, intrapsicológico (Vygotsky, citado en Álvarez y Balmaceda, 2018). Tiene en cuenta investigaciones actualizadas, reconociendo la influencia del arte en los cambios del comportamiento de los jóvenes (Chirinos, 2021); la formación de las dimensiones estéticas y éticas de la personalidad (Molerio y Vázquez, 2022) y el respeto de diferencias estéticas (Juncker y Balling, 2016).

En la fundamentación del modelo se tuvieron en cuenta estudios previos. Se asume que “el conocimiento de la virtud es un estado necesario para un comportamiento virtuoso” (Sócrates, citado por Santos, Gell y Espinoza, 2021, p. 116); por ello el posicionamiento en la espiritualidad martiana, en el pensar y actuar virtuoso de Martí.

El conocimiento es una aprehensión del objeto por el sujeto, donde el “contexto debe ser interpretado en sus términos, y precisa adaptar y ajustar” (Vélez, 2018, p. 1001). Para propiciar la adaptación y ajuste, el proceso de aprehensión se apoya en actividades secuenciadas, como recomienda Diez y López (2014, p. 5). Considerando que el conocimiento previo y el contexto, conforman los modelos mentales, como indica Alfaro (2008); para la aprehensión, los contextos social, natural y cultural, constituyen referentes (Pérez, 2006, p. 99), en la cotidianidad, como espacio de aprehensión de la realidad y de sus problemas (Mallardi y Cañizares, 2011, p. 20).

Para desarrollar valores, los docentes deben movilizar lo afectivo (Castañeda, et al., 2022, p. 68). Se coincide con Pérez (2017): “todos los objetos son, simultáneamente, cognitivos y afectivos.” (p. 15), y cuando el estudiante lo percibe, se convierte en protagonista de su aprehensión (Arguello et al., 2017, p. 205). Se tiene en cuenta con Ochoa, et al., (2018), relacionar el reto de las tareas académicas y las habilidades del estudiante, con el compromiso cognitivo- afectivo, la relevancia de las tareas respecto a su vida; la motivación es “susceptible de ser cambiada a partir de intervenciones educativas retadoras, significativas” (Ochoa, et al. 2018).

Se asume con Peláez y Becerra (2017) que la lectura articulada con la emoción, propicia la apropiación de significados. La actitud afectiva y motivada es fundamental para la aprehensión (González, et al.2018, p. 2303 y 2305). Considerando que “el contenido y todo el sentimiento que vinculamos a un objeto de arte no están en éste, sino que son aportados por nosotros” (Vigotski, 1926, p. 362). El objeto queda en una escala de aceptación o rechazo (Maillard, 2017, p. 18). Por ello cuando el alumno participa en la selección de textos mejora la crítica (Caro, et al.2018, p. 289).

En el modelo se considera, con Nápoles y Conesa (2018), que la actividad cognoscitiva se dirige a la asimilación de conocimientos y a la adquisición de hábitos y habilidades. Como indica Pérez (2013), el estudiante debe transitar por tres niveles de asimilación: reproductivo, de aplicación y creación; a favor de la motivación (pp. 68-71). Así transita de una cultura acrítica muy mediatizada, a una crítica, ética y estéticamente coherente.

La contextualización hace perceptible la multidimensionalidad de la condición humana (Alvarado, et al.2009, p. 90). Se asume con Zabalza (2012) que la contextualización genera una cultura de conocimiento y aprecio de lo propio y de compromiso con los objetivos colectivos (p. 31). Se concuerda con Rodríguez y Hernández (2018), en que el docente de hoy necesita orientarse hacia una práctica reflexiva y contextual (p. 509).

En la comunidad, portadora de conocimientos, habilidades y tradiciones, sus miembros interactúan en base a necesidades comunes, realizan las pautas culturales y las transmiten con más intensidad que en otros contextos, en el que el estudiante concreta su actividad cotidiana (Macías (2014, p. 37-40). “En el proceso de socialización se transmiten valores, creencias, mitos, símbolos, modelos de comportamiento y actitudes que asume el individuo en las diferentes etapas de su desarrollo sociocultural” (Alonzo, 2018, p. 183); los agentes de socialización: la familia, la escuela, grupos y medios de comunicación, inculcan la cultura y las normas (Michón, 2019, p. 23); mas, la institución educativa es centro en la socialización de los individuos (Domínguez, et al.2014, p. 8).

Modelo pedagógico de la espiritualidad martiana en la formación de la cultura

El modelo explica la espiritualidad martiana en su articulación con el proceso formativo de la cultura artística para favorecer en las estudiantes conocimientos y habilidades. Las premisas, síntesis de la sistematización teórica, de carácter orientador, posibilitan argumentar las relaciones de la espiritualidad martiana en los subsistemas del modelo pedagógico y sus componentes. Se establecen como premisas: - La teoría de la Ley general del desarrollo cultural de la escuela histórico-cultural; que indica que toda función psicológica aparece primero en un plano social, interpsicológico y luego en el plano individual, intrapsicológico. La espiritualidad martiana sustenta sus potencialidades formativas en la coherencia ética y estética de José Martí.

Las premisas permiten argumentar la aprehensión de conocimientos, habilidades, valores relacionados con la espiritualidad martiana, que se asume como un componente de la cultura artística a formar. Se consideran dimensiones: la ética, la estética, en la relación coherente que se expresa en la espiritualidad martiana. El proceso precisa la aprehensión y contextualizada de los rasgos que los fundamentan.

El modelo pedagógico de la espiritualidad martiana está formado por dos subsistemas: uno es la aprehensión de la espiritualidad martiana y el otros es la contextualización de la espiritualidad martiana. Entre ellos existen relaciones de coordinación, cada uno posee sus particularidades y se integran en un proceso.

La función del subsistema aprehensión de la espiritualidad martiana es doble: conceptual y orientadora, integra conceptos de la cultura artística con los rasgos que fundamentan la relación ética y estética de la espiritualidad martiana. Los estudiantes desde su cultura y las condiciones contextuales; si vinculan la espiritualidad martiana con sus intereses, necesidades y problemáticas cotidianas, se motivan a aprehenderla.

El subsistema aprehensión de la espiritualidad martiana está formado por dos componentes: el componente cognitivo y el componente afectivo; que en su relación permite la asimilación de la coherencia ética y estética de la espiritualidad martiana.

El componente cognitivo de la espiritualidad martiana, tiene el propósito de que los estudiantes identifiquen y aprehendan los rasgos de la espiritualidad martiana que fundamentan la relación coherente de su estética: lo genuino, natural, sencillo, inclusivo y creativo; y su ética: la honradez, generosidad, dignidad, patriotismo, justicia y abnegación. Al relacionarlos con los conceptos de la cultura artística: arte, cultura, lo ético (bueno, útil, noble) y lo estético (bello, elevado, majestuoso, armonioso). El componente afectivo en la aprehensión de la espiritualidad martiana, atiende la esfera motivacional de los estudiantes.

La aprehensión de la espiritualidad martiana pondera lo genuino y creativo de un contenido equilibrado: universal, regional, nacional y local; favorece la identidad cultural, el sentido de pertenencia, amor propio y la aceptación del otro. En el proceso adquieren importancia las habilidades explicar, caracterizar, identificar, diseñar e investigar; con énfasis en la habilidad apreciar, que para valorar asume como indicadores los rasgos que fundamentan la coherencia estética y ética de la espiritualidad martiana. Partiendo de la observación, se relacionan los contenidos estéticos-formales con los éticos-conceptuales, se caracteriza, compara, se distingue las semejanzas y diferencias de la obra.

Teniendo en cuenta que cuando el alumno participa en la selección de textos mejora la responsabilidad y la crítica. La relación del estudiante con las obras de José Martí le permite desarrollar una empatía. Proponer lecturas de iniciación con La edad de oro, Abdala, Ismaelillo; y luego Introducir textos de mayor profundidad: Presidio Político, Versos Sencillos, los ensayos La República española frente a la nación cubana, Nuestra América, Con todos y para el bien de todos, Maestros ambulantes, Escuela de electricidad, entre otros.

Sin dejar de abordar los textos referidos al arte, entre los que se encuentran: Nueva exhibición de los pintores impresionistas; Pintura japonesa; El desnudo en el salón; La galería Stebbins; Los viejos maestros en Leavitt; Exhibición de arte de Nueva York en la estatua de la Libertad; Los abanicos en la exhibición de Bartholdi; Ana Otero; El baile de la sociedad de beneficencia hispano-americana; Emerson; Apuntes para el debate sobre el idealismo en el arte; Ni será escritor; Oscar Wilde; Contra el verso retórico y ornado; Julián del Casal. Textos que se encuentran en las Obras Completas de José Martí (2001).

El proceso de aprendizaje se apoya con artículos, ensayos y tesis sobre el pensamiento martiano y guías para el trabajo independiente. El estudiante transite por tres niveles de asimilación: reproductivo, de aplicación y de creación; que les favorezca la motivación. El estudiante transita de una cultura de asimilación acrítica de expresiones culturales altamente mediatizadas, a una cultura crítica fundamentadas en una relación ética y estética coherente de la espiritualidad martiana.

El subsistema aprehensión de la espiritualidad martiana va dirigido a la formación de la cultura artística de los estudiantes que les permita dominar los rasgos que fundamentan la espiritualidad martiana. Apreciar el arte utilizando esos rasgos como indicadores para la valoración.

El subsistema anterior se integra con un segundo, relacionado con los contextos de actuación del estudiante. Se estructuran las relaciones de la estética y la ética en la Universidad, la entidad laboral de base, instituciones culturales, la familia y la comunidad, al considerarse escenarios de socialización de la espiritualidad martiana que permitan el proceso de individualización de la espiritualidad martiana. El subsistema cumple una función integradora de los diferentes contextos educativos.

Este proceso inicia en la interrelación estudiante-grupo con la apropiación de conocimientos y habilidades de la espiritualidad martiana; trasciende este contexto y se difunde en otros ámbitos. El docente orienta la práctica reflexiva y contextual, que genera una cultura que aprecia lo propio y se compromete con los objetivos colectivos.

El subsistema está integrado por los componentes: Contexto universitario y Contexto familiar comunitario. El primero legitima las relaciones sociales en la Universidad y la entidad laboral de base, mientras el segundo, la interacción con la familia y la comunidad. Entre ellos existen relaciones de coordinación al promover la espiritualidad martiana en cada uno de esos contextos. A partir de esos nexos se concreta la socio-individualización de la espiritualidad martiana, nuevas relaciones en la cultura artística.

En la socialización de la espiritualidad martiana en el contexto universitario, el estudiante se comunica y relación con el resto de los estudiantes en las actividades académicas, extensionistas, laborales e investigativas. Un aprendizaje activo en la investigación estimula el pensamiento crítico. En la entidad laboral de base, el estudiante puede indagar en la realidad educativa y asesorar las actividades culturales que se presenten en la escuela sobre la base de la espiritualidad martiana, que socializa las relaciones estéticas y éticas con los adolescentes y profesores de la Enseñanza Media y Media Superior. Favoreciendo una postura crítica ante el arte.

El segundo componente, contextualización familiar comunitario de la espiritualidad martiana, brinda significación al vínculo de los estudiantes con la familia y la comunidad. Se relaciona con el componente anterior, en tanto lo aprendido en el contexto de la Universidad y la entidad laboral de base, adquiere importancia en la vida del estudiante, de manera que lo involucra en su relación con la familia y la comunidad. Los estudiantes interactúan según sus necesidades comunes en la actividad cotidiana.

La comunidad constituye un ámbito que en ocasiones han internalizado comportamientos de exclusión. Lo aprendido por el estudiante en la Universidad propicia la realización de intercambios que enjuicien los códigos de exclusión y contribuya a rebasarlos.

Los componentes anteriores se concretan en la socio-individualización de la espiritualidad martiana, en una relación de subordinación con los componentes antes mencionados. El estudiante en interacción con los agentes de socialización, la familia, las instituciones educativas, grupos, medios de comunicación; adquiere cultura, valores y asume comportamientos y actitudes en las diferentes etapas de su desarrollo.

La individualización de la espiritualidad martiana ocurre a partir del momento en que el estudiante se apropia de los rasgos que fundamentan la espiritualidad martiana, asumiéndolos como indicadores al apreciar una obra de arte y adoptar una posición crítica, al distinguir en ella las relaciones de las dimensiones éticas y estéticas. El proceso de individualización le permite socializar la espiritualidad martiana en otros contextos, de manera que la socialización de la espiritualidad martiana apunta a que el estudiante pueda transmitir, mediante sentimientos, pensamientos y acciones, la coherencia ética y estética, no solo ante el arte, también ante la sociedad.

La relación individualización-socialización, favorece sus relaciones con los demás y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la entidad laboral de base. El subsistema contextual favorece la aplicación de la espiritualidad martiana, le permiten una posición crítica coherente ante el arte, como en la vida personal. Los estudiantes formados en una cultura artística dinamizada por la espiritualidad martiana se manifiestan en los siguientes modos de actuación: Mantienen relaciones sociales matizadas por los valores de la espiritualidad martiana en el contexto áulico. -Socializan la espiritualidad martiana y sus valores en la familia y la comunidad.

Las relaciones establecidas entre los subsistemas del modelo permitieron determinar, como cualidad resultante, la formación de una cultura artística en los estudiantes que queda signada por la espiritualidad martiana, capaz de fomentar valores asociados a la coherencia ética y estética en su labor profesional y en su vida personal.

Consideraciones finales

La investigación se orienta a la transformación en la cultura de artística de los estudiantes de la carrera, que quede signada por los rasgos que fundamentan la coherencia ética y estética de la espiritualidad martiana, que les permita asumir una posición crítica ante el arte que se corresponda con los valores del proyecto social; lo que favorece las actividades de investigación, dar respuesta a trabajos de cursos, a exámenes integradores y su participación en diferentes eventos científicos; la publicación en revistas científicas; todo ello significa un incremento de la motivación de los estudiantes hacia la carrera y a la preparación de su desempeño como futuros profesionales.

El modelo muestra que la articulación de la espiritualidad martiana con el proceso de formación de la cultura artística del estudiante de la carrera Educación Artística. Se asume que la espiritualidad martiana constituye un contenido formativo de la cultura artística, que al potenciarse desde lo instructivo, educativo y desarrollador, mediante los conocimientos y habilidades relacionadas con espiritualidad martiana y su materialización en las acciones formativas que se realizan en lo académico, lo extensionista, lo laboral y lo investigativo, contribuye a la formación de valores en correspondencia ética y estética, se logra formar un educador del arte que socializa una cultura artística sustentada en la espiritualidad martiana. ©

Rodolfo Mariño Osorio. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario. Doctorando en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar, Coordinador de la disciplina Educación Artística, Departamento de Arte de la Universidad de las Tunas, Cuba. Miembro del proyecto de investigación IDENTITUNAS, de la sociedad cultural José Martí, de la Red de Educadores Populares del Centro Martin Luther King, del Taller literario Cucalambé y de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba. Desarrolla investigaciones sobre la obra de José Martí y la educación artística, con los que participa en eventos y realiza publicaciones. rodolfomo@ult.edu.cu, Teléfono: +59072411, <https://orcid.org/0000-0001-7160-9452>

Frank Arteaga Pupo. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Centro de Estudios Pedagógicos, en la Universidad de Las Tunas. Profesor de Filosofía y sociología de la educación, en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Vicepresidente de la sociedad cultural José Martí en Las Tunas, miembro de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba y de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Desarrolla líneas de investigación sobre la obra de José Martí, con los que participa en eventos a nivel provincial, nacional e internacional, realizando publicaciones en libros y artículos de revistas. frankap@ult.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0002-0341-938X>

Elemnia Álvarez Merino. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Tunas. Miembro del proyecto de investigación IDENTITUNAS, de la Asociación de Pedagogos de Cuba, de la sociedad cultural José Martí. Desarrolla líneas de investigación sobre la educación artística y la música, con los que participa en eventos a nivel provincial, nacional e internacional, realizando publicaciones en libros y artículos de revistas. elem@ult.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0003-2099-6784>

Referencias bibliográficas

- Álamo A. y Cervantes, M. (2021). Las concepciones martianas acerca de la cultura humanística martiana como patrimonio sociocultural presentes en la Edad de Oro. *Opuntia Brava*, 14(1). Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1504>
- Álvarez, A. y Balmaceda, C. S. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Instituto de Psicología. Universidad Austral de Chile, Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(1), 5-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262018000100004
- Alfaro, R. (2008). El rol de los modelos mentales espaciales en la aprehensión literaria. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), 3(121), 167-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311737010>. Universidad de Costa Rica.

- Alonzo, A. C. (2018). El proceso de socialización y culturas políticas: análisis y perspectivas teóricas. *Revista Universidad de La Habana*, 286. Recuperado de <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/3219>
- Alvarado, S.; Martínez, J., Muñoz, D. A. (2009) Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 7(1), 83-102. Recuperado de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Arguello, L., Filian F., Guevara, J., y Cadena, L. (2017). La importancia de la determinación de indicadores de desarrollo. La unidad de lo afectivo y lo cognitivo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(1), 193- 206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630554>
- Arteaga, F (2020). *La filosofía de la educación desde la obra martiana*. Las Tunas, Editorial Académica Universitaria. <http://localhost/xmlui/handle/123456789/12>
- Bendack, Y. y Tarazona, A. (2021). Resiliencia y espiritualidad en la labor docente, significación en el contexto de la pandemia por covid-19. *Revista Educare*, 25(3), 114-138. Recuperado de <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1596>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05> <https://revistadepedagogia.org/>
- Caballero, A., López, J., y Guzmán, C. A. (2023). Lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía marxista leninista. *EDUCERE*, 27(87), 393-406. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/18955>
- Campo, A. (2021). La Belleza necesaria. Manifiesto a favor de la Belleza en el sistema educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 95-101. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-02> <https://revistadepedagogia.org/>
- Caro, C., Ahedo, J. y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 85-100. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04> <https://revistadepedagogia.org/>
- Caro, M. T., De Vicente-Yagüe, M. I. y Valverde, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04> <https://revistadepedagogia.org/>
- Castañeda, D.; Cuellar D. y Rosquet Y. (2022). Valores: fortaleza de la universidad cubana UNESUM-Ciencias: *Revista Científica Multidisciplinaria*. Vol. 6, (1), pp. 65-72, Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa. Recuperado de <https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/623>
- Choin, D. y Moya, M. (2017). La formación cultural y artística en la educación inicial y general básica en Ecuador: un acercamiento desde unidades educativas de Azogues. *Revista de investigación y pedagogía del arte, Universidad de Cuenca* (2). <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1423>
- Chirinos, C. (2021). Los retos y las rutas posibles de la formación artística frente a la pandemia por la COVID-19. En Formación Artística. Experiencias y reflexiones ante la virtualidad necesaria. México, *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/formacion-artistica-experiencias-y-reflexiones-ante-la-virtualidad-necesaria-ciclo-de-conversatorios-virtuales>.
- Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06> <https://revistadepedagogia.org/>
- Diez, A. M. y López, E. (2014). Materiales didácticos para la aprehensión de nociones temporales en los niños y niñas de 3 años. *Palencia. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid*. Septiembre. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6778>

- Espinosa Zárate, Z. (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 29-45. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05> <https://revistadepedagogia.org/>
- Froment, F., Bohórquez, M. R. y García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 413-435. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03> <https://revistadepedagogia.org/>
- González, A.; Vázquez, F.; Almazán, B.; Morales, A. y García B. (2018). Proceso de aprehensión de identidad profesional en enfermería. *Revista Cuidarte*; 9(3): 2297-308. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v9i3.519>
- González, J. (2019). Espiritualidad a lo largo de la vida: Implicaciones para la psicología. En *Desarrollo Humano: Travesía de Oportunidades y Retos* (pp.291-309). Asociación de Psicología de Puerto Rico. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333223911_Espiritualidad_a_lo_largo_de_la_vida_Implicaciones_para_la_psicologia
- González, Y., y Rivera, A. M. (2020). Modelo pedagógico para favorecer la formación cultural en estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Conrado*, 16(75), 322-333. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400322
- Hoyuelos, A. (2018). Niños, niñas y cultura artística: dibujos y otras expresiones de la cultura infantil. *Laplage en Revista Sorocaba*, vol.4, n. Especial, set.- dez., p.181-204. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial595p.181-204>
- Juncker, B., y Balling, G. (2016). The Value of Art and Culture in Everyday Life: Towards an Expressive Cultural Democracy. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 46(5), 231-242. DOI: [10.1080/10632921.2016.1225618](https://doi.org/10.1080/10632921.2016.1225618)
- Lea, Y. (2022). Signos y símbolos de José Martí para la pedagogía. *Transformación*, 18 (1), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552022000100001
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg, Barcelona Recuperado de https://www.academia.edu/39316975/La_raz%C3%B3n_est%C3%A9tica_Chantal_Maillard
- Mallardi, M. y Cañizares, B. (2011). La aprehensión de la cuestión social en la práctica del Trabajo Social: Aportes para la elaboración de proyectos sociales en el ejercicio profesional. *Portularia*, vol. XI, núm. 2, pp. 15-21. Doi:10.5218/Prts.2011.0014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161021917011>
- Marambio, M. (2015). Cultura de la resistencia y estética del deterioro. *Aisthesis*, 57: 143-164. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812015000100008
- Martí, J. (2001). Obras Completas, 26 tomos. La Habana, Karisma Digital, Centro de Estudios Martianos. Recuperado de biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114032849/guia.pdf
- Macías, R. (2014). *El trabajo sociocultural comunitario. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización*. Editorial Académica Universitaria. Recuperado de <http://edacunob.ult.edu.cu/handle/123456789/33>
- Michón, B. (2019) *Reflexiona el proceso de socialización e individualización para la construcción de su identidad*. Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNI-TRU/13162>
- Molerio y Vázquez (2022). Retos y tendencias contemporáneas en la formación del docente de Educación Cultural y Artística. Universidad de Cuenca, *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4039>
- Muiños, S. M. (2021). La educación artística en la cultura contemporánea. En Giráldez, A. y Pimentel, L. Educación artística, cultura y ciudadanía De la teoría a la práctica. Metas educativas. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (OEI). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=864159>

- Nápoles, J. L. y Conesa, M. (2018). El proceso de asimilación de los contenidos en la asignatura historia de cuba en escolares primarios. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/asimilacion-contenidos-historia.html>
- Ochoa, S.; Montes, J. A. y Rojas, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, vol. 17(5), 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>
- Ortiz, M., Borges, L., Rodríguez, I., Sardiñas, M. E. y Balado, R. (2018). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño docente con enfoque de competencias en la especialidad de pediatría. *Revista habanera*;17(1): 129-143. Recuperado de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/2106>
- Palacio, C. J. (2017). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. Medellín. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. Recuperado de <https://pdf4pro.com/view/la-espiritualidad-como-medio-de-desarrollo-humano-512201.html>
- Peláez, S. y Becerra, M. A. (2017). Análisis comparativo de objetos libros como elemento de aprehensión basado en la lectura. *Revista Espacios*. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382013.html>
- Pérez, E. L. (2013). El video: herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clase. *Revista de Tecnología*. v. 12(1), 66-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6041555>
- Pérez, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. *Revista Vinculando*. Recuperado de https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
- Pérez, M. (2006). La construcción de la categoría ecorregión en los docentes en formación. Una propuesta de aprehensión y apropiación de realidades. *Técné, Episteme y Didaxis*: TED, 19, 98-113. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614265314008>
- Rodríguez, J., y Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Rojas, P. (2016). *El Aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de <https://www.studocu.com/es/document/insituto-de-educacion-secundaria-virgen-de-la-paloma/fitness/el-aporte-de-las-artes-y-la-cultura-a-una-educacion-de-calidad/23003292>
- Santana, L. E., Suárez, A., Feliciano, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 519-537. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08> <https://revistadepedagogia.org/>
- Santos, S., Gell, A. y Espinoza, E. E. (2021). Consideraciones sobre formación de valores actitudinales, desde la transversalidad, en el futuro licenciado en Educación Especial. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(1), 111-125. Doi: <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.193>
- Tejeda, A, M. (2022). *Teorías éticas que fundamentan la Integridad Académica*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ORCID: 0000-0003-27182572, <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/issue/archive>
- Velázquez, A. (2017) Actualidad Martiana ante los retos de la educación en el siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: IV (2). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com>.
- Vélez, P. (2018) Vías de aprehensión de lo cognoscible. David G. Murray (ed.), *Metaphysics 2015. Proceeding sof the Sixth World. Conference*. Universidad Autónoma de Madrid, pp. 999-1012. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7153356>
- Vigotski, L. (1926) *Psicología pedagógica*. Moscú, Editorial “El Trabajador de la Cultura” Traducción: Guillermo Blanck.

- Vitier, C. (2021). Ese sol del mundo moral. Para una historia de la eticidad cubana. *Biblioteca Nacional de Cuba José Martí*. Ediciones Bachiller. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/libros-libres/2021/10/12/descargue-el-libro-ese-sol-del-mundo-moral-de-cintio-vitier-pdf/>
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización Curricular. *INTERACÇÕES*, (22),6-33. Recuperado de <http://www.eses.pt/interaccoes>

Función investigación de los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez

Investigación
arbitrada

Research function of teachers at the “Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez”

María Eugenia Acosta García

maruag22@gmail.com

macosta@cenditel.gob.ve

<https://orcid.org/0000-0002-4226-0666>

Teléfono: + 58 4147918004

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez

PNF en Construcción Civil

Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL)

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 08/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 10/01/2024
Aprobación/Approved: 06/03/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

La investigación es una de tres funciones sustantivas de la universidad, la cual debe ser desarrollada por el docente universitario y socializada a través de la enseñanza, la publicación en revistas científicas y también en eventos académicos y científicos. Desde esta perspectiva, el propósito del estudio fue generar una aproximación teórica a la función investigación que desarrollan los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez (UPTM Kléber Ramírez). Se empleó el paradigma de investigación cualitativo, con los fundamentos del método hermenéutico y el trabajo de campo. Los hallazgos evidenciaron la necesidad de promover la investigación mediante la formación, la creación y fortalecimiento de grupos de investigación, la divulgación eficiente y el apoyo permanente a la investigación.

Palabras clave: docente investigador, función Investigación, investigación universitaria, investigación, investigador, funciones sustantivas.

Abstract

Research is one of the three substantive functions of the university, which should be carried out by university professors and disseminated through teaching, publication in scientific journals, as well as in academic and scientific events. From this perspective, the purpose of the study was to generate a theoretical approach to the research function carried out by the professors of the Kléber Ramírez Territorial Polytechnic University of Mérida State (UPTM Kléber Ramírez). A qualitative research paradigm was employed, with the foundations of the hermeneutic method and fieldwork. The findings evidenced the need to promote research through training, the creation and strengthening of research groups, efficient dissemination, and permanent support for research.

Keywords: research professor, research function, university research, research, researcher, substantive functions.

Author's translation.

Introducción

El desarrollo de la ciencia y la tecnología se ha caracterizado por el impresionante avance de la investigación. Los aportes se han revelado, manifestando contribuciones altamente significativas en los ámbitos disciplinares e interdisciplinares, gracias a los avances paradigmáticos y epistemológicos, y con ellos, nuevos conocimientos, dispositivos y estrategias de investigación.

En consecuencia, investigar tiene como punto de inicio la acción que permite realizar un estudio en profundidad, con el objeto de lograr nuevos conocimientos y el propósito de explicar problemas científicos que suponen realizar aportes al campo del saber. Una de las responsables de llevar a cabo esta labor es la universidad como institución formadora de recursos humanos calificados, pues se requiere conocer para avanzar hacia el progreso y desarrollo de la sociedad.

Por ello, la investigación debe ser una actividad cotidiana de los docentes universitarios, formando parte de la cultura educativa y científica. Una de las funciones sustantivas de la educación superior es el desarrollo de investigaciones. En este sentido, el docente debe sustentar su labor formativa en la investigación, además de acompañar a sus estudiantes en el proceso de la formación intelectual y práctica de estudios innovadores, como eje de la sociedad del conocimiento.

En este contexto, es esencial reconocer la importancia de la función investigativa del docente universitario, que no solo contribuye al avance del conocimiento, sino que también enriquece la formación de nuevas generaciones y promueve la innovación en el ámbito académico. Sin duda, hay diversos elementos relacionados con la investigación universitaria que permiten el aporte de nuevos conocimientos tecnológicos, políticos y económicos, obteniendo resultados que, al ser difundidos, ofrecen explicaciones coherentes a la realidad. Como lo expresa Rodríguez (2013), la evolución de una nación lleva implícito el desarrollo de su investigación, ya que no hay cultura moderna sin una eficaz actividad científica.

Al respecto, la universidad como eje de la sociedad del conocimiento, debe afianzar la investigación, extensión y docencia, con proyectos y programas en procesos de integración del espacio universitario, gracias a la unión de diversas organizaciones y políticas que incorporen activamente al entorno, para consolidar varios sectores en el campo político, social y económico.

Las universidades requieren políticas de expansión de la investigación donde el proceso de creación y difusión del conocimiento sea la base para generar un impacto en la realidad circundante. Es esencial, por lo tanto, redefinir estas políticas, dando prioridad a la gestión de la investigación como objetivo prioritario. Mantener una estratégica y oportuna vía para la generación de conocimientos y nuevas prácticas educativas e investigativas es fundamental para abordar los problemas socioeducativos e institucionales, así como para el desarrollo personal y profesional (Hernández, 2010).

Para ello, es necesario redefinir tales políticas, dando paso a la gestión de la investigación como fin prioritario a través de la construcción de líneas de investigación; programas o conjuntos de proyectos asociados cualitativamente a un eje que les ordene, organice y alimente; cuyas temáticas han de involucrar no solo dimensiones esenciales de la disciplina, sino también atendiendo a la pertinencia social y respondiendo a la realidad del país.

A pesar de que las políticas de las universidades venezolanas declaran la necesidad e interés por la investigación, su nivel de institucionalización aún es reducido. Como lo reconoce Pereira de Homes (2007), este hecho “origina una deficiente formación en investigación que influye en la preparación de profesionales universitarios capaces de participar activamente en la generación de alternativas a los problemas de la sociedad” (p. 10).

Por otro lado, revela Pereira de Homes (ob. cit.) que el recurso económico destinado a la actividad de investigación en las universidades depende fundamentalmente del presupuesto correspondiente a cada una de estas instituciones. Eso se percibe a través de tres fuentes: la mayor parte de los fondos provienen del Estado venezolano; los ingresos propios generados representan un porcentaje muy pequeño en comparación con la contribución gubernamental y las donaciones de los particulares o instituciones privadas son escasas y poco frecuentes.

Notoriamente, es una lucha constante para la obtención de financiamiento que permita cubrir las necesidades de literatura actualizada, equipos, reactivos químicos, mobiliario, materiales, asistencia a eventos, entre otros aspectos que respaldan la actividad de investigación. Aunado a ello, también se suman factores que limitan el fortalecimiento y desarrollo de la investigación, como la preferencia de la función docente sobre la investigación, así como la presencia de esfuerzos desarticulados.

Lo que se desea y defiende es que la universidad, como centro de producción sistematizada de conocimiento, canalice sus potencialidades y programas científicos y culturales para difundir junto a la opinión pública el saber y los progresos en las áreas de ciencias, tecnología, letras y artes (Krohling Kunsch, 2003).

Conviene enfatizar que el docente, además de estar capacitado para apoyar la investigación en el ejercicio de su profesión, debe manejar multiplicidad de tareas en contextos y estructuras organizativas variadas, desempeñando una función social inigualable. En lo esencial, es el responsable de la formación en valores de nuevas generaciones, mediante el aporte de herramientas para vivir, convivir y desenvolverse en su entorno. **Si bien la universidad ha sido tradicionalmente un espacio de transmisión de conocimientos, el mundo actual exige una mayor conexión entre la teoría y la práctica.**

Incluso la investigación no solo fomenta la generación de nuevos conocimientos, **sino también su aplicación a la resolución de problemas concretos de la sociedad.** De esta manera, la universidad se convierte en un agente de cambio y desarrollo, al vincular la docencia con la investigación y la extensión. De allí que la relevancia de la investigación en el contexto universitario radica en su capacidad para impulsar la creatividad y elevar la calidad educativa.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 27 y la Ley de Universidades (1970) en los artículos 1, 3 y 77, la investigación constituye una de las tres funciones fundamentales de la universidad, al lado de la docencia y la extensión. Estas leyes enfatizan que las universidades deben ser vistas no solo como instituciones de enseñanza, sino también como centros de investigación y extensión, clave para el progreso científico y el desarrollo de diversos campos del conocimiento.

Si bien las tres funciones son **complementarias e interdependientes**, la investigación cobra especial relevancia en el contexto actual, marcado por un acelerado avance científico y tecnológico, en virtud que la **función investigativa** no solo **impulsa el desarrollo del conocimiento** en diversos campos, sino que también **genera soluciones a problemas concretos** de la sociedad. De esta manera, la universidad se convierte en un **motor de progreso** para el país, al **fortalecer la docencia y la formación de profesionales íntegros y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.**

No obstante, **la investigación no debe desarrollarse en detrimento de las otras dos funciones.** La docencia, a través de la **transmisión de conocimientos y la formación de profesionales críticos y reflexivos**, es fundamental para **garantizar la continuidad del saber.** La extensión, por su parte, permite **vincular la universidad con la sociedad y poner el conocimiento al servicio de las comunidades.** Así pues, la **articulación armónica de las tres funciones** es fundamental para que la universidad cumpla con su **misión esencial.**

Por consiguiente, en todas las instituciones universitarias, incluyendo los institutos y colegios universitarios que recientemente han sido transformados en Universidades Politécnicas Territoriales por medio de la Misión Alma Mater, se orientan hacia el fortalecimiento de la investigación en la educación universitaria. En ellas, funcionan coordinaciones, departamentos o áreas de investigación para fomentar, orientar, fortalecer y organizar administrativamente todo lo relacionado con la investigación científica e innovación, brindando apoyo y financiamiento a los proyectos que se llevan a cabo, así como la divulgación de las investigaciones efectiva-

mente realizadas con la planificación de jornadas, congresos, publicaciones y otros medios de promoción. De igual modo, son los encargados de hacer cumplir los lineamientos internos que rigen dicha función dentro de la institución.

En ese orden de ideas y en el marco de la misión Alma Mater, nacen como parte de la transformación de los institutos y colegios universitarios, las Universidades Politécnicas Territoriales para innovar la educación universitaria en el país, en función de las líneas estratégicas del proyecto nacional Simón Bolívar, relacionándolas con los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico. Adicional a ello, dichas universidades están basadas en los planes nacionales de formación (PNF) que se crearon por resolución 2.963 de fecha 13 de mayo de 2008, publicada en Gaceta Oficial 38.930 del 14 de mayo de 2008, los cuales tienen como objetivo principal la formación humanista de los ciudadanos y su vinculación con las comunidades para la solución de problemas e interacción con el entorno, así como el avance integral y tecnológico del país.

Este es el caso del Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (IUTE), que fue transformado en Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez (UPTM K. R.) según la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela número 39902, decreto 8802 el 13 de abril de 2012. La universidad tiene entre sus objetivos estratégicos la investigación de acuerdo con las necesidades sociales y territoriales, hecho que se ha venido llevando a cabo por todos los actores que hacen vida en dicha institución, en mayor o menor medida, pero bajo el fundamento de vinculación con las comunidades para crear ciencia e innovación.

En referencia a su planta profesoral, teniendo en cuenta a Acosta García (2015) “se han enfocado en mayor medida a la función docencia y, por ende, la función investigación se realiza con menos frecuencia” (p. 205), lo cual se demuestra en la escasa participación en actividades que generan producción científica. Por ejemplo, en la creación de grupos de investigación, ya que para el año 2017, según referencias de la Coordinación de Investigación de la División de Investigación, Extensión, Producción y Postgrado (DIEPP) de la UPTM K.R., hay veinticuatro (24) grupos de investigación inscritos, de los cuales solo diez (10) están activos. También se reportan escasas publicaciones en revistas científicas, participación en jornadas o congresos, ingreso y permanencia en el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII); para el año 2017, hay únicamente setenta (70) docentes acreditados en la sede principal.

Si bien es cierto, no se puede negar el hecho de que las condiciones institucionales para fomentar la investigación no son las más idóneas, ya que se ofrece poco apoyo en cuanto a equipos, insumos, infraestructura, tiempo de descarga académica e incluso no se financian proyectos debido al déficit presupuestario. De igual modo, hay pocas opciones para promover los resultados de las investigaciones que se están llevando a cabo, evidenciándose con esto la falta de reconocimiento o incentivo hacia los docentes que efectivamente las realizan (Acosta García, ob. cit.).

No solo lo mencionado es determinante; también se han notado debilidades en el rol del docente como investigador, por ejemplo en la escasa preparación en las competencias lingüísticas y la desactualización o desconocimiento del área metodológica. Por lo tanto, es necesaria la formación en las normas referentes a la formulación de proyectos científicos; tratando de que se realicen las investigaciones dentro de las líneas de investigación de la universidad.

Es innegable que lo anteriormente mencionado conlleva a una escasa producción científica y a la falta de proyectos, lo cual resultaría en un incumplimiento de las funciones esenciales de la universidad. Esta situación, a su vez, podría reducir la calidad de la formación intelectual de los egresados, quienes tienen la responsabilidad de demostrar las habilidades y destrezas adquiridas durante su etapa académica, así como las impartidas por la institución que los formó. Además, se agrega la ausencia de directrices claras por parte de la institución para fortalecer la investigación, lo que resulta en esfuerzos desarticulados y una insuficiente creación científica.

Considerando el contexto, esta problemática origina una situación que requiere explicación. La investigación, como pilar fundamental de la formación universitaria, debe ser una labor continua y respaldada desde la docencia. Este aspecto es crucial en su desarrollo, divulgación y aplicación en la construcción de nuevos conocimientos. Por lo tanto, el avance de la investigación como tarea universitaria se concibe como el escenario principal

para los cambios hacia el fortalecimiento institucional, buscando el reconocimiento público de la calidad de la UPTM K.R., no solo a nivel nacional sino también internacional.

Particularmente, la UPTM K.R. se enfrenta a la imperante necesidad de comprender y fortalecer la función de investigación desempeñada por su cuerpo docente. Este estudio tiene como propósito proporcionar una aproximación teórica a dicha función, identificando los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en este contexto específico. Este conocimiento facilitará asumir desde sus experiencias en la práctica investigativa y, a partir de ahí, planteará fundamentos explicativos que refuercen la investigación como tarea universitaria.

Específicamente, se busca identificar las percepciones, prácticas y desafíos que influyen en la integración de la investigación en la labor docente. A través de este análisis, se espera proporcionar recomendaciones concretas para mejorar la conexión entre la función docente y la investigación en esta institución.

La estructura del artículo se organizó de la siguiente manera: en la próxima sección se expondrá el método utilizado para la recopilación y análisis de datos. Posteriormente, se presentarán y discutirán los hallazgos, concluyendo con las implicaciones prácticas y recomendaciones para fortalecer la función de investigación en el ámbito docente de la UPTM Kléber Ramírez. Esta investigación no solo contribuirá al entendimiento de la función de investigación en dicha institución, sino que también ofrecerá valiosas perspectivas que podrán extrapolarse a otras instituciones educativas, enriqueciendo así el panorama global de la investigación en el ámbito universitario.

El método

En el marco del enfoque investigativo seleccionado y el escenario objeto de estudio, se ha elegido el método hermenéutico como herramienta principal para guiar la investigación. Según Martínez Miguélez (2015), la hermenéutica tiene como propósito “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, y en general, el comportamiento humano, conservando su singularidad en el contexto al que pertenece” (p. 102).

Es relevante destacar que la hermenéutica trasciende la interpretación de textos escritos, abarcando toda expresión humana. Esto resulta esencial para comprender el proceso de investigación y la relación entre los hechos y el contexto. Desde la premisa de que el ser humano es inherentemente interpretativo, se deriva que construye su verdad a partir de su percepción del mundo, la realidad y la vida, actuando como sujeto social, histórico y miembro comunitario.

Por tanto, la tarea fundamental de la investigación implica obtener la perspectiva de los informantes, quienes, al estar vinculados con el objeto de estudio, manifiestan sus concepciones y representaciones. Se reconoce que no existe una verdad única, sino que esta se determina mediante el análisis flexible del investigador, evitando la rigidez metodológica y permitiendo interpretaciones y reinterpretaciones en función de la subjetividad e imaginarios.

El escenario establecido para el desarrollo de esta investigación es la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez (UPTM Kléber Ramírez), en la sede principal ubicada en la Avenida 25 de Noviembre, Parroquia Montalbán del Municipio Campo Elías, Ejido, Estado Mérida. Los informantes claves son individuos que desempeñan roles docentes y frecuentemente cumplen con la función investigación. Se seleccionaron de manera intencional condicionada por la voluntad individual de participar a siete (7) docentes pertenecientes a diferentes Programas Nacionales de Formación (PNF) de dicha universidad, quienes con sus experiencias sobre el tema aportarán elementos significativos para el estudio.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación participante y la entrevista, utilizando como instrumentos las notas de campo y la guía de entrevista semi estructurada. Los hallazgos obtenidos facilitaron la obtención de los planteamientos personales de los informantes clave, alineándose con los objetivos del estudio. De allí que las preguntas formuladas, pretendieron activar las experiencias y vivencias de los profesores que desarrollan la investigación en esta institución universitaria, en concordancia con los

fundamentos de la investigación cualitativa en la perspectiva hermenéutica, que, de acuerdo con Martínez Miguélez (ob. cit), asume el propósito de revelar el significado de lo real al interpretar los testimonios de los actores de la investigación.

En consecuencia, el análisis de la expresión verbal se centra en párrafos que describen las demostraciones en textos escritos, revelando cómo los docentes respondieron a las preguntas formuladas en la investigación. Después de obtener los testimonios de los informantes, se llevó a cabo la transcripción fiel de las respuestas reveladoras de sus ideas sobre el objeto de estudio.

Seguidamente, se procedió a codificar los hallazgos, para hacer la selección de la información codificada, dando origen a un proceso organizativo en subcategorías, que agruparon características afines de lo manifestado en la entrevista. Una vez estructuradas las subcategorías, se dio paso a la sistematización de categorías y, por último, su relación con las megacategorías, resultado que se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Sistema derivado de los testimonios de los informantes clave

CÓDIGO	SUB CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	MEGA CATEGORÍA
1.1	Realidad del país	La institución	Producción científica universitaria
1.2	Misión Universitaria		
1.3	La investigación en la UPTM		
2.1	Cultura investigativa tradicional	La investigación	
2.2	Situación actual de la investigación		
2.3	Potencialidad investigativa		
2.4	Áreas de Investigación		
2.5	Labor del Investigador		
2.6	Premios y Reconocimientos		
3.1	Docencia e Investigación	Los recursos para investigar	
3.2	Formación investigativa		
3.3	Experiencia Investigativa		
3.4	Grupos de Investigación		
4.1	Concepción de la investigación	La acción investigativa	
4.2	Líneas de investigación		
4.3	Condiciones para investigar		
4.4	Investigar para ascender		
4.5	Socialización de la investigación		
5.1	Incentivos Institucionales	Apoyo a la investigación	Perspectiva del Docente hacia la Investigación
5.2	Apoyo institucional		
5.3	Financiamiento de la investigación		
6.1	Vivencia universitaria	El desafío institucional	
6.2	Motivación para investigar		
6.3	Desmotivación para investigar		
6.4	Dificultades para investigar		
6.5	Otros motivos de atención institucional		

Fuente: Lectura de los testimonios de los informantes clave, elaborado por María Eugenia Acosta (2019)

Finalmente, para analizar las características y particularidades de la información obtenida, se utilizó un proceso de inducción y deducción aplicando la Teoría Fundamentada a los registros iniciales. Este procedimiento, específicamente mediante el muestreo teórico, facilitó la representación de la realidad objeto de estudio desde la perspectiva de los informantes y de los hechos observados por en campo. La conjunción de estos elementos

representó el insumo principal para interpretar la posición fusionada entre la realidad y el método, permitiendo un abordaje más efectivo de cualquier investigación relacionada con comportamientos, emociones, sentimientos, experiencias vividas, así como el funcionamiento organizacional y los movimientos sociales, proponiendo construir teorías a partir de las observaciones del investigador.

Resultados y discusión de los hallazgos

La investigación, gira en torno a la disertación con los informantes clave, la información aportada por la investigadora y la relación de estos con los fundamentos teóricos. Este proceso condujo a la identificación de dos (2) megacategorías que agrupan a seis (6) categorías, y que a su vez incluyen veintiséis (26) subcategorías. Estas dimensiones describen detalladamente las actividades y experiencias en investigación llevadas a cabo por los docentes de la UPTM Kléber Ramírez, brindando una visión integral de la situación actual de la función investigación. Estos hallazgos se presentan de manera esquemática en el Cuadro 2, evidenciando la interrelación entre las categorías y subcategorías:

Cuadro 2. Hallazgos obtenidos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS
MEGACATEGORÍA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA UNIVERSITARIA		
La institución	Realidad del país	Les afecta la situación del país, desmotivación para investigar, dificultades para investigar, apoyo a la investigación
	Misión universitaria	Cumple la misión, las líneas de investigación están enfocadas en el entorno, formación en investigación
	La investigación en la UPTM	Posiciones encontradas, si se realiza pero poco se divulga, socialización de la investigación, apoyo a la investigación, motivación para investigar
La investigación	Cultura investigativa tradicional	Mantener y mejorar políticas, misión universitaria, grupos de investigación
	Situación actual de la investigación	Gerencia institucional (filosofía de gestión, estructura organizacional de la institución y del departamento de investigación) plan de formación, apoyo a la investigación, socialización de la investigación, líneas de investigación
	Potencialidad investigativa	Estructura organizacional para mejorar el potencial, grupos de investigación, socialización de la investigación, apoyo a la investigación, motivación para investigar, formación investigativa, vivencia universitaria
	Áreas de investigación	Relacionadas a cada PNF y al entorno, líneas de Investigación, socialización de la investigación, los recursos para investigar
	Labor del Investigador	Formación docente, motivar a pares, socialización de la investigación, vivencia universitaria, recursos para investigar
	Premios y Reconocimientos	Políticas o programas de incentivo, apoyo a la investigación, motivación a la investigación, desmotivación a la investigación
	Docencia e Investigación	Fomentar su relación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	HALLAZGOS
Los recursos	Formación investigativa	Formar en competencias investigativas, enriquecer las experiencias, grupos de investigación, motivación a la investigación, socialización de la investigación, docencia e investigación
para investigar	Experiencia investigativa	Aprender haciendo, investigadores consolidados acompañen y guíen a los noveles, formación en investigación, grupos de investigación, investigar para ascender, motivación para investigar
	Grupos de investigación	Actualización de la normativa para la creación de nuevos grupos y el fortalecimiento de los existentes, motivación para investigar, investigar para ascender, socialización de la investigación, apoyo a la investigación
	Concepción de la investigación	Se usa cualitativa y cuantitativa, hoy más enfocada en solución de problemas del entorno, motivación para investigar, grupos de investigación
La acción	Líneas de investigación	ligada a la función social, misión universitaria, áreas de investigación, desmotivación para investigar, grupos de investigación
investigativa	Condiciones para investigar	condiciones favorables para realizar investigación (tiempo), grupos de investigación
	Investigar para ascender	Se realiza a menudo solo por ascender
	Socialización de la investigación	Hay diversos modos, medios y formas de divulgación, incentivos institucionales, motivación para la investigación
MEGACATEGORÍA PERSPECTIVA DEL DOCENTE HACIA LA INVESTIGACIÓN		
Apoyo a la investigación	Incentivos Institucionales	Compensaciones monetarias o no, premios, reducción de carga académica, motivación para investigar, grupos de investigación
	Apoyo institucional	Formación en investigación, capacitación y postgrados, tiempo de descarga, financiamiento de la investigación, motivación para investigar
	Financiamiento de la investigación	Presupuesto justo, financiamiento externo, autofinanciamiento
El desafío institucional	Vivencia universitaria	Ambiente placentero, motivación para investigar
	Motivación para investigar	Motivaciones positivas y negativas
	Desmotivación para investigar	Desmotivación por financiamiento, situación del país, sobrecarga académica y falta de reconocimiento
	Dificultades para investigar	Presupuesto insuficiente, Formación docente, lineamientos, socialización de la investigación
	Otros motivos de atención institucional	Sistematización de la investigación, trámites administrativos engorrosos

Fuente: elaborado por María Eugenia Acosta (2019)

Como una visión global, es crucial destacar que la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez surge de la transformación a universidad del Instituto Universitario Tecnológico de Ejido, en el marco de la Misión Alma Mater. Este argumento es necesario comprenderlo de entrada, pues dicha institución se encuentra aún en la organización de su filosofía de gestión y estructura institucional, que deberá estar caracterizada por la reivindicación del carácter humanista de la educación universitaria en reconocimiento de la cultura, ambiente, pertinencia al entorno y su capacidad para la innovación y renovación de lo existente en el ámbito territorial. Al respecto, hay algunos avances, pero todavía no hay algo definitivo, se mantiene en constante evolución.

En cuanto a la gestión administrativa de la investigación, se aprobó una nueva estructura organizacional y funcional en noviembre de 2018. Sin embargo, está sujeta a modificaciones, y persisten algunas políticas del antiguo IUTE que requieren actualización y adaptación a la nueva realidad institucional. Es esencial revisar las líneas de investigación de cada PNF y relacionarlas tanto con las líneas institucionales como con las nacionales, creando un engranaje indisoluble para sistematizar el conocimiento y establecer vínculos sociales.

En el discurso de la mayoría de los informantes clave, surge la necesidad urgente de proporcionar formación en el área investigativa a todos los docentes de la universidad. Esta formación debería abarcar diversas posibilidades de competencias investigativas y extenderse a los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA), creando postgrados de interés para los docentes y que les mantenga motivados. Además, se propone instituir la figura de acompañamiento en investigación, donde investigadores consolidados guíen a los novatos, fomentando el aprendizaje práctico.

Estas acciones se orientan a aumentar la producción científica tanto a nivel individual como grupal, lo que supone una difusión más efectiva. La institución debe estar preparada para organizar eventos científicos y fortalecer otras formas de divulgación, como la edición de libros, programas de radio y televisión, revistas arbitradas e indexadas, grupos y centros de ciencia, y cualquier otra forma que exponga las contribuciones de la universidad.

En relación con el estímulo a la investigación de los docentes, se destaca la importancia del financiamiento. Este aspecto, aunque delicado al tocar el presupuesto institucional, es esencial para satisfacer las necesidades reales de la universidad en investigación. La lucha a nivel central por asignar recursos adecuados es fundamental.

Asimismo, se sugiere implementar un programa de incentivos, no necesariamente monetarios, que mantenga motivados a los docentes para trabajar en proyectos científicos individuales y grupales. Entre estos incentivos, se destaca el premio al investigador, en línea con lo establecido en la contratación colectiva y que debería otorgarse en el Día del Docente Universitario.

Reflexiones finales

En nuestra época actual cambiante, compleja y marcada por las transformaciones económicas, sociales, políticas y demográficas en nuestro país, las universidades desempeñan un papel protagónico en la formación del ser humano que requiere la sociedad, para lograr cambios y dar respuesta oportuna a las necesidades del entorno contribuyendo de algún modo a su desarrollo. Desde su origen, estas instituciones han sido concebidas como creadoras y divulgadoras de conocimiento científico y tecnológico, siendo la investigación el principal motor para su producción, de allí que el docente universitario asume un rol central al cumplir con las funciones esenciales de la universidad: docencia, investigación y extensión, sin que ninguna prevalezca sobre la otra.

Es crucial reconocer la interconexión entre la docencia y la investigación, formando un binomio inseparable que da origen y perpetúa el conocimiento en la universidad como parte de su transitar y ética profesional. La investigación se posiciona como una tarea central para el docente universitario, permitiéndole formular líneas de acción adecuadas para su crecimiento académico y personal. Este proceso orienta hacia la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones mediante la gestión del pensamiento, cuyos resultados contribuyen a

la construcción y consolidación de la ciencia. La integración propuesta establece una relación bidireccional entre la universidad y su entorno, buscando mejorar la calidad de las producciones generadas en su seno, siguiendo el modelo implementado en nuestro país a través de las Universidades Politécnicas Territoriales.

Un ejemplo destacado es la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez, que experimentó una transformación de Instituto Universitario a Universidad Politécnica, consolidando una trayectoria regional y nacional. En ese escenario, se efectuó la investigación, en donde se logró comprender las actividades de investigación realizadas por los docentes y a su vez interpretar sus experiencias. La comparación con la visión de la investigadora y los fundamentos teóricos permitió identificar aspectos fundamentales de la función de investigación en esta institución.

Es significativamente relevante destacar el rol de las autoridades de la institución, para redimensionar su papel en la gestión universitaria, entendida como todas aquellas actividades indispensables para el cumplimiento de las funciones universitarias, en este caso específico para el área investigativa; esto abarca aspectos como el presupuesto para respaldar estas funciones, la creación de medios de divulgación científica institucionales y el fortalecimiento de la figura del docente investigador. Estas acciones contribuyen a la formación de recursos humanos calificados y son esenciales para mantener un clima organizacional productivo y armonioso. Asimismo, fomenta la motivación positiva, identificación, pertenencia y compromiso laboral, mejorando la calidad de la convivencia universitaria.

En última instancia, ante todo lo argumentado, en este estudio no solo destaca los desafíos identificados, sino que resalta la importancia de mantener en el tiempo una motivación constante hacia la investigación. Esta motivación es esencial para garantizar la continuidad y el éxito de las labores investigativas en el ámbito universitario. En un contexto de evolución persistente, la capacidad de adaptación y el compromiso con la investigación emergen como elementos fundamentales para el desarrollo sostenible de la función investigativa en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez y, por extensión, en otras instituciones educativas.®

María Eugenia Acosta García. Actualmente se desempeña como docente Asociado en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez (UPTM Kléber Ramírez) en el PNF en Construcción Civil, y como investigadora en el Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL). Ingeniero Civil egresada del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), Magister Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria y Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro (UFT). Postdoctorado de Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL). Autora y editora de publicaciones académicas y de divulgación científica

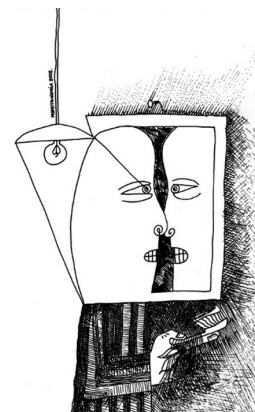
Referencias Bibliográficas

- Acosta García, María Eugenia. (2015). *Lineamientos para el aumento de la productividad científica de los docentes de la UPT Kléber Ramírez*. Trabajo Especial de Grado de Magister Scientiarum en Educación Superior Mención Docencia Universitaria, Universidad Fermín Toro (UFT). Mérida, Venezuela.
- Hernández, Ysmael. (2010/23 de julio). *La importancia de la formación investigativa en los docentes universitarios en el siglo XXI*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/importancia-formacion-curricular-docentes-universitarios-siglo-21/>

- Krohling Kunsch, Margarida M. (2003). *A produção científica em relações públicas e comunicação organizacional no Brasil: análises, tendências e perspectivas* Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, PósCom-Umesp, a. 24, n. 39, p. 93-125. <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002718777.pdf>
- Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial No. 1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970. Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela Gaceta Oficial Extraordinaria número 5.929. Venezuela
- Martínez Miguélez, Miguel. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2ª. ed.). México: Trillas. (Reimpresión).
- Pereira de Homes, Lilia. (2007). *Principales obstáculos que inciden en el desarrollo de la investigación*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- Rodríguez, Yubraska. (2013). *La investigación universitaria en Venezuela: Una función relegada*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos.

Implementación de las *upskilling* y *reskilling* como herramientas de innovación educativa

Investigación
arbitrada



Implementation of upskilling and reskilling as tools for educational innovation

Diana Elizabeth Cevallos Benavides¹

dcevallos9@indoamerica.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5924-5737>

Teléfono: + 59 302 382 6970

López González Wilmer Orlando²

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono: + 59 3963646498

¹Universidad Indoamericana

Programa de Maestría en Innovación
y Liderazgo Educativo

²Universidad Nacional de Educación

Carrera de Ciencias Experimentales
Chuquipata, Azogues-Ecuador

Recepción/Received: 20/02/2024

Arbitraje/Sent to peers: 20/02/2024

Aprobación/Approved: 08/03/2024

Publicado/Published: 05/05/2024

Resumen

El presente estudio resalta la importancia de la innovación en la educación, la necesidad de la formación continua del personal docente a través de las herramientas Upskilling y Reskilling, y la implementación de estrategias innovadoras en la gestión pedagógica. Se evidencian resultados de un estudio de campo en la Escuela Numa Pompilio Llona de la ciudad de Quito-Ecuador, en áreas clave de la gestión pedagógica que deben fortalecerse con acompañamiento pedagógico y capacitación, así como la planificación, estrategias didácticas, tecnología en el aula, manejo de grupos, evaluación continua, asesoramiento estudiantil y refuerzo académico. En definitiva, Upskilling y reskilling son vitales para los nuevos desafíos y fomentar una cultura de aprendizaje continuo para desarrollar habilidades blandas y técnicas en los docentes.

Palabras clave: gestión pedagógica, innovación educativa, upskilling, reskilling

Abstract

This study highlights the importance of innovation in education, the need for continuous teacher training through the Upskilling and Reskilling tools, and the implementation of innovative strategies in pedagogical management. The results of a field study at the Numa Pompilio Llona School in the city of Quito-Ecuador show key areas of pedagogical management that need to be strengthened with pedagogical support and training, such as planning, teaching strategies, classroom technology, group management, continuous evaluation, student counseling and academic reinforcement. In short, Upskilling and reskilling are vital for the new challenges and foster a culture of continuous learning to develop soft and technical skills in teachers.

Keywords: pedagogical management, educational innovation, upskilling, reskilling

Introducción

Según la UNESCO (2016) La innovación en la educación se ha vuelto fundamental para adaptarse a los cambios en la sociedad, como el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. Esto ha llevado a que la innovación se convierta en una preocupación educativa. Se considera necesaria para modernizar las escuelas y adaptarlas a los nuevos tiempos.

Al reconocer que la educación es un derecho humano esencial y para la consecución de un proceso educativo de éxito, la gestión pedagógica a través de los docentes tiene un papel importante en hacer que las escuelas y aulas sean lugares dinámicos, creativos y facilitadores del aprendizaje, promoviendo valores de convivencia y ciudadanía (UNESCO, 2016). Deben ser espacios innovadores y capaces de responder a las necesidades educativas de estudiantes, familias y comunidades. En tal virtud actualmente la capacidad de innovar y el compromiso de los docentes son fundamentales para la calidad y la equidad de los sistemas educativos. La preparación de los docentes implica el desarrollo de habilidades para promover el cambio y la innovación en las escuelas, adaptando las políticas educativas nacionales a las necesidades y particularidades de los contextos escolares.

Para el perfeccionamiento docente se deben nutrir a las capacidades que han desarrollado a largo de la profesión por lo que los procesos de capacitación entorno a Upskilling y Reskilling que como manifiesta Forbes EC (2022) favorecen la potenciación de las competencias de los profesionales en educación. El upskilling fortalece los conocimientos y habilidades en un área disciplinar específica. Es la capacitación que brinda a los docentes nuevos conocimientos para mejorar su desempeño en su cátedra o área actual (BUSINESS SCHOOL, 2023). Los beneficios de implementar el upskilling incluyen el acceso a habilidades especializadas, destacar entre la competencia y fidelizar a los colaboradores. mientras que el reskilling involucra el desarrollo de nuevas habilidades o aquellas que aún no han sido exploradas para cambiar la praxis docente. Se refiere a la capacitación que permite a los docentes actualizar sus habilidades para adaptarse a cambios en la institución educativa. Los beneficios de implementar el reskilling incluyen la versatilidad y el desarrollo profesional (BUSINESS SCHOOL, 2023). Ambos enfoques promueven el aprendizaje a lo largo de toda la vida, esto como vital para el reconocimiento de que ser docente es leer y actualizarse hasta el fin de la carrera. Los programas de upskilling y reskilling también tienen beneficios personales, como aumentar la confianza, la capacidad de adaptación y la agilidad mental.

En Ecuador para determinar que los procesos educativos son eficientes y cumplen lo establecido por la normativa, se toma en cuenta a los estándares de calidad, que miden el progreso de la dimensión institucional para garantizar y promover oportunidades de aprendizaje, siendo la educación el eje central de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible; la gestión pedagógica como concepto sistémico y multidimensional, está articulado en términos de calidad siempre que contribuya a la consecución de los objetivos planteados por el país; en tal virtud los parámetros establecidos para medir el desempeño docente “abarcarán aspectos disciplinares, pedagógicos y de ética profesional, que debe mostrar el personal docente para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad” (MINEDUC, 2017, p. 13).

Conforme el acuerdo ministerial 091-2017 se establecieron estándares de calidad para la gestión del sistema educativo que dan cuenta de la situación actual y concreta del establecimiento con el objetivo de ajustar, reorientar tanto los procesos educativos como la política educativa pública. A través de la dimensión de Gestión Pedagógica como propósito de esta investigación se analizarán aspectos obligatorios que permitan ejecutar acciones para las prácticas docentes que impacten a la atención y desarrollo holístico de los estudiantes.

Como estipula el MINEDUC (2027) los estándares de Gestión Escolar, Desempeño profesional directivo y Desempeño Profesional Docente, a través de la dimensión Gestión Pedagógica se atenderán los componentes

de: Enseñanza y aprendizaje, consejería Estudiantil y refuerzo pedagógico con sus respectivos indicadores. En tal virtud lo que se espera de una escuela no sólo bajo preceptos de calidad sino con miras hacia la innovación como enfatiza la UNESCO (2016) es que sus procesos estén encaminados hacia igualdad, inclusión, diversidad, enfoque de derechos; que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes para enfrentar los retos de la vida con una planta docente bien preparada con actitud, aptitud y dominio disciplinar en definitiva que el cambio esté presente en el ADN institucional con propuestas innovadoras lideradas por los docentes que busquen hacer las cosas diferentes.

Título propuesto

Implementación de las Upskilling y Reskilling como herramientas de innovación educativa para mejorar la Gestión Pedagógica en la Escuela Numa Pompilio Llona de la ciudad de Quito.

Antecedentes

Durante las décadas de los 70 y 80's, los docentes lideraron la innovación educativa. Se desarrollaron muchas experiencias innovadoras en la educación formal, no formal y comunitaria. En los años 90, la innovación se enfocó en transformar los sistemas educativos para mejorar la equidad, la calidad y la eficiencia. Fullan (2002) sostiene que, a partir de los años 90, las innovaciones se centraron en capacitar para el cambio, dado que los sistemas educativos y las sociedades complejas no son lineales, fragmentados e incoherentes. Por lo tanto, es importante desarrollar las propias capacidades individuales para aprender y seguir aprendiendo sin dejarse afectar por los desafíos del cambio, además de crear patrones coherentes en los individuos. La UNESCO plantea que la innovación se fundamenta en el aprendizaje y está ligada a la acción transformadora del mundo. Se enfoca en el cambio planificado y organizado para lograr impactos en la sociedad. En el siglo XXI, la innovación se ha vinculado con la incorporación de las TIC en la educación y el protagonismo de las instituciones educativas (Ríos y Ruiz, 2020).

El estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (como se citó en Ríos y Ruíz, 2020) identificó nueve tendencias en la innovación educativa en América Latina: 1. Sistemas de Ensino; 2. Uso de videos educativos; 3. Portales de materiales educativos y recursos abiertos; 4. Redes de escuelas, docentes y alumnos; 5. Nuevos programas educativos contra la pobreza; 6. La renovación de las ciencias; 7. Escuelas innovadoras con tecnologías; 8. El aprendizaje personalizado por computadoras y 9. Movimientos educativos virales y ciudadanos no tradicionales. Todas estas tendencias encauzan a la capacitación como estructura vertebral para su aplicabilidad en la que el conocimiento del profesional educativo debe ser el proceso guía. Es por ello que en las instituciones educativas promover la formación y perfeccionamiento docente continuo es clave para mantener una identidad institucional, así como el compromiso y la motivación de los docentes. La sociedad del conocimiento constituye un entorno volátil e incierto, adquirir nuevas habilidades y competencias es fundamental para el éxito en las prácticas educativas. Es importante fomentar la curiosidad, la mente abierta y autocrítica, y una actitud activa hacia el aprendizaje a lo largo de la vida para poder considerar una verdadera innovación.

Según Fundación CYD (2021) el conocimiento adquirido en la formación inicial de los docentes se vuelve obsoleto rápidamente, debido a las dinámicas sociales, económicos e inclusive tecnológicas que envuelven a un mundo en constante cambio, por lo que es necesario estar dispuestos a aprender de forma continua y desaprender conceptos que ya no son válidos. Las Reskilling se enfocan en la formación continua en las instituciones para impulsar la productividad y reducir brechas de habilidades. Debe estar ligada a la tecnología y lo digital, y brindando oportunidades de desarrollo en diferentes áreas. Es una apuesta por la educación y el desarrollo de talento.

Así también las Upskilling como estrategias son vitales para reducir la sensación de estancamiento, aumentar la motivación y la satisfacción en la práctica educativa, y preparar a los docentes para nuevos desafíos. Además, en el mundo actual, donde la digitalización y la automatización están presentes, la flexibilidad y la

capacidad de formarse constantemente son habilidades muy valoradas. El upskilling y el reskilling son fundamentales para adaptar los equipos al ideario institucional y generar una cultura de aprendizaje continuo en la comunidad educativa. Ofrecer formación en nuevas competencias y áreas de desempeño es esencial para mantenerse actualizado y competitivo (Fundación CYD, 2021).

Es imperante proponer iniciativas entorno a la gestión del talento, fomentar el autodesarrollo, el aprendizaje colaborativo, a través de las upskilling para el desarrollo de las habilidades soft (blandas) como la flexibilidad, analítica la adaptación al cambio, la capacidad de innovación la comunicación social y la resiliencia. También impulsar las reskilling para una cultura de desarrollo de habilidades hard (técnicas) en tecnología educativa pero el docente con un papel crucial como gestor de las herramientas automáticas y otras habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, el liderazgo y la reacción emocional que no pueden ser sustituidas por la tecnología. El aprendizaje continuo, autoaprendizaje para impulsar la transformación educativa.

Los educadores son fundamentales en los procesos educativos y su capacitación es de gran importancia, como afirman Ríos y Ruíz (2020) la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes. Los docentes deben ser capacitados con altos estándares académicos y enfoques innovadores. La mejora de la instrucción implica mejorar la interacción entre alumnos y docentes, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes. Los docentes deben estar actualizados y profundizar sus conocimientos de manera permanente para enfrentar los retos de la sociedad actual.

Definición del problema y justificación

Problemática

La innovación en la gestión pedagógica a través de la implementación de herramientas de capacitación debe ser priorizada y aunque en el sistema educativo ecuatoriano se están haciendo esfuerzos como es el caso de la Plataforma Moodle virtual Mecapacito que ha permitido la capacitación de aproximadamente un millón y medio de docentes en programas formativos y ha fortalecido los procesos de formación docente y mejora las prácticas educativa, no basta, considerando que la demanda de actualización y perfeccionamiento es permanente y de diversas áreas, para ser congruentes con ese tan anhelado Plan Nacional de Formación Permanente que conforme el MINEDUC (2023) tiene como objetivo fortalecer la formación docente a través de la reflexión de la práctica educativa y cuyo proceso permite identificar necesidades de formación para que los docentes puedan crear su propio plan personal formativo.

Durante la crisis del COVID-19 y actualmente en la nueva normalidad es de vital importancia que el profesorado demuestre liderazgo e innovación para garantizar el aprendizaje y evitar que los alumnos se queden rezagados. A pesar de la falta de apoyo en algunas reaperturas escolares, los docentes se han ido adaptando pese a los contextos adversos que enfrentan para que los estudiantes sigan aprendiendo. Sin embargo, es necesario invertir más en educación y formación docente para evitar una catástrofe educativa en situaciones futuras.

Uno de los retos actuales corresponde a la Meta EPT 6, calidad y aprendizaje, Aunque la historia de la educación ecuatoriana desde 1996 ha transitado por muchos procesos no se ha logrado lograr buenos resultados en los procesos educativos; se han realizado pruebas como la denominada (APRENDO); en el 2006 las pruebas regionales SERCE de UNESCO; en el 2008 rindieron pruebas los estudiantes del Sistema de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER) y en todos esos procesos evaluativos los resultados fueron bajos y desde esa década no se han conseguido avances significativos.

En el 2012 a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), las evaluaciones de estudiantes, docentes, directivos y centros educativos, no fueron alentadoras y en el año 2014 este organismo publicó los resultados de pruebas SER que reflejan una leve mejora en el desempeño a nivel satisfactorio en el que únicamente el 18, 1% de Educación General Básica que corresponde a 4º año obtuvo ese resultado, todos estos informes reflejan que el Ecuador está por debajo de la media, por lo que se debe centrar la atención en la Gestión Pedagógica que impacte de manera eficiente al proceso de enseñanza aprendizaje, la labor docente sin duda debe ser reflexionada para una propuesta de mejora a través de procesos de capacitación desde la gestión

escolar (UNESCO, 2015). Para mejorar el perfil profesional de los docentes y directivos y así cristalizar cambios y fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas, en consecuencia, las instituciones educativas deben liderar procesos de capacitación basadas en procesos de Upskilling y Reskilling.

La educación ha sido abandonada, debido al nivel bajo del presupuesto general del Estado, llegando a una asignación 4.008 millones de dólares para el sector educativo, sin embargo, se prioriza nada más a la educación superior, quedando desatendida la educación general básica. (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2022). La situación política económica del país compromete la mejora de la gestión docente en términos de capacitación y programas de becas para su formación profesional (maestrías, doctorados). Por lo tanto, se debe trabajar estratégicamente con el docente, como orientador y puntal de la planificación escolar, a través de estrategias que impacten en los aprendizajes significativos si se quiere una repercusión en “la mejora de los resultados académicos y por ende en la calidad educativa” (Quispe, 2019, p.14), a través de una formación de habilidades que favorezca al talento docente con competencias adyacentes para adaptarse al mundo contemporáneo.

Desde el punto de vista de Bodero (2014) el docente, como educador y profesional debe asumir un compromiso permanente para cuidar los más mínimos detalles en la relación con la comunidad educativa, porque el nivel lo dan los pequeños detalles; formar, educar y proteger a los alumnos ofreciéndole todas las vías posibles para obtener su máxima educación; exigencia permanente de siempre ir a más; en ser constante en cuanto a las metas y flexibilidad en cuanto al método de trabajo. La contribución de la gestión pedagógica recaerá en la calidad de los aprendizajes y para su consecución, surgen como interrogantes: ¿Cómo mejorar la calidad de la Gestión Pedagógica en la educación general básica de la Escuela Numa Pompilio Llona?, ¿De qué forma desarrollar habilidades blandas y técnicas en los docentes para innovar en la educación general básica? y ¿Cómo las Upskilling y Reskilling favorecen a la Gestión Pedagógica de la Escuela Numa Pompilio Llona?

Justificación

En los últimos años los sucesos críticos a nivel global, como la pandemia de COVID-19, la guerra en Ucrania en Israel, la emergencia climática y las crisis socioeconómicas han creado un entorno lleno de incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Los avances tecnológicos, como la inteligencia artificial, el 5G, el internet de las cosas y la automatización, son cada vez más relevantes en varios ámbitos. Las estadísticas han revelado que la mayoría de los profesionales están interesados en aprender nuevas habilidades para rendir mejor en sus funciones o para tener nuevas oportunidades laborales. Además, otro informe muestra que las habilidades requeridas en los puestos de trabajo han cambiado significativamente en los últimos años siendo un cambio del 33% del 2017 al 2021 (Forbes EC, 2022).

La emergencia sanitaria según Educaweb (2020) ya había afectado a más de 63 millones de docentes a nivel mundial. Existen deficiencias en los sistemas y desigualdades educativos históricos. Se destaca la falta de preparación del profesorado en educación virtual, así como herramientas tecnológicas eficientes en la presencialidad, por lo tanto, se enfatiza la importancia de que los docentes adquieran competencias digitales y pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza. Sin embargo, solo la mitad de los países ofrecieron capacitación adicional y menos de un tercio brindó apoyo psicosocial durante la crisis del COVID-19.

En consecuencia, urge en el sistema educativo el fomento de una cultura innovadora en docentes y escuelas, generar proyectos educativos, sistematizar experiencias y facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias entre los actores educativos (UNESCO, 2016). La estrategia para reducir el desfase educación-sociedad son los cambios estructurales en el sistema educativo y políticas públicas adecuadas. El objetivo prioritario por ende debe ser, mejorar la calidad y pertinencia de la oferta educativa para adaptarse a las demandas de la sociedad actual.

Pero para hablar de calidad en la gestión pedagógica hay que pensar en la formación de los docentes, que es un problema crítico en los sistemas educativos. Mejorar la enseñanza es el único camino para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, en muchas escuelas públicas los docentes provienen de sectores pobres, tienen una educación deficitaria, reciben poca formación y perciben bajas remuneraciones. La educación que imparten

es tradicional y poco innovadora. La formación y capacitación de los docentes ha tenido un bajo impacto en el aula y no ha correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas. Muchos cursos y talleres son breves y no brindan suficiente oportunidad ni apoyo para aplicar nuevas metodologías en el aula (Ríos y Ruiz, 2020).

La sociedad del conocimiento requiere personas con carácter reflexivo y sensibilidad para la toma de decisiones y esta responsabilidad se le atribuye a la educación a través del personal docente como guía del proceso educativo, para ello, la normativa ha establecido escenarios de actuación para trabajar, sin embargo, existe una infinidad de responsabilidades que no se han cumplido a satisfacción, principalmente en las áreas de la gestión pedagógica y para ello se busca reestablecer su protagonismo a través de soluciones fundamentadas en criterios participativos y efectividad en los resultados (MINEDUC, 2013).

En este sentido la mejora de capacidades del personal docente a través de modelos de actualización, fortalecimiento (upskilling) y desarrollo de nuevas habilidades profesionales (reskilling), que deriven a la calidad educativa desde su gestión en términos de contribución al perfil de egreso para que puedan competir y tener éxito ante los cambios económicos, sociales y políticos de la sociedad moderna (Rodríguez, 2010), además del auge de los avances tecnológicos y la visita abrumadora de la inteligencia artificial 5G, el mundo ya no es el mismo y exige perfiles altamente cualificados y resilientes es en este punto que la innovación educativa debe poner a disposición respuestas para cambiar los resultados de un sistema en precariedad (Forbes EC, 2023).

Revisión de literatura

La educación desde los preceptos de la innovación

La educación es fundamental para crear una cultura de innovación. Esta cultura implica una actitud crítica y evitar cambios solo por moda. La innovación se basa en el aprendizaje y transformación del mundo. Es importante reflexionar sobre diferentes aspectos de la innovación, como el debate y la negociación en grupo y aprender de los errores. La innovación también implica flexibilidad en las instituciones educativas. En resumen, la innovación es un proceso social que permite transformar y crear el mundo, no solo algo nuevo. También implica la formación de sujetos sociales capaces de realizarla de manera crítica (UNESCO, 2016). Para transformar el mundo se debe empezar desde la escuela, con apoyo y visión docente porque si bien el docente es guía, su contingente debe estar plasmado en las prácticas educativas del centro escolar.

Pero **¿Cómo la innovación en la docencia contribuye al mejoramiento de la calidad educativa?** La respuesta está reflejada en los resultados de la gestión pedagógica y para ello los indicadores de logro en el proceso de enseñanza aprendizaje son esenciales, pero no es suficiente, por lo que se debe considerar algunos factores que como mencionan Blase y Blase (1994) favorecen los cambios en las escuelas referidos a: Liderazgo facilitador, basado en principios de gobierno compartido; implicación de los docentes en la toma de decisiones; autonomía en el aula y reflexión crítica sobre el currículum y la instrucción; protección de las escuelas contra interferencias externas; apoyo político de las autoridades educativas y formación de docentes y directores en procesos colaborativos. Este último como un factor clave para este estudio ya que la formación docente permitirá que se ejerza profesionalmente la docencia y encauzará todos los conocimientos adquiridos en prácticas educativas transformadoras o toma de decisiones para el cambio en la gestión educativa.

Según la UNESCO (2016) Las escuelas que se destacan son aquellas que ofrecen propuestas innovadoras y diferenciadas a través de la búsqueda constante de nuevas ideas. La innovación docente implica cuestionar constantemente y explorar nuevas formas de enseñanza. Todo esto en definitiva se podrá lograr con formación y conocimiento a partir de las habilidades blandas y técnicas que desarrolle el profesorado que conduzcan al cambio como el compromiso y voluntad de docentes que son necesarios para transformar creencias y prácticas en un centro educativo. Reflexión crítica para evitar prácticas rutinarias. La innovación requiere un proceso constante de revisión crítica. Apertura al intercambio con otros docentes: compartir prácticas y participar en redes favorece el proceso innovador. Fomento del trabajo en equipo y la colaboración para generar relaciones

horizontales y enriquecer la diversidad de puntos de vista. Por lo tanto, los procesos de capacitación docente deben ser considerados como herramientas de innovación.

Upskilling y reskilling para desarrollar habilidades imprescindibles en los docentes del siglo XXI

Las soft skills o habilidades blandas son importantes en la educación del futuro porque se enfocan en habilidades interpersonales, como la comunicación, el trabajo en equipo, la gestión de emociones y el pensamiento crítico. Estas habilidades son necesarias en un entorno caracterizado por la innovación y el cambio constante. El sistema educativo clásico se centraba en la especialización y en la repetición de ejercicios, pero estas habilidades están siendo automatizadas. En cambio, se demandan habilidades como la creatividad, la persuasión, la colaboración, la adaptabilidad y la gestión del tiempo. Por lo que las soft skills son esenciales para preparar a los estudiantes para un futuro en el que las reglas de juego están en constante cambio y donde la capacidad de adaptación y el desarrollo de habilidades interpersonales son fundamentales en un mundo volátil (Akademia, 2023).

Se puede enfatizar conforme la literatura que los docentes pueden adaptarse a través del upskilling, que implica adquirir nuevas técnicas de enseñanza como la flipped class (aula invertida), la educación basada en la ciencia, design thinking, el aprendizaje activo, el trabajo por proyectos (ABP), la gamificación del aula y la neuroeducación y que además como lo cita Akademia (2023), es importante que los profesores se enfoquen en ayudar a los estudiantes a analizar de forma crítica la información en lugar de simplemente transmitir conocimientos. Se debe poner énfasis en formar a los alumnos en habilidades de pensamiento crítico. En definitiva, los profesores pueden adaptarse a la educación del futuro a través del upskilling y enfocándose en la formación de habilidades de pensamiento crítico, creativo y enfoque de valores en los estudiantes. Otro aspecto fundamental es el acompañamiento adecuado que se debe tener de las TIC en el proceso educativo, considerando que seleccionar la información adecuada, la utilización de fuentes fiables, citación de la información como criterio ético, así también la creatividad y procesos mentales para el uso de las diferentes herramientas interactivas que son aspectos clave si se pretende el involucramiento tecnológico de forma adecuada en educación.

Cuando se habla de reskilling se debe considerar lo dispuesto por Akademia (2023) y es que los profesores necesitan adquirir nuevas habilidades para adaptarse a los cambios en la enseñanza. Esto puede incluir habilidades de comunicación, empatía y capacidad para relacionarse constructivamente con los alumnos. También es importante investigar sobre los alumnos y entender sus gustos, preocupaciones y motivaciones. Además, se requiere curiosidad y valores éticos relacionados con los temas de interés de los estudiantes, como la sostenibilidad o la igualdad. La planificación del proceso de enseñanza y la capacidad de responder a eventualidades también son habilidades necesarias, al igual que saber aplicar diferentes metodologías según las necesidades de los alumnos. En tanto se esperan habilidades como la comunicación, la empatía, la investigación, la curiosidad, la planificación y la adaptabilidad en los profesores para enfrentar los desafíos de la enseñanza actual.

Retos en la Gestión Pedagógica

Conforme estipula el MINEDUC (2023) la tarea del docente debe procurar alcanzar las intenciones y principios de una institución educativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye los fundamentos filosóficos y pedagógicos que guían su práctica educativa, así como los objetivos, evaluaciones, enseñanzas, programación, estrategias didácticas y recursos necesarios para cumplir con estos propósitos. Si bien existen lineamientos para la elaboración para una propuesta pedagógica se debe contextualizar y dar sentido al proceso educativo de la institución y orientar otros elementos del proyecto educativo institucional. El cambio debe ser de dimensión institucional porque si bien el docente es pieza estratégica no puede hacerlo sólo, deben intervenir todos los actores educativos para el objetivo institucional.

Y como enfatiza López (2017) la gestión pedagógica busca la consecución de una educación integral, potenciando la diversidad y promoviendo la comunicación intercultural. Orientar un proceso que coordine las acciones de los docentes para administrar el proceso educativo y lograr los objetivos de formación de los profesionales, en respuesta a las demandas de la sociedad. En este sentido se asume las herramientas de inno-

vacación de upskilling y reskilling centrados en la capacitación y actualización docente. La práctica docente es fundamental para el éxito de la institución. Pero además se aspira para un cambio sostenible el liderazgo del director y el apoyo de la comunidad educativa como aspectos importantes para el desarrollo institucional. Desde la normativa se concibe a la gestión pedagógica como una política desde el sistema educativo, y promueve la calidad en la enseñanza. Por lo tanto, la gestión pedagógica debe enfocarse en optimizar el proceso docente educativo y lograr la formación eficiente de los profesionales.

Para concluir se puede aseverar que ha sido significativo el aporte de la literatura para esta investigación puesto que ha reflejado la relevancia de aspectos clave como: la innovación, el papel que tiene el docente en la educación, quien es sin duda una pieza estratégica para que suceda la educación y por lo tanto, debe poseer algunas características que denoten un perfil adecuado para hacer docencia, como lo expresado en las habilidades soft (upskilling) y hard (reskilling) sobre el liderazgo, manejo de grupos, resolución de conflictos, inteligencia emocional, resiliencia y otras habilidades como capacidad de análisis, dominio disciplinar, bases pedagógicas-didácticas, conocimiento tecnológico y evaluativo, entre otros. Sin duda la tarea docente es compleja y llena de retos y por ende se debe repensar la forma en la que han estado desempeñándose las instituciones educativas porque las necesidades de cambio en el sistema educativo han sido exigencias históricas; las estadísticas y los informes regionales y nacionales así lo manifiestan pero para que existan mejoras deben ocurrir cambios desde la gestión pedagógica en donde el docente lidera el proceso educativo y es corresponsable del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

1. Metodología

El presente estudio responde al paradigma pragmático que como señalan Hernández et al. (2014) se pretende establecer una estrecha relación entre teoría y práctica acerca de la calidad educativa en la gestión pedagógica, enfocándose en el impacto real que los hallazgos pueden tener en la Institución Educativa Primavera de Quito ya que se busca generar conocimiento relevante y aplicable a la problemática detectada.

1.1. Participantes e instrumento

Tabla 1. Personal docente y directivo

Docentes de la Institución Educativa Primavera de Quito			
	Hombres	Mujeres	Total
Docentes	1	5	6
Directora		1	1
Total	1	6	7

Fuente: Cevallos y López (2024)

Nota. La información refleja la estadística del personal docente y directivo. Fuente: Secretaría de la Institución Educativa Primavera de Quito.

La investigación se realiza a una muestra no probabilística (Tabla 1) por conveniencia, con la participación de 6 docentes con una experiencia profesional de 15 años, los 5 del género femenino para conocer la situación actual de la gestión pedagógica de la educación general básica de la institución educativa y con base al análisis realizado, identificar qué tipo de habilidades son necesarias fortalecer para innovar los procesos educativos a través de procesos de capacitación.

Con el enfoque mixto la investigación combina la recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, buscando obtener una visión más completa y enriquecedora del fenómeno de estudio. Según Hernández Sampieri (2014), esta combinación de métodos permite abordar de manera más rigurosa y precisa las preguntas de investigación, al considerar tanto las dimensiones objetivas como subjetivas

del problema en estudio. Con un diseño descriptivo que caracteriza los fenómenos o particularidades de una población o muestra, sin intervenir ni manipular dichos fenómenos. Se utilizó los dos tipos de investigación: documental y de campo ya que representan y son complementarios para la obtención de conocimiento valioso y confiable. La investigación documental ofrece una sólida base teórica y bibliográfica respecto de la normativa y estándares de calidad sobre la Gestión Pedagógica, mientras que la investigación de campo permite el contacto directo con la realidad de la escuela y la recolección de datos empíricos (Hernández Sampieri, 2014).

1.2. Instrumento de medida y/o materiales

A través de un enfoque valorativo se registró los aportes y criterios de los docentes hacia su gestión pedagógica. Con el consentimiento informado por parte de la autoridad institucional se exploraron indicadores respecto la micro planificación, dominio disciplinar, el proceso de enseñanza y el ambiente en el aula y el proceso de evaluación. Para ello, se utilizan diferentes técnicas y herramientas que permiten obtener datos relevantes y aplicarlos eficientemente en los procesos educativos. Una encuesta a través de un cuestionario de 8 preguntas con preguntas cerradas a docentes conforme al cumplimiento de los estándares de calidad sobre su desempeño en los componentes de enseñanza aprendizaje, consejería estudiantil y refuerzo académico con una escala de Likert: destacado, satisfactorio, en proceso, no cumple. Se aplicó una entrevista a la directora de la institución como experto considerando su experticia a través de una guía de 6 preguntas semiestructuradas para profundizar el análisis desde una dimensión institucional y la gestión escolar y así obtener información que pueda aportar a la toma de decisiones. Así también la entrevista con una guía de 4 preguntas semiestructuradas al experto acerca del aporte que se debe brindar a los docentes desde la gestión escolar.

2. Resultados

2.1. Análisis descriptivo

El proceso investigativo Se llevó a cabo tres fases en el proceso. En la primera se realizaron las observaciones de los expertos en calidad educativa y gestión pedagógica para validar los instrumentos y poder aplicarlos en la investigación. En la segunda fase se aplicaron los instrumentos a toda la población a través de la encuesta a docentes, y entrevista a la autoridad y un experto del área. Para la tercera fase se lleva a cabo un análisis descriptivo considerando los componentes de la dimensión de Gestión pedagógica.

Preguntas a docentes	Destacado	Satisfactorio	En proceso
Apoya a otros docentes de su área en la elaboración de las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).	16,70%	50%	33,30%
Reajusta las planificaciones micro curriculares en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.	66,70%	0	33,30%
Demuestra suficiencia en el conocimiento de la asignatura que enseña en el subnivel e incorpora información actualizada, producto de la investigación e indagación.	0	83,3%	16,70%
Aplica estrategias de enseñanza orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación microcurricular	16,70%	83,3%	0
Promueve un ambiente de aprendizaje estimulador que genera participación del estudiantado.	50%	50%	0
Evalúa el logro de aprendizaje del estudiantado en función de los objetivos planteados en las planificaciones microcurriculares y reajusta la práctica pedagógica con base en los resultados de las evaluaciones.	16,70%	66,70%	16,70%
Implementa en su práctica docente acciones recomendadas desde el servicio de consejería estudiantil y retroalimenta las recomendaciones del servicio de consejería estudiantil con base en los resultados de las acciones implementadas.	16,70%	83,3%	0
Ejecuta actividades de refuerzo académico en función de las necesidades de aprendizaje del estudiantado y sugiere o implementa otras actividades de refuerzo académico para mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado.	16,70%	83,3%	0

Fig. 1. Resultados del cuestionario

Fuente: Cevallos y López (2024).

Nota. La tabla refleja los criterios considerados de la gestión pedagógica para identificar su cumplimiento

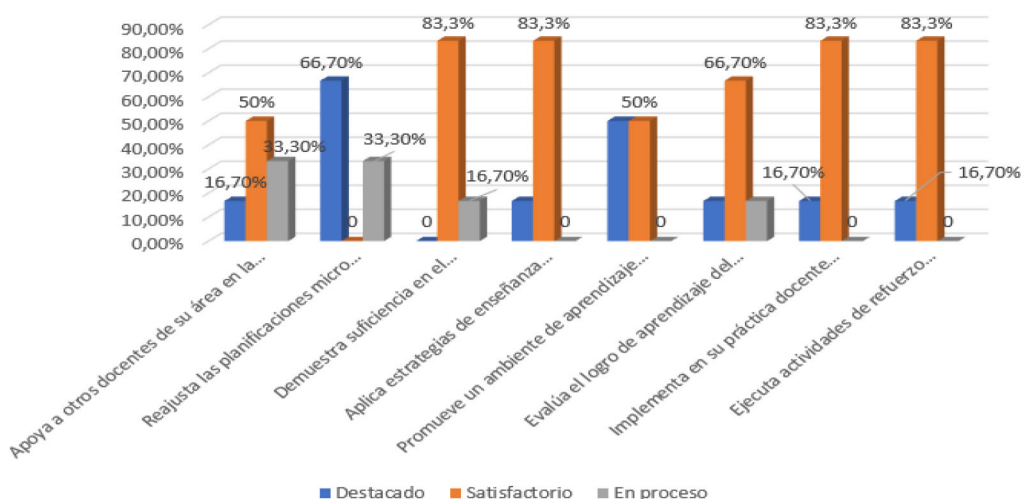


Fig. 2. Estadística de los resultados

Fuente: Cevallos y López (2024)

Nota. En la figura se muestran los porcentajes conforme el nivel de cumplimiento por cada indicador de la gestión pedagógica.

Los resultados obtenidos reflejan que, si bien elaboran y reajustan la micro planificación, todavía existe un 33,3% que está en proceso de mejora y cambio en este proceso a lo que se debe enfatizar en palabras de Carriazo et al. (2020) que la planificación educativa es fundamental para construir una educación de calidad, asegurando la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe un 16,7% que debe tener dominio del área que imparte clase, así como la aplicación de estrategias de enseñanza que favorezcan el logro de los aprendizajes. Para una docencia efectiva es fundamental el manejo del contenido, su profundidad y las expectativas de transferencia cognitiva (Garcés et al., 2015). Un 50% debe estimular un ambiente de aprendizaje adecuado y generar participación del estudiantado y como manifiesta Espinosa y Rodríguez (2017) el ambiente de aprendizaje es crucial para formar parte del proceso educativo y construir significados. El docente se enfoca en la actividad cognitiva del estudiante y crea condiciones para que los estudiantes construyan sus propios significados a través de sus creencias, conocimientos y prácticas culturales. Esto promueve el aprendizaje significativo. El 16,7% no aplica un proceso evaluativo integral, constante y reflexivo con retroalimentación sobre los resultados y como manifiesta Foronda y Foronda (2007) la evaluación implica entender y reflexionar sobre los factores que influyen en el aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente.

El 83,3% de los docentes no ejecutan acciones recomendadas desde consejería estudiantil y actividades de refuerzo académico en función de las necesidades del aprendizaje de los niños de forma destacada, lo que supone que hace falta considerar lo estipulado por el MINEDUC (2020) sobre la necesidad de utilizar estrategias metodológicas para retroalimentar habilidades en las principales áreas de conocimiento. El refuerzo como un proceso de aprendizaje organizado por el docente, basado en la evaluación diagnóstica de los estudiantes. El Ministerio de Educación proporciona una “Caja de herramientas” para la evaluación diagnóstica, que permite identificar dificultades en el aprendizaje y brindar la intervención adecuada. En la entrevista realizada a la directora de la Institución Educativa Primavera de Quito, se analizaron los componentes de la gestión pedagógica con el objetivo de analizar cuál es su rol y apoyo a las funciones de los docentes de la Institución Educativa Particular Primavera de Quito. Los que se destacan retroalimentación en las planificaciones, evaluación de la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiantado, así como la supervisión de la planificación del servicio de consejería y actividades de refuerzo académico del estudiantado. A continuación, se detallan los principales resultados de la investigación.

Tabla 2. Guía de preguntas de la entrevista a la directora

Preguntas a directora		Respuestas
1.	Orienta y retroalimenta al profesorado para que las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA) guarden relación con la Planificación Curricular Institucional (PCI).	Considero que uno de los objetivos más importantes va dirigido hacia la gestión de orientar y retroalimentar al personal docente de la institución, si uno como director no tiene los conocimientos necesarios en este ámbito, debe buscar asesoramiento, ya que con esta acción garantizará que la gestión pedagógica se encuentre bien manejada, las relaciones bien analizadas entre los elementos del currículo, creo que hacen la diferencia.
2.	Orienta y retroalimenta a los docentes para que las planificaciones micro curriculares guarden relación con las Planificaciones Curriculares Anuales (PCA).	Las planificaciones micro curriculares son esenciales para el desenvolvimiento del docente en cada clase, y por ende deben guardar estrecha relación con el PCA. No existe un desarrollo de estrategias concretas en clase si no se planifica en todos los ámbitos, macro, meso y micro.
3.	Evalúa la práctica pedagógica de acuerdo con la ejecución de la planificación micro curricular y fortalece la práctica pedagógica mediante la ejemplificación de estrategias metodológicas novedosas, ¿cuáles?	Las prácticas pedagógicas son evaluadas mediante estrategias aplicadas en la institución entre las que figuran: - En el área de animación a la lectura: Rutinas del pensamiento, generación de ideas para escribir por medio de interrogatorio. Proponer finales a los textos literarios o no literarios, debates, y lectura crítico-valorativa. Filosofamos en tertulia pedagógica para toma de decisiones. Etc. - En matemáticas: Operaciones con manejo de material concreto, (plastilina y regletas cuisinaire) resolución de problemas conectados a la cotidianidad, estimación de resultados. - En lengua y literatura: Tertulias pedagógicas, juegos de páreme la mano, bingos, rompecabezas, etc. Exposiciones, Subrayado lineal etc. - Ciencias Sociales: Viaje imaginario, carteleras, collages. - Ciencias Naturales: Dibujar, recortar, investigar, hacer cuestionarios, interrogatorios, experimentos.
4.	Monitorea la evaluación del aprendizaje del estudiantado de acuerdo con los lineamientos de la Planificación Curricular Institucional (PCI) y al calendario escolar y toma decisiones para la mejora del proceso de evaluación con base en los resultados de logro del aprendizaje.	El proceso de evaluación es mediante observación directa, entro a cualquier clase, grado o momento. Observo las actitudes de los niños, realizo preguntas del tema relacionado a la clase de la maestra, cuadernos de los niños trabajos prácticos, en la institución realizamos los minutos cívicos y en ellos los alumnos de cada grado demuestran al conglomerado escolar y padres de familia destrezas adquiridas en clase: Recitan poemas, bailan, cantan, describen, parafrasean, cuentan, exponen etc.
5.	Supervisa la ejecución de la planificación del servicio de consejería estudiantil.	Este año por la falta de recursos, el DECE no cuenta con una persona encargada, pero en años anteriores si se realizaba un seguimiento, ya que el Distrito escolar pide Proyectos, reporte de casos. Pero si se pide a los estudiantes detectados con problemas de aprendizaje o socioemocionales, un informe que el padre lo hace particularmente para orientar de manera debida el trabajo de la docente. Y de esta manera realizar la planificación para Necesidades Educativas Especiales, de acuerdo con el grado de afectación del estudiante.
6.	Evalúa y retroalimenta las actividades de refuerzo académico ejecutadas por los docentes.	El tiempo constituye un problema en la institución cuando se trata de realizar actividades de retroalimentación en actividades de refuerzo académico, ya que el ministerio nos exige demasiado tiempo y varias horas de clase. Hemos determinado en cada clase complementar actividades de refuerzo para todos los chicos si algo no está comprendido ya sea en contenidos o destrezas. Si una destreza no cumple el estándar se suele reforzar hasta conseguir que el grupo la manifieste. Se hace énfasis en las destrezas imprescindibles, tratamos de no dejar sin retroalimentación.

Fuente: Cevallos y López (2024).

Nota. Se muestran las preguntas y respuestas de la entrevista realizada a la directora de la Institución Educativa Primavera de Quito.

A través de los resultados obtenidos de la entrevista realizada al especialista respecto del componente de enseñanza y aprendizaje se recomienda la revisión de las planificaciones didácticas para el correcto seguimiento y apoyo. Sobre el componente de consejería Estudiantil y refuerzo pedagógico manifiesta que a nivel de casi todas las instituciones educativas existe falta de personal y no se alcanza a valorar y emitir informes de la situación pedagógica de todos los estudiantes remitidos, lleva mucho tiempo solucionar los casos. Con respecto al componente de si se cuenta con lineamientos de refuerzo académico establecidos en la Planificación Curricular Institucional (PCI), menciona que los planes de refuerzo responden a las necesidades y grados de necesidad de los estudiantes, puesto que se plantean objetivos de avances de acuerdo con el nivel de desarrollo de estos. Todos los criterios considerados en la gestión pedagógica deben ser fortalecidos a través de procesos de capacitación que favorezcan la mejora del perfil del profesional en educación y su desempeño en la institución.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos del estudio de campo de la Educativa Primavera de Quito han permitido llegar a un entendimiento de cómo va la gestión pedagógica en la que los aportes de los docentes, directora y especialista del área han significado de gran contribución, pudiendo resaltar aspectos relevantes que se deben fortalecer a través de procesos de acompañamiento pedagógico y capacitación en los siguientes criterios: 1. Refuerzo en la elaboración del PCA y microplanificaciones 2. Fortalecimiento en procesos didácticos, implementación de estrategias activas e implementación de la tecnología en el aula.

Manejo de grupos cooperativos, ambientes de aprendizaje y clima de aula. 4. Potenciar el proceso evaluativo para que cumpla con las características de continuo, sistemático e integral. 5. Promover acciones y retroalimentación recomendadas desde el servicio de consejería estudiantil. 6. Enfatizar en actividades de refuerzo académico en función de las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Desde la mirada del experto en el área y dando cumplimiento a lo que estipula el MINEDUC (2017) para alcanzar calidad en la práctica educativa se debe evaluar el cumplimiento de las planificaciones a través de visitas y observaciones áulica. El acompañamiento a cada estudiante no se alcanza a realizar a así tampoco a emitir informes de la situación pedagógica de todos los estudiantes remitidos, debido a que este proceso requiere tiempo, sin embargo, de la información disponible se debe emitir informes para proceder con las adaptaciones curriculares de acuerdo al grado y tipo de necesidad educativa, así mismos en los casos de los estudiantes de no desarrollan un avance progresivo, se realiza tutorías individuales, trabajo uno a uno, tutorías y clases de recuperación y refuerzo pedagógico. Todo este análisis refleja la necesidad de implementar procesos de capacitación en los criterios concernientes a la gestión pedagógica en cuya formación profesional se fortalezcan las habilidades blandas y técnicas para el desempeño docente efectivo en la Institución educativa.®

Diana Elizabeth Cevallos Benavides. Docente investigadora con experiencia profesional alrededor de 16 años en la educación y 7 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.

Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA) y Posdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Venezuela (2023-UCV). 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. Recientemente ha publicado artículos en revistas Scopus y Latindex. Actualmente se desempeña como profesor titular 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.ec/>

Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA) y Posdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Venezuela (2023-UCV). 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. Recientemente ha publicado artículos en revistas Scopus y Latindex. Actualmente se desempeña como profesor titular 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.ec/>

Referencias bibliográficas

- Akademika (2023). *Las habilidades imprescindibles para los educadores del siglo XXI*. Fundación Innovación Bankinter. https://www.fundacionbankinter.org/noticias/las-habilidades-imprescindibles-para-los-educadores-del-siglo-xxi/?_adin=01833301559
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (17 de noviembre de 2022). [www.asambleanacional.gob.ec.https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/85271-ministro-de-finanzas-senalo-que-la-proforma-2023-esta](https://www.asambleanacional.gob.ec/https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/85271-ministro-de-finanzas-senalo-que-la-proforma-2023-esta)

- Blase, Joseph. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.
- Bodero Delgado, Hugo. (2014). El impacto de la calidad educativa. Dialnet, pp 112-117.
- BUSINESS SCHOOL. Universidad de los Andes. (2023). Guía Práctica No. 37. *¿Carreras o habilidades del futuro? el rol del Upskilling y Reskilling*.
- Carriazo Diaz, Cindy; Pérez Reyes, Maura y Gaviria Bustamante, Kathelyn. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp.3, pp. 87-95. Universidad del Zulia
- Educaweb (2020). *La UNESCO pide potenciar el liderazgo y la innovación docente para avanzar en la educación*. <https://www.educaweb.com/noticia/2020/10/05/unesco-pide-potenciar-liderazgo-innovacion-docente-19321/>
- Espinoza Núñez, Leonor Antonia; Rodríguez Zamora, René. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo [en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153999007>.
- Forbes EC (2022). *Los retos del Reskilling y el Upskilling para una sociedad en constante cambio*. <https://www.forbes.com.ec/columnistas/los-retos-reskilling-upskilling-una-sociedad-constante-cambio-n18012>.
- Fundación CYD (2021). *Reskilling y upskilling: la importancia de la formación continua en las empresas*. <https://www.fundacioncyd.org/reskilling-upskilling-formacion-continua-empresas/>
- Hernández-Sampieri, Roberto., Fernández-Collado, Carlos., Baptista-Lucio, Pilar., (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. Mc Graw Hill Education
- López-Paredes, María. (2017). *La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario*. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol. 3, núm., pp. 201-215.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (marzo de 2013). educacion.gob.ec. Obtenido de educacion.gob.ec: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación Ecuador (MINEDUC). (2013). educación.gob.ec. Gestión pedagógica para directivos. Programa de formación continua del magisterio fiscal. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020). *Caja de Herramientas para la evaluación diagnóstica. Sección 1 – Elementos conceptuales*.
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023). *Formación Docente*. <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023). *Plataforma Mecapacito*. <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023). *Propuesta pedagógica*. <https://educacion.gob.ec/propuesta-pedagogica/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>.
- Quispe-Pareja, Marleni. (2019). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. redalyc, pp. 7-14.
- Ríos-Cabrera, Pablo., y Ruiz-Bolívar, Carlos. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. Revista Innovaciones Educativas, 22(32), 199-212. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>.
- Rodríguez Arocho, Wanda. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. Actualidades Investigativas en Educación, pp. 1-28.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=697&aid=1044>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESDOC Biblioteca Digital, 2016). *Texto 1. Innovación Educativa*. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>.

El impacto de la inteligencia artificial en la educación: avances, desafíos y perspectivas futuras



*The Impact of artificial intelligence on education:
Advances, challenges and future perspectives*

Espinoza Castro Karla Esther

karla.espinoza@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0611-6736>

Teléfono: + 59 3994470286

Vimos Sacta Karen Tamara

ktvimos@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-5011-3903>

Teléfono: + 59 3987692465

López González Wilmer Orlando

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono: +59 3963646498



Universidad Nacional de Educación
Carrera de Ciencias Experimentales
Sector Chuquipata, Azogues
República del Ecuador

Recepción/Received: 20/02/2024
Arbitraje/Sent to peers: 20/02/2024
Aprobación/Approved: 08/03/2024
Publicado/Published: 05/05/2024

Resumen

El objetivo de este artículo científico, es analizar de manera exhaustiva el impacto de la inteligencia artificial en la transformación del aprendizaje, identificando las implicaciones éticas, pedagógicas y tecnológicas que acompañan su implementación en las aulas, a través de una revisión sistemática de la literatura científica y el análisis de casos de estudio relevantes en bases de datos como: Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Scholar. Se concluye que esta herramienta se ha consolidado como un instrumento pedagógico fundamental, facilitando la adquisición de competencias digitales y contribuyendo a la mejora del rendimiento académico. Además, de mejorar las prácticas de evaluación educativa, es necesario reflexionar sobre los desafíos que surgen en torno a la privacidad de los datos, la equidad en el acceso a la educación y la formación de habilidades digitales en los estudiantes.

Palabras clave: Educación, inteligencia artificial, tecnología alternativa.

Abstract

The objective of this scientific article is to comprehensively analyze the impact of artificial intelligence in the transformation of learning, identifying the ethical, pedagogical and technological implications that accompany its implementation in the classroom, through a systematic review of the scientific literature and the analysis of relevant case studies in databases such as: Redalyc, Scielo, Dialnet and Google Scholar. It is concluded that this tool has been consolidated as a fundamental pedagogical instrument, facilitating the acquisition of digital competencies and contributing to the improvement of academic performance. In addition to improving educational evaluation practices, it is necessary to reflect on the challenges that arise around data privacy, equity in access to education and the formation of digital skills in students.

Keywords: Education, artificial intelligence, alternative technology.

Introducción

La integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo ha generado un profundo impacto en la forma en que se enseña y se aprende en la actualidad. En un mundo cada vez más digitalizado, la tecnología se ha convertido en un aliado fundamental para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La inteligencia artificial, como innovación científica de valor incalculable, ha revolucionado los paradigmas educativos al ofrecer nuevas oportunidades y desafíos.

Desde la administración hasta la pedagogía, la inteligencia artificial desempeña roles clave en la optimización de la educación, como lo señalan diversos estudios (García et al., 2020; Sekeroglu et al., 2019). Su capacidad para personalizar el aprendizaje, brindar orientación individualizada y mejorar la retroalimentación en los procesos educativos la convierte en una herramienta indispensable en el entorno académico actual. Estos avances garantizan la calidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una educación que trasciende las limitaciones económicas, políticas, sociales, culturales, temporales y espaciales.

Siguiendo esta línea de investigación, la educación mantiene una estrecha vinculación con las tecnologías educativas, las cuales pueden ser consideradas herramientas de apoyo fundamentales en el proceso académico, como señalan Troncoso et al. (2023). La inteligencia artificial, en particular, juega un papel significativo en el rendimiento académico de los jóvenes durante su trayectoria escolar, al facilitarles la realización de trabajos autónomos o colaborativos de investigación. Este enfoque conlleva a una mejora palpable en el rendimiento académico del estudiante.

En este contexto, surge la necesidad de explorar a fondo los avances, desafíos y perspectivas futuras de la inteligencia artificial en la educación. Este artículo científico de alto impacto se propone analizar de manera exhaustiva el papel que juega la inteligencia artificial en la transformación del aprendizaje, así como identificar las implicaciones éticas, pedagógicas y tecnológicas que acompañan su implementación en las aulas.

A través de una revisión sistemática de la literatura científica y el análisis de casos de estudio relevantes, se busca proporcionar una visión integral y actualizada sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación, con el objetivo de contribuir al debate académico y orientar futuras investigaciones en este campo en constante evolución. La inteligencia artificial representa una innovación de gran valor en la sociedad, como señalan García et al. (2020), al transformar los paradigmas educativos al desempeñar roles clave en la administración, orientación, pedagogía e investigación. En el proceso de aprendizaje, que se define como la formación de redes, la inteligencia artificial aborda aspectos relevantes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Asimismo, en la evaluación educativa, mejora las prácticas al establecer criterios, generar ensayos y proporcionar recomendaciones, lo que contribuye a la retroalimentación y al continuo mejoramiento de los procesos educativos.

Metodología

En la presente investigación se llevó a cabo una revisión sistemática de doce artículos científicos, obtenidos en las bases de datos Redalyc, Scielo, Dialnet y Google Scholar. Para la obtención de la literatura científica, se definió un período de tiempo entre el año 2019 al 2023, dichas investigaciones fueron situadas en España, Turquía, México y Países de Latinoamérica, también se establecieron términos para la búsqueda, tales como: Inteligencia artificial, educación, aplicación de la inteligencia artificial. No obstante, se descartó los artículos que no se enfocaban en el aporte de inteligencia artificial en la educación.

Resultados

Tabla 1. La inteligencia artificial y su relación con la educación.

Autor	Año	País	Aportes
Sekeroglu, Dimililer y Tuncal.	2019	Turquía	Fomentar el uso de las nuevas tecnologías en la educación.
Moreno.	2019	Colombia	Utilizar la inteligencia artificial como una herramienta educativa.
García, Mora y Ávila.	2020	Ecuador	Implementar la inteligencia artificial a los futuros estudiantes.
Ayuso y Gutiérrez.	2022	España	La tecnología contribuye positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Incio, Capuñay, Estela, Valles, Vergara y Elera.	2022	Perú	Innovación educativa, mediante la inteligencia artificial.
García.	2022	Bolivia	La inteligencia artificial brinda nuevas oportunidades a los estudiantes.
Castillejos.	2022	México	Valorizar el uso de las tecnologías en los trabajos escolares.
Lopardo.	2023	Argentina	Incorporar los pros y contra de la inteligencia artificial.
Aparicio.	2023	Colombia	Transformación de la educación si se aprovecha correctamente la inteligencia artificial.
Troncoso, Dueñas y Carballo.	2023	Ecuador/Cuba	Permite mejorar el trabajo autónomo de los alumnos.
Rodríguez, García, Barros, Rodríguez y Orozco.	2023	Ecuador	Llevar a cabo una integración de la tecnología entre el pedagogo y el estudiante.
Tómala, Mascaró, Carrasco, y Aroni.	2023	Ecuador	Integrar la inteligencia artificial para producir una educación de calidad.

Nota. Elaborado por Espinoza Karla, Vimos Karen y Wilmer López (2024)

En la tabla 1, se muestran los resultados del análisis y revisión de la literatura científica que se llevó a cabo en el presente estudio.

En la Fig. 1 se muestran las categorías que se reconocieron en el presente estudio, las cuales muestran la influencia de la IA en la educación:

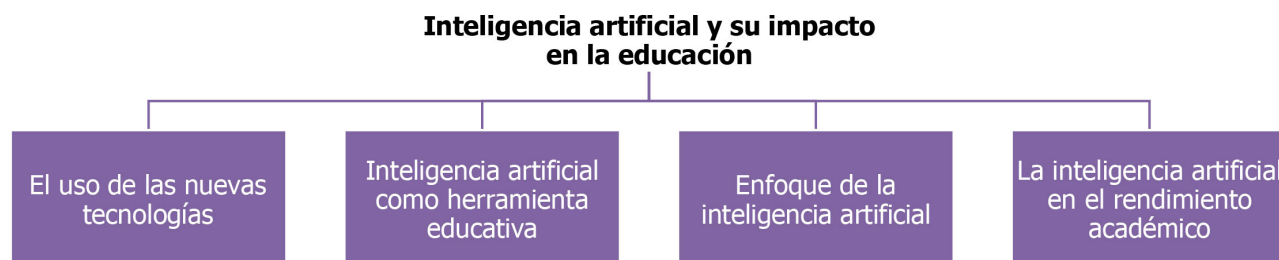


Fig. 1. Categorías identificadas a lo largo del análisis del contenido

Nota. Elaborado por Espinoza Karla, Vimos Karen y Wilmer López (2024)

El uso de las nuevas tecnologías

Actualmente, la tecnología evoluciona constantemente y su impacto en la educación es cada vez más significativo. Según Sekeroglu et al. (2019), las tecnologías contribuyen a una mejora de la comprensión de los conocimientos transmitidos a los estudiantes. En esta misma línea, para que los alumnos puedan adquirir y dominar habilidades digitales, es fundamental que practiquen de forma continua, lo que les permitirá mejorar su bienestar profesional y social, como señala Castillejos (2022).

Inteligencia artificial como herramienta educativa

Según Moreno (2019), la inteligencia artificial se reconoce como un recurso pedagógico fundamental, ya que facilita la adquisición de conocimientos computacionales. Por otro lado, García et al. (2020) destacan que la tecnología puede brindar orientación sobre metodologías y actividades a docentes con posibles carencias.

Adicionalmente, Ayuso y Gutiérrez (2020) afirman que la inteligencia artificial estimula el interés, la creatividad y las habilidades de los estudiantes. La evolución tecnológica, impulsada por la pandemia, ha permitido la implementación de plataformas colaborativas que han mejorado la resolución de problemas en el contexto educativo actual (Incio, 2022). Tal como lo manifiesta Moreno (2019) la inteligencia artificial es considerada como un recurso pedagógico, debido a que permite adquirir conocimientos computacionales. Por otro lado, García et al. (2020) señalan que, la tecnología puede ayudar a orientar sobre las metodologías y actividades a los docentes y padres de familia que puedan tener alguna limitación.

Enfoque de la inteligencia artificial

Como señala García (2022), la utilización de la tecnología permite la integración de recursos interactivos en el aula, fomentando un enfoque educativo participativo. Por otro lado, Rodríguez et al. (2023) subrayan que la inteligencia artificial tiene el potencial de revolucionar la educación tradicional, generando una enseñanza adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante y alineada con los requerimientos actuales del entorno educativo.

La inteligencia artificial en el rendimiento académico

En palabras de Lopardo (2023), el aporte de la IA en el rendimiento académico del estudiantado es un tema difícil de abordar, debido a las desventajas observadas en el uso de la herramienta, principalmente en torno al plagio. Por el contrario, Troncoso et al. (2023) señalan que la IA está estrechamente vinculada con las competencias informáticas, lo que resulta beneficioso tanto para docentes como para estudiantes. De acuerdo con Tómalá et al. (2023), la IA posibilita un acceso continuo a las tecnologías existentes y el mejoramiento de su desempeño académico.

Discusión

La integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo plantea una serie de consideraciones fundamentales que merecen ser abordadas con detenimiento. Es imperativo destacar que la adopción de tecnologías basadas en inteligencia artificial en entornos educativos representa un cambio paradigmático en la forma en que se concibe y se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La capacidad de personalización y adaptación de los recursos educativos a las necesidades individuales de los estudiantes constituye un avance significativo que promueve la equidad y la inclusión en la educación. Hallazgos que concuerdan con lo reportado por Rodríguez et al. (2023) quienes manifiestan que la integración de la IA en la educación permite que el proceso de aprendizaje se transforme, se dinamice, lo cual influye positivamente en la formación de

los alumnos, de igual manera Sekeroglu et al. (2019) consideran a la IA como una herramienta educativa que favorece el desarrollo de habilidades tecnológicas en el estudiantado.

Es importante abordar también el impacto de la inteligencia artificial en la calidad educativa y en el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. La capacidad de la inteligencia artificial para facilitar la adquisición de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad, representa una oportunidad única para potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. Ayuso y Gutiérrez (2020) expresan que el empleo de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje fomenta en el estudiantado la motivación, se activa el pensamiento; En las palabras de Troncoso et al. (2023), la IA se puede emplear en el ámbito académico mediante aplicativos colaborativos lo que concuerda con Incio (2022) que en su estudio evidenció que durante pandemia por Covid-19 los educadores emplearon dichos recursos digitales lo cual sirvió de apoyo en el desarrollo de competencias tecnológicas.

Por otra parte, es crucial abordar las implicaciones éticas y sociales derivadas de la implementación de la inteligencia artificial en la educación. La recopilación y el análisis de datos personales, el uso de algoritmos de aprendizaje automático y la toma de decisiones automatizadas plantean desafíos éticos relacionados con la privacidad, la transparencia y la equidad. Es necesario establecer marcos normativos y mecanismos de supervisión que garanticen el uso responsable y ético de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Acorde a lo reportado por Tómalá et al. (2023), se recomienda que para la implementación de la IA en la educación es necesario considerar tanto sus ventajas como sus desventajas. De la misma manera Aparicio (2023), en su investigación, expone algunos desafíos para su uso, mencionando que si los estudiantes carecen de un entendimiento adecuado en el manejo de las herramientas de IA, podrían tener dificultades para emplearla con éxito en sus tareas escolares.

Conclusiones

Tras un exhaustivo análisis de la interacción entre la inteligencia artificial y la educación, se desprende la conclusión de que la integración de esta tecnología en el ámbito educativo conlleva una serie de implicaciones significativas. En primer lugar, se evidencia que la inteligencia artificial actúa como un catalizador en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo una personalización y adaptación de la educación a las necesidades individuales de los estudiantes.

Además, se constata que la inteligencia artificial no solo mejora el rendimiento académico de los alumnos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad. Estas competencias son esenciales en un entorno educativo que busca formar individuos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución.

Por otro lado, se identifica que la implementación de la inteligencia artificial en la educación plantea desafíos éticos y sociales, como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso a la tecnología y la responsabilidad en el uso de algoritmos de aprendizaje automático. Es imperativo que los actores involucrados en el proceso educativo consideren estos aspectos para garantizar una integración ética y equitativa de la inteligencia artificial en las aulas.

En conclusión, la inteligencia artificial emerge como una herramienta poderosa que redefine el paradigma educativo, ofreciendo oportunidades sin precedentes para la mejora continua de la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, su implementación requiere un enfoque holístico que considere no solo los beneficios pedagógicos, sino también los aspectos éticos, sociales y legales que acompañan esta revolución tecnológica en la educación.

Para finalizar se menciona que este estudio, ha sido desarrollado gracias al financiamiento de Universidad Nacional de Educación, Ecuador bajo el proyecto de investigación CORI-UNAE-2022-1 “BIOCHEM-AR-SIMLAB”.[®]

Karla Esther Espinosa Castro, Mgt. Bioquímica Farmacéutica de la Universidad de Cuenca; Máster en Biociencias Aplicadas mención Biodescubrimiento de la Red Vlr Ecuador conformada por la Universidad de Cuenca-Espol-EPN-UTN-Consejo de Universidades Flamencas de Bélgica; Maestrante en Docencia Universitaria en la Universidad de Valencia; Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como Docente Investigador en la Universidad Nacional de Educación; dentro de su experiencia profesional se destaca docente de nivelación de la Universidad de Cuenca; Coordinadora del Comité de Bioseguridad de la Universidad de Cuenca-Facultad de Ciencias Médicas; Coordinadora de Laboratorios de la Universidad de Cuenca-Facultad de Ciencias Médicas; Analista de Laboratorio en la Universidad de Cuenca, Etapa E.P, GADM Nabón, OILMAR. Actualmente dirige el proyecto de investigación BIOCHEM-LAB-Diseño, aplicación y evaluación del impacto del uso de laboratorios virtuales como herramientas didácticas en la enseñanza y aprendizaje experimental de las ciencias, específicamente en las áreas de Biología y Química en la Universidad Nacional de Educación y ha participado como investigadora en proyectos como: Clonación y expresión de una peroxidasa de *Phaseolus vulgaris* en un modelo bacteriano para la obtención de una proteína recombinante con actividad de peroxidasa y su caracterización como enzima trazadora para ser usada como insumo en la generación de herramientas inmunodiagnósticas y Comparación de la aplicabilidad de las técnicas DPPH (1,1-difenil-2 picril-hidrazilo) y Peróxidos en extractos resinosos para la evaluación de la actividad antioxidante en extractos vegetales en la Universidad de Cuenca.

Karen Tamara Vimos Sacta. Estudiante de la Carrera de Ciencias Experimentales en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigadora del grupo BIOCHEM-LAB: Diseño, aplicación y evaluación del impacto del uso de laboratorios virtuales como herramientas didácticas en la enseñanza y aprendizaje experimental de las ciencias, específicamente en las áreas de Biología y Química en la Universidad Nacional de Educación

Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA) y Posdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Venezuela (2023-UCV). 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. Recientemente ha publicado artículos en revistas Scopus y Latindex. Actualmente se desempeña como profesor titular 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.ec/>

Referencias bibliográficas

- Aparicio, William. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 3 (2), 217-229. <https://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/133/114>
- Ayuso, Desirée. y Gutiérrez-Esteban, Prudencia. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED*, 25 (2), 347-358. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/>
- Castillejos López, Berenice. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31 (60), 9-24. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032022000100009&lang=es
- García, Juan José. (2022). Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior. *Revista académica y científica de la universidad privada abierta latinoamericana*, (10), 31-52. <https://www.biblioteca.upal.edu.bo/htdocs/ojs/index.php/orbis/article/view/98/187>
- García, Victor René, Mora, Alex Baldimir y Ávila, Jhonny Antonio. (2020). La inteligencia artificial en educación. *Dominio de las ciencias*, 6 (3), 648-666. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231632> <https://www.redalyc.org/journal/535/53575458001/>
- Incio, Fernando Alain, Capuñay, Dulce Lucero, Estela, Ronald Omar, Valles, Miguel Ángel, Vergara, Segundo Edilberto y Elera, Duberli Geomar. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes universitarios*, 12 (1), 135-152. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/974/866>
- Lopardo, Horacio Ángel. (2023). La inteligencia artificial en la redacción de artículos científicos. *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 57 (2), 173-175.
- Moreno, Raúl Darío. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI*, 7 (14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>
- Rodríguez, Ángel Freddy, García, Jaime Anderson, Barros, Héctor Alexander, Rodríguez, Sofía Daniela y Orozco, Katherine Elizabeth. (2023). La implementación de la inteligencia artificial en la educación: análisis sistemático. *Dominio de las ciencias*, 9 (3), 2162-2178. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3548/7821>
- Sekeroglu, Boran, Dimililer, Kamil y Tuncal, Kubra. (2019). La inteligencia artificial en educación: aplicación en la evaluación del desempeño del alumno. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, (1), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1594/1243>
- Tomalá, Michael Antonio, Mascaró, Eva María, Carrasco, Carlos Guillermo y Aroni, Elsa Verónica. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *Recimundo*, 7 (3), 238-251. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2045/2555>
- Troncoso, Manuel Orlando, Dueñas, Yolanda Katiuska y Carballo, Enrique Verdecia. (2023). Inteligencia artificial y educación: nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Revista de estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 11 (2), 313-328. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/4815/6258>

Prospectiva estratégica del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez en la gestión educativa de la Universidad de Los Andes

Investigación
arbitrada

Strategic prospective of Dr. Pedro Rincón Gutiérrez in educational management of the University of Los Andes

Neila Karina Márquez

neilakarinar Marquez@gmail.com

<https://Orcid.org/0009-0008-7075-5878>

Teléfono: + 58 424-2448831

Universidad de Los Andes

Dirección General de Planificación y Desarrollo

Departamento de Planificación Académica

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 28/01/2024

Arbitraje/Sent to peers: 30/01/2024

Aprobación/Approved: 31/03/2024

Publicado/Published: 01/05/2024



Resumen

La Universidad de Los Andes (ULA) en su naturaleza de formar profesionales de diferentes disciplinas, basa su gestión educativa en procesos estratégicos, medulares y de apoyo en concordancia con principios y valores para el desarrollo del ser. Desde su creación, ha sido dirigida por grandes rectores, uno de ellos, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, quien con su equipo de trabajo impulsó desde una prospectiva estratégica el crecimiento de la ULA, con base en políticas, infraestructura y programas académicos para la transformación de la sociedad del conocimiento. El presente artículo, documenta el trabajo realizado en los diferentes periodos rectorales que impacto el progreso social, económico, científico, tecnológico y artístico de la Universidad.

Palabras clave: Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Prospectiva Estratégica, Gestión Educativa Universitaria.

Abstract

The University of Los Andes (ULA), in its nature of training professionals from different disciplines, bases its educational management on strategic, core and support processes in accordance with principles and values for the development of the being. Since its creation, it has been directed by great Rectors, one of them being Dr. Pedro Rincón Gutiérrez who, together with his of work team, promoted the growth of the ULA from a strategic perspective, based on policies, infrastructure and academic programs for the transformation of the knowledge society. This article documents the work carried out in the different rector periods that impacted the social, economic, scientific, technological and artistic progress of the University.

Keywords: Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Strategic Prospective, University Educational Management.

Introducción

La transcendencia de la Universidad de Los Andes como fuente de transformación intelectual en beneficio de una sociedad que día a día se nutre de los cambios globalizados del mercado laboral, genera escenarios holísticos orientados en el aprender a conocer, aprender hacer, aprender a convivir y aprender a ser para promover experiencias enriquecedoras dentro y fuera de ambientes de clase (Delors, 1996), ofertando “planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos, con la correspondiente búsqueda y manejo de los recursos y el talento humano necesarios” (Tobón, 2012, p. 3).

En los periodos rectorales 1958-1959, 1959-1972, 1976-1980, 1984-1988 del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, se observó un liderazgo organizacional al tomar en cuenta la visión del Rector Eloy Dávila Celis en imaginar a lo largo de la ciudad de Mérida y sus alrededores edificaciones educativas, culturales y deportivas abiertas a la población (Mejías, 2008). Para materializarlo, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez vislumbro posibles escenarios a largo plazo, previendo el crecimiento estudiantil de una ciudad con cualidades extraordinarias por su ubicación geográfica, lo cual requirió “el desarrollo de capacidades específicas de visión y postura prospectiva” (Oficina de Planeamiento y Presupuesto, 2017, p. 7). A respecto de dicha proyección que décadas después sigue materializada, refleja el principio hologramático de la complejidad de Morin (1999), en la cual, cada dimensión mencionada puede describir a la Universidad y a su vez, en la ULA ver explícitamente cada una de sus partes; existiendo así la cohesión presente en la emancipación, la calidad y la formación integral de la educación universitaria. Siendo así, se plasma a continuación una revisión de los documentos que reposan en la Dirección General de Planificación y Desarrollo (PLANDES) y las diversas páginas Web de las dependencias universitarias referentes al trabajo de engranaje de la academia con la organización, el presupuesto y la infraestructura en los periodos antes mencionados.

Prospectiva Estratégica de la Gestión Educativa en la ULA

La gestión educativa universitaria tiene su fundamento en la Ley de Universidades del año 1954, reformada en el año 1970, cuyas atribuciones de Rector como representante legal, vela por el funcionamiento académico y organizativo prevaleciendo la docencia, investigación y extensión como funciones básicas de la universidad. Como líder de una institución educativa, el Rector con el equipo de trabajo debe conocer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que la organización presenta para tomar acciones en beneficio de su desarrollo económico, social, tecnológico, político, cultural y artístico.

En este orden de ideas, dando continuidad a la labor del Dr. Joaquín Mármol Luzardo, como anterior Rector quien solicito a Mariano Picón Salas y Américo Castro a trabajar en la inclusión de estudios humanísticos, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez al iniciar el periodo rectoral en el año 1958, eleva la Escuela de Humanidades, adscrita a la Facultad de Derecho, a Facultad de Humanidades, promoviendo las carreras originales de Letras e Historia. Posteriormente en 1959, se crea la Escuela de Educación cambiando el nombre a Facultad de Humanidades y Educación. Esta creación prorrumpe de los aportes y requerimientos de grandes humanistas, tales como los profesores Gonzalo Rincón Gutiérrez, Miroslav Marcovich, Horacio López Guédez, Carlos Emilio Muñoz, Yolanda Rincón de Rada, José Briceño Guerrero, Carlos Cesar Rodríguez que fue electo Decano, entre otros excelentísimos profesores de idiomas propios de la ciudad y provenientes de otros países (Tagliaferro, 2005)

En cuanto a la creación artística, en el año 1959 se crea el Departamento de Extensión Cultural que, en 1966 pasó a Dirección de Cultura, cuyos propósitos fundamentales es la promoción de las artes trascendiendo a la

comunidad andina en general para contribuir al desarrollo integral de sus miembros y de la sociedad a través del enriquecimiento de su cultura. Si bien, la formación de profesionales se daba con la guía de grandes maestros, la cultura florecía del trabajo de quienes estuvieron a cargo de este Departamento, caso del artista Cesar Rengifo, tras su salida de la capital por los movimientos políticos, asume el cargo aportando realce al teatro, la pintura, el cine, funda la Escuela de Artes Plástica con músicos excepcionales como el guitarrista Leovigildo Díaz, Monique Duphil como violinista entre otros artistas más. Al Igual que Rengifo, otros artistas estuvieron a cargo de la Dirección tal caso de Rházes Hernández con su visión pedagógica.

Es de hacer notar que la Universidad de Los Andes con la gestión del Dr. Humberto Ruiz Fonseca, había favorecido la formación y desarrollo de Centros Estudiantiles; sin embargo, en el año de 1942 propició una entrevista entre los dirigentes estudiantes de la Universidad y el Presidente Isaías Medina Angarita, donde salió la idea de crear una unidad que velara por el bienestar estudiantil, decretando el Presidente en el año 1944 la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE), constituida por los servicios: social, *médico, dental*, laboratorio clínico, residencias estudiantiles, barbería, cafetería, comedor popular, publicación y de asistencia económica (Chalbaud, 2000, p.258). De este trabajo, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez en el año 1958, reorganizó lo decretado en el año 1944, con la finalidad de cumplir con estos servicios que la Ley de Universidades Nacionales promulgada en 1953 que rigió hasta diciembre de 1958, restringía todos estos derechos estudiantiles y a su vez, obligaba a los estudiantes a pagar altas matrículas y todos los servicios. Para el año siguiente, cambia el nombre a Dirección de Protección Social Estudiantil que actualmente se conoce como Dirección de Asuntos Estudiantiles.

De igual modo en 1958, con la OBE se da la primera iniciativa de crear un organismo de tipo asistencial dentro de la Universidad de los Andes, lo que se considera como la etapa de gestación de CAMOULA (Centro de Atención Médico Odontológico de la Universidad de Los Andes). Consecutivamente, se incluye en este centro como beneficiarios a los obreros, empleados y personal docente de la Universidad, transformándose en el Centro de Atención Médica Integral de la Universidad de los Andes CAMIULA.

Por su parte, el Consejo Universitario, llamado para ese entonces Consejo Académico según la Ley de Universidades del año 1953 publicada en Gaceta Oficial número 24.206, designó una Comisión que estudiaría la viabilidad para la creación de la Facultad en Economía, la misma estuvo integrada por los Economistas Domingo Felipe Maza Zabala, Francisco Mieres y Hernán Avendaño Monzón, de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y funcionarios del Banco Central de Venezuela (BCV). El 5 de agosto de 1958, la comisión recomendó la instauración de un Instituto de Estudios Investigaciones en materia económica, con proyecciones en el campo de la teoría y la técnica del desarrollo económico; iniciando los estudios por anualidades adaptándose al programa académico establecido en la UCV (formación matemática del economista), dando camino a crear la Facultad de Economía y al Instituto de Investigaciones Económicas (IIES) mediante Decreto de fecha 17 de septiembre de 1958.

En el año 1959, con miras a expandir la Universidad, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez creó la Oficina de Construcción y Mantenimiento, también llamada de Planificación y Mantenimiento con la dirección del arquitecto Carlos Olmos Osorio al principio y luego del arquitecto Armando Núñez del Prado al principio, adscrita al Rectorado. Luego, para organizar funciones universitarias, se creó la Dirección de Planificación y Desarrollo (PLANDES) para la planificación física, académica y financiera de la Universidad, bajo responsabilidad del arquitecto Marcos Miliani, adscrita al Rectorado, con funciones distinta a la construcción y mantenimiento de edificaciones, parques, jardines y otros. PLANDES recibió una reestructuración y modernización en el segundo rectorado del Dr. Rincón, bajo la dirección del Dr. Antonio Luis Cárdenas. Posteriormente, la Oficina de Construcción y Mantenimiento se transformó en Dirección de Ingeniería y Mantenimiento, pasando a depender del Vicerrector Administrativo, cargo creado a raíz de la reforma de 1970 a la Ley de Universidades Nacionales del año 1958.

Nutriendo a la académica y cubrir la necesidad de nuevos campos del conocimiento, el 27 de junio de 1964 nace la Escuela de Ingeniería Eléctrica, en 1967 la Escuela Administración y en 1970 la Facultad de Arquitectura, cuyo inicio fue en junio de 1962 como Escuela adjunta a la Facultad de Ingeniería que a su vez,

fundo el Instituto de Fotogrametría, según Decreto del CU y conforme a la decisión del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Continuando con la visión de mejorar la estructura organizativa, se consideró las recomendaciones hechas de la comisión de Trabajo de los Administradores de las Universidades Nacionales para tener una oficina encargada del presupuesto, a razón el 22 de octubre de 1964 en resolución del CU número 1.269, se crea la Dirección de Programación y Presupuesto. En 1965, nace el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, año en la cual fue aprobado el proyecto de reglamento, su promulgación y publicación; no obstante, en continua revisión el 31 de enero de 1984 el CU aprobó el reglamento donde se agregó el componente tecnológico al nombre del organismo al pasar a denominarse Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT).

En materia de investigación, para 1966 se crea el Centro Interamericano de Desarrollo e Investigación Ambiental y Territorial. Ene se año, con miras a expandir la Universidad el 16 de septiembre inicia en Táchira la Licenciatura en Educación, menciones Evaluación Educativa y Orientación Educativa, con una extensión de la Escuela de Educación dependiente de la Facultad de Humanidades y Educación, siguiendo un régimen de anualidades, situación que despertó interés en los tachirenses que continuaron las solicitudes para elevarlo a Núcleo, aprobado en la gestión del Dr. Ramón Vicente Casanova.

Para la época, surge la necesidad de contar con espacios de formación en las ciencias puras, es así como en el año 1967 se crea el Centro de Ciencias, que preparo los fundamentos de la actual Facultad de Ciencias fundada el 1 de agosto de 1969. Dicha Dependencia fue creciendo vertiginosamente en su matrícula conllevando a la contratación de profesores extranjeros en los departamentos de Física, Química, Biología y Matemática. Por su parte, en el área de la salud, se inicia la carrera de Enfermería como un centro de estudios superiores aprobando meses después la Escuela. En 1968, se crea el Centro de Microscopía Electrónica “Dr. Ernesto Palacios Prü” (CME), siendo la sede del Postgrado en Ciencias Médicas Fundamentales (CMF) de la Facultad de Medicina, reconocido por la UNESCO.

Con la necesidad de tratar asuntos relacionadas al capital humano de la Universidad se crea la Dirección de Personal el 4 de marzo de 1969; justo una década después de que se creara la Sección de Personal adscrita a la Dirección de Administración, actual Vicerrectorado Administrativo. Iniciando la década de los 70, se crearon los Departamentos de Ingeniería Química (adscrito a la Escuela de Ingeniería Civil), Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Mecánica (departamentos adscritos a la Escuela de Ingeniería Eléctrica). Asimismo, el Ciclo Básico General, para la realización de los Estudios Básicos de Ingeniería. En noviembre de 1978, el CNU aprueba el proyecto de creación de la Escuela de Estadística que estaba en funcionamiento desde el año 1968 bajo el nombre de Instituto de Estadística Aplicada y Computación (IEAC). Posteriormente, se crea en noviembre de 1984, el Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial (CIDE), iniciando las actividades en febrero del año 1985.

Dando continuidad a las creaciones durante el periodo del Rector Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, en 1971 en sesión ordinaria del CU del día 31 de marzo, se funda la Escuela de Nutrición y Dietética, adscrita a la Facultad de Medicina. Desde 1961, el Rector Rincón Gutiérrez favoreció la extensión de los ciclos clínicos de la carrera de medicina hacia los Hospitales de San Cristóbal y Valera, lo que un puntal para la futura creación de los Núcleos, el de Trujillo, Rafael Rangel en 1972 y el del Táchira en 1975., Este compromiso social de la Universidad de Los Andes se extendió a los Hospitales Generales de las ciudades de Trujillo, Barinas, Guárico y Apure en 1978.

Cabe destacar, con las creaciones de las dependencias académicas y administrativas, la adquisición de espacios físicos para su funcionamiento, retomando el Plan de Edificaciones para construir los grupos Médico-Biológico, Forestal, Técnico-Científico-Humanístico y el grupo Cultural-Educativo, Residencial y Comercial. Iniciando las compras de terrenos con la hacienda Campo de Oro, la hacienda de Milla, hacienda la Hechicera, terrenos en la Avenida Don Tulio, hacienda la Liria entre otras (Mejías. 2008).

Reflexiones finales

La gestión educativa en la ULA involucrando las aristas curriculares, pedagógicas, administrativas y organizativas en el periodo del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez fue trascendental por manejar habilidades directivas de forma equitativa al crear, administrar y adquirir la mayoría de propiedades pensando en una universidad que crecería en su demanda académica por la oferta de programas en pregrado y postgrado conjuntamente con el capital humano docente, administrativo y obrero; ideando la prospectiva estratégica y la planificación estratégica, en la cual la primera se basa en las posibilidades a futuro y la segunda en idear acciones para concretarse (Mojica, 2012), de esta manera, el trabajo realizado logró mantener una casa de estudio como centro de excelencia productiva de profesionales competentes de una región que actualmente irradia conocimiento a más de una nación.®

Neila Karina Márquez, Licenciada en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Magister Scientiae en Educación mención Informática y Diseño Instruccional. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Jefe del Departamento de Planificación Académica de la Dirección General de Planificación y Desarrollo (PLANDES) de la Universidad de Los Andes. Representante del Consejo de Desarrollo Curricular ULA.

La información de fechas de las creaciones de las dependencias fue suministrada por la Ing. Gladys Ramírez y Abg. Yadira Duerto del Departamento de Organización y Métodos, PLANDES, Base de Datos de las Dependencias Académicas y Administrativas ULA.

Referencias bibliográficas

- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Ley de universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 1429 (Extraordinario), septiembre 8, 1970.
- Chalbaud, C. (2000). Compendio de Historia de la Universidad de Los Andes. Primera Edición. Talleres Gráficos Universitarios Mérida.
- Mejías, José. (2008). Pedro Rincón Gutiérrez y la ciudad universitaria de Mérida. *Boletín del Archivo Histórico*. 7(12), 207-227. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29844/articulo2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mójica, Fernando. (2016). No es necesario padecer el futuro, Podemos construirlo. *El futuro a debate. Respuestas prospectivas y estratégicas ante la incertidumbre global*, 81 (114).
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Oficina de Planeamiento y Presupuesto. (2017). *Introducción a la prospectiva estratégica síntesis metodológica. Manual*. Recuperado de https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2018-05/Manual_Prospectiva.pdf
- Tagliaferro, J. (2005). Los cincuenta años de la Escuela de Humanidades y los cuarenta y siete de la Facultad de Humanidades y Educación. *Educere*, 9(31), 465-467. Recuperado en 30 de marzo de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400004&lng=es&tlng=es.
- Tobón, Sergio. (2012). *Gestión curricular por competencia*. México: CIFE.

Antología de textos literarios. Entre sueños, letras e ilusiones. Autopublicación de libro



Anthology of Literary Texts. Between Dreams, Letters and Illusions. Self-published book

Eliseo Cruz Aguilar

ecruz@isociales.edu.mx

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

Teléfono: +52 9511056170

Universidad Casandoo

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas
Oaxaca de Juárez, Oax., México

Recepción/Received: 08/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/01/2023
Aprobación/Approved: 19/02/2024
Publicado/Published: 01/05/2024



Resumen

“Entre sueños, letras e ilusiones”, es el resultado de un proyecto escolar que se llevó a cabo con estudiantes del primer grado de secundaria, del Solar Juvenil Oaxaqueño, (México). Proyecto que se desarrolló mediante el acompañamiento del profesor, Eliseo Cruz Aguilar, desde las asignaturas de Español I y Taller de lectura y redacción. Se determinó la autopublicación de la antología literaria al corroborarse la calidad de los textos redactados por los estudiantes, mismos que rebasaban los objetivos planteados al inicio del curso, los cuales consistían en el aprendizaje de las reglas de acentuación, puntuación y propiedades de la redacción, es decir: cohesión, coherencia y adecuación. La presente obra no es más que el resultado de un diálogo lleno de ternura y pasión, gestado dentro y fuera del aula de clases.

Palabras claves: Leer, escribir, publicar.

Abstract

“Entre sueños, letras e ilusiones”, is the result of a school project that was carried out with students in the first grade of secondary at Solar Juvenil Oaxaqueño (Mexico). The project was developed with the guidance of teacher Eliseo Cruz Aguilar, who taught Spanish I and Workshop of Reading and Writing. The anthology was self-published after the quality of the students’ texts was verified. The texts surpassed the objectives set at the beginning of the course, which were to learn the rules of accentuation, punctuation, and the properties of writing, such as cohesion, coherence, and adequacy. The anthology is the result of a dialogue full of tenderness and passion that was gestated inside and outside the classroom.

Keywords: Reading, writing, publishing.

Introducción

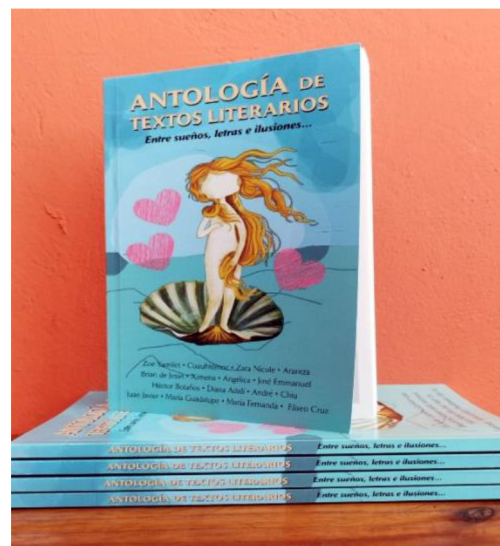
El objetivo primario del proyecto fue abonar al aprendizaje de las reglas ortográficas, el uso de los signos de puntuación y las propiedades de la redacción. Se trabajó con un total de 15 estudiantes, nueve mujeres y siete hombres, que oscilan entre los 12 y 13 años de edad. El proceso de redacción fue personal y de temática libre, entre los cuales se desarrollaron textos sobre el amor, el desamor, el misterio, el suspenso y el terror. Para la revisión de los textos se estableció en un periodo catorcenal, es decir, los estudiantes enviaban sus textos cada 14 días, vía correo electrónico, a los cuales se les hicieron los ajustes, las correcciones y recomendaciones pertinentes. De esta manera se trabajó durante cinco meses, tiempo en el que también se hicieron revisiones de manera grupal en el aula de clases, sometiendo a cada uno de los textos a las correcciones y sugerencias dictadas por sus compañeros de clase.

Uno de los momentos más emblemáticos del proyecto se dio cuando los padres de familia se integraron al trabajo, es decir, a la lectura, revisión y corrección de los textos de cada uno de sus hijos. La intención fue integrarlos a la dinámica de la vida escolar y hacer de su conocimiento el trabajo realizado por sus hijos. Asimismo, sirvió para realizar la propuesta de convertir el trabajo en una obra literaria mediante la autopublicación. Se les proyectó la cotización realizada por la editorial, Carteles Editores; la portada elaborada por Alexandra Carey Morales, portada que presenta la caricatura de Afrodita, Diosa de la belleza, la sensualidad y el amor, debido a que la mayoría de los textos estaban relacionados con estos temas. La aceptación y el apoyo fueron categóricos. Fue a finales del mes de junio cuando el texto fue enviado a la editorial, allí se llevó la revisión y el diseño de interiores y exteriores de la obra, ajustes que fueron aprobados por el grupo de estudiantes. El 15 de julio del 2023 se llevó a cabo la última revisión de la obra, mismo día en el que se autorizó la impresión de la antología con un tiraje acordado de cien ejemplares. Fue a inicios del mes de agosto cuando los libros estuvieron en manos de los autores.

El día tres de agosto, mediante el apoyo categórico y desinteresado del diputado, César Mateos Benítez, del Movimiento de Regeneración Nacional, se acordó la presentación de la Antología en el Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Dicha presentación se llevó a cabo el día nueve de agosto. En ella, algunos estudiantes expresaron las vivencias personales y grupales del logro obtenido durante el ciclo escolar 2022 – 2023. Ahí mismo se llevó a cabo la venta de nuestros ejemplares, fenómeno que motivó y alegró a los pequeños autores de la obra.

Saberes y experiencias

De acuerdo con el filósofo argentino, Darío Sztajnszrajber, la palabra estudiante se asocia etimológicamente a estupefacto, por lo que existe una similitud entre un estudioso y un estúpido, es decir, un estudiante es un estúpido cuando disfruta la escuela y el salón de clases, un sujeto que encuentra en el acto de estudiar algo estupendo y divertido, y no es aquel alumno, a saber, aquel ser sin luz, que espera ser iluminado por alguien que posee lo que él carece (conocimiento, información, cultura, luz). Un estudiante es por consecuencia, un ser que brilla por sí mismo, que expresa su propia palabra y su propia lectura del mundo, que encuentra en el



diálogo franco y abierto con su profesor la oportunidad de educar y educarse, que estudia no como un acto bancario y burocrático, sino como un acto de pasión y rebeldía.

Menciona la estudiante, Allison Daniela, en el prólogo de la obra: “Apenas sabemos muy poco de nosotros como para poder hablarles de cada uno de los autores. Somos adolescentes, el resto es por añadidura...”, y como adolescentes, seres en crecimiento activo, coinciden en tocar temas relacionados al enamoramiento, unos desde una óptica burlesca como “El consejero del amor” de José Emmanuel y otros, como Héctor Bolaños, desde el fatalismo y la desilusión. Algunos como María Guadalupe, Arantza Mateos y Cuauhtémoc Cruz, inventaron mundos y crearon personajes; o como María Fernanda, quien se apegó a la inspiradora historia de don José García, “El señor de las sirenas”, y logró escribir poéticamente la historia de este gran artesano de nuestra ciudad, Oaxaca, México.



Continúa diciendo Allison Daniela, de manera ingenua hemos hecho uso de nuestro *alter ego* para no exponernos y ser descubiertos, ¡ridículos!, aún ignoramos tanto de nosotros, que el texto, en lugar de clarificar nuestra situación, cual pantano lleno de monstruos, nos ha confundido aún más.

Conclusiones

“Parafraseando al poeta cubano, José Martí, hay tres cosas que trascienden en la vida de una persona: plantar y cuidar un árbol, cuidar y educar a un hijo y, escribir un libro”, así inició el estudiante, José Emmanuel, su emotivo discurso en la presentación del libro en el Congreso del Estado de Oaxaca. Por su parte, la estudiante, Angélica Hernández, referente al libro, mencionó lo siguiente: “Es el reflejo de la vida misma, un espejo en el que podemos encontrarnos a nosotros mismos y descubrir nuevas perspectivas sobre el mundo que nos rodea”.

Son palabras que, si bien no finalizan el trabajo realizado, señalan la vivencia y la experiencia de estudiantes de secundaria que, sin posiblemente dimensionarlo todavía, experimentaron, de principio a fin, el largo proceso para la publicación de una obra literaria. No hay mejores palabras que las expresadas por el ahora escritor, José Emmanuel, cuando dijo: “Fueron meses de arduo trabajo, pero lo hemos conseguido: nos divertimos, nos enojamos, nos frustramos, pero logramos nuestra meta. Hoy con orgullo podemos presentarles esta maravillosa obra, que puede ser pequeña, que tal vez no sea la mejor, pero está escrita por estudiantes que en ella pusieron a trabajar su creatividad de formas muy distintas para expresar sus sueños, sus letras y sus ilusiones”^⑥



Eliseo Cruz Aguilar. Estudiante del doctorado en Investigaciones Educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (ISOCIALES). Tutor certificado y docente de nivel medio superior y superior. Actualmente laboro en Universidad Casandoo, ubicado en Carretera a Atzompa N. 9, Col. Oaxaca. Santa María Atzompa, C.P 71222, Oaxaca de Juárez, Oax., México. Domicilio ubicado en Prol. De Venustiano Carranza #10, colonia El Polvorín.

Este trabajo se culminó el día 16 de diciembre 2023

Referencias Bibliograficas

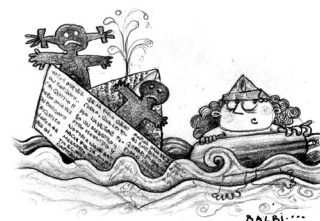
- Diccionario Etimológico Castellano. (2022). Estudiante. En DECEL Diccionario Etimológico Castellano en línea. Disponible en <https://etimologias.dechile.net/?estu.pido>
- Facultad libre. (26 de septiembre de 2018). Programa 216-. La educación por Darío Sztajnszrajber. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=35PiXDPb9BI>
- César Mateos Benítez. (09 de agosto de 2023). Presentación de antología de textos literarios. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1029669358352277&set=pcb.1029669438352269>

Manejo emocional y aprendizaje colaborativo para impulsar la producción oral.

Alianza Francesa, Mérida-Venezuela

Investigación
arbitrada

Emotion Management and Collaborative Learning to promote Oral Production. Alliance Francaise, Mérida-Venezuela
Gestion des émotions et apprentissage collaboratif pour promouvoir l'expression orale. Alliance Française, Mérida-Venezuela



Yocelyne M. Espaillet Jiménez¹

yoceespaillet@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1664-3510>

Teléfono: +33 6 95 41 78 56

Ana Delina Salinas²

anasalinas460@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0204-7309>

Teléfono: +58 416 4153804

¹Colegios Charlemagne y Les Frères Le Nain
Laon, Departamento de Aisne, Región de Alta Francia

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación

¹Escuela de Idiomas Modernos

²Escuela de Educación²

Mérida estado Bolivariano de Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 01/04/2024
Arbitraje/Sent to peers: 02/04/2024
Aprobación/Approved: 19/04/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

La producción oral es una de las competencias lingüísticas que presenta más dificultad entre los estudiantes, quienes llegan a mostrar tartamudeos y bloqueos mentales cuando se expresan. La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, de tipo descriptivo y de campo; se proyectó medir la producción oral y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del Módulo A1 de la Alianza Francesa de Mérida. Se aplicó una prueba de producción oral, con criterio del Marco Común Europeo de Referencia (2021), un test de inteligencia emocional TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) y una encuesta. Con los datos obtenidos, se demostró la correlación entre la inteligencia emocional y la producción oral. Por consiguiente, se comprobó la viabilidad de la aplicación prospectiva de estrategias de aprendizaje colaborativo e inteligencia emocional para promover la producción oral.

Palabras clave: producción oral, inteligencia emocional, regulación emocional, aprendizaje colaborativo, Peer-Scaffolding (Andamiaje de pares).

Résumé

L'expression orale est l'une des compétences linguistiques qui présente le plus de difficultés chez les élèves, qui ont parfois du bégaiement et des blocages lorsqu'ils s'expriment. Cette recherche a été réalisée sous le paradigme qualitatif, descriptif et de terrain. Il était prévu de mesurer l'expression orale et le niveau d'intelligence émotionnelle des étudiants du module A1 de l'Alliance française de Mérida. Un test d'expression orale a été appliqué, avec les critères du Cadre européen commun de référence (2021), un test d'intelligence émotionnelle TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) et une enquête. Grâce aux données obtenues, la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'expression orale a été démontrée. Par conséquent, la viabilité de l'application prospective de stratégies d'apprentissage collaboratif et d'intelligence émotionnelle pour promouvoir l'expression.

Mots clé: expression orale, intelligence émotionnelle, régulation émotionnelle, apprentissage collaboratif, Peer-Scaffolding (échafaudage entre pairs)

Abstract

One of the linguistic skills that presents most difficulty for the students is oral production, this is evidenced by signs such as stuttering and mental blocks when they talk. This research was carried out under the qualitative paradigm, descriptive and field type. It was planned to measure the oral production and the level of emotional intelligence of the students of Module A1 at the French Alliance of Mérida. An oral production test was applied, with criteria of the Common European Framework of Reference (2021), an emotional intelligence test TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) and a survey. With the data obtained, the correlation between emotional intelligence and oral production was demonstrated. Therefore, the feasibility of the prospective application of collaborative learning and emotional intelligence strategies to promote oral production was proven.

Keywords: oral production, emotional intelligence, emotional regulation, collaborative learning, Peer-Scaffolding.

Introducción

En la actualidad la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa es de gran interés para la formación de estudiantes y profesionales que desean aprender el idioma bien sea por razones educativas, de recreación, esparcimiento, motivos laborales, profesionales o para la realización de pruebas de suficiencia tales como el DELF y DALF. Específicamente, Venezuela cuenta con 10 centros de enseñanza del francés registrados, siendo uno de ellos la Alianza Francesa de Mérida, la cual se seleccionó para realizar la presente investigación debido a su amplia trayectoria en la difusión del idioma desde 1988, ofreciendo cursos, actividades culturales a la ciudadanía en general.

En este orden, los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera, presentan una dificultad particular, la cual consiste en el desarrollo de la producción oral en los estudiantes, de allí la motivación para indagar en posibles soluciones a esta problemática.

Planteamiento del problema

La Enseñanza del Francés como lengua extranjera, implica el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, comprender, leer, escribir y hablar. Siendo esta última un desafío tanto para quienes la enseñan como para quienes la aprenden, debido a que no existe una necesidad comunicacional enfatizada, que impulse su afianzamiento, a esto se añade factores de orden emocional que en lo sucesivo se irán mencionando.

Actualmente, uno de los problemas que se ha observado dentro de la academia objeto de estudio, Alianza Francesa Mérida, es la limitada producción oral de los estudiantes de los niveles A1-1, A1-2 y A1-3; esta dificultad se evidencia en bloqueos emocionales, inseguridad, miedo escénico y tartamudeo cuando los estudiantes se expresan. Es de resaltar que, un número significativo de intercambios comunicativos se realizan de manera oral, es importante que tanto estudiantes como docentes conozcan cuáles son las herramientas necesarias para fomentar la producción oral de una manera óptima y agradable. Por esta razón, la presente investigación busca brindar elementos relacionados con la inteligencia emocional para poder superar estos obstáculos que han derivado en barreras comunicativas.

Ante la realidad existente en la institución objeto de estudio, se plantean las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuál es el alcance de la producción oral en los estudiantes de los niveles A1-1, A1-2 y A1-3 de la Alianza Francesa de Mérida? ¿Qué factores limitan la producción oral de los participantes? ¿Cómo se podría intervenir para mejorar la producción oral de los participantes? Y ¿Se podría abordar la problemática de la limitada producción oral de los participantes a través de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo?

Las interrogantes antes planteadas servirán de guía para el diseño de los objetivos de la investigación que pretende dar respuesta a la problemática tratada, los cuales se exponen a continuación:

Objetivo general

Proponer el manejo emocional y el aprendizaje colaborativo (Peer Scaffolding: Andamiaje de pares) como estrategias para optimizar la producción oral en los participantes de los cursos A1-1, A1-2 y A1-3 de la Alianza Francesa de Mérida.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de producción oral de los estudiantes de los niveles A1-1, A1-2 y A1-3 de la Alianza Francesa de Mérida.
2. Determinar los factores que influyen en la producción oral de los participantes.
3. Identificar las estrategias de autorregulación emocional y aprendizaje colaborativo para promover la producción oral de los participantes.
4. Recomendar actividades basadas en el Peer Scalfolding y la autorregulación emocional para disminuir los niveles de ansiedad al hablar, como propuesta factible de aplicación prospectiva en la Alianza Francesa de Mérida.

Consideraciones teóricas

Fundamentos teóricos

A nivel regional y nacional no se encontraron investigaciones que relacionaran simultáneamente las dos aristas de la presente investigación: Inteligencia emocional y su relación con la producción oral del francés como lengua extranjera, sin embargo, se hallaron otras que plantean la producción oral como una competencia difícil de alcanzar. Aunque éstas no son recientes, fundamentan la necesidad de desarrollar la competencia oral en los aprendices de lenguas extranjeras; destaca el estudio realizado por Barrios y Muñoz (2011), en la Universidad de Los Andes, en el cual analizaron la presentación oral de una participante del último semestre de la carrera de Idiomas Modernos, quien cursó y aprobó las asignaturas de inglés exigidas en el pensum de estudio, aun cuando, no había logrado desarrollar la competencia discursiva en la lengua inglesa, lo cual se evidenció en las dificultades de forma y la falta de coherencia y cohesión de su discurso oral, razón por la cual sugirieron que los docentes de Lengua Extranjera (LE) deberían enfocarse no en el desarrollo gramatical, sintáctico y lexical de manera aislada, sino en las cuatro competencias lingüísticas como un todo, las cuales son: Hablar, escribir, leer y comprender.

Al no considerar las competencias antes mencionadas como un solo elemento, se tiene como consecuencia la desmotivación en el estudiante: un aspecto que es fundamental de las aptitudes personales en la inteligencia emocional.

Al analizar el panorama nacional, Godoy (2017) afirma que, los estudiantes de la carrera de Educación, mención Lenguas Extranjeras presentaban fallas en el desempeño oral en el área del francés, los indicadores que lo demostraron fueron las constantes evasivas a las actividades orales, vacilaciones al exponer y una descripción errónea de los contenidos leídos; lo que dio lugar a que sólo el 20% de los alumnos del VI semestre alcanzaran las competencias comunicativas y discursivas del programa de las asignaturas del área de Francés. Este estudio es útil para la presente investigación debido a que demuestra cómo la problemática no solamente se limita a la lengua A, inglés como LE sino también en la lengua B, el francés. Adicionalmente, indica como esta dificultad no fue abordada en la Universidad de Los Andes para esa época.

Por otra parte, a nivel latinoamericano, se han realizado investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con la producción oral como la de Bedoya (2021), titulada “Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá” en el cual aplicó talleres de fortalecimiento de capacidades de regulación emocional (respiración y estrategia del recobro) y consciencia emocional (auto observación y reconocimiento de las emociones) para posteriormente medir las variaciones en las presentaciones orales de los estudiantes. Los resultados de dicho estudio mostraron que los participantes después de participar en los talleres, se sentían con más confianza antes de las presentaciones y obtuvieron mejores resultados en cuanto a su fluidez; este estudio aporta a la presente investigación un antecedente que muestra la relación existente entre el problema estudiado y la inteligencia emocional de cada estudiante.

En el ámbito internacional también es importante mencionar el estudio realizado por Osácar y Barrigüete (2021), en Zaragoza, España en el que observaron inhibición en la participación de actividades orales en la clase y rendimiento deficiente en éstas en un estudiante con baja inteligencia emocional, exponiendo como la ansiedad lingüística interfirió en el rendimiento oral del estudiante para expresarse en inglés delante de toda la clase. Esto no sucedía cuando las tareas eran realizadas en parejas o grupos reducidos. Lo anterior, le brinda soporte a esta investigación al confirmar que el aprendizaje colaborativo puede ser utilizado como una estrategia didáctica para disminuir los niveles de ansiedad al momento de realizar alguna actividad de producción oral.

Bases teóricas

A continuación, se desglosan algunas bases teóricas de los conceptos básicos que discurren en torno a la investigación planteada sobre el Manejo emocional y el aprendizaje colaborativo para impulsar la producción oral de los estudiantes A1 de la Alianza Francesa, Mérida - Venezuela y los parámetros manejados por las Alianzas Francesas en el mundo para medir esta competencia.

Para Brown y Yule (1983), la **Producción Oral** es un proceso de interacción en el cual se construye un significado; la forma del mismo depende siempre del contexto donde se da el intercambio, los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de la comunicación. El contexto en estudio seleccionado se caracteriza por tener como lengua oficial el español y como lengua extranjera el francés. Las edades de los participantes oscilan entre 12 y 30 años.

Por otra parte, para Bygates (2003), la producción oral es la habilidad de crear oraciones en lo abstracto que se adapten a las circunstancias del momento, para ello, es necesario conocer cómo funciona el idioma desde sus aspectos formales como lo son la gramática, el vocabulario y la pronunciación, hasta sus aspectos informales como la utilización de expresiones y distintos acentos.

Con base en los conceptos anteriores sobre producción oral en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, este estudio centra su atención particularmente en dos elementos que la constituyen: la disposición para comunicarse y **la fluidez**; esta última es considerada uno de los componentes esenciales en la producción oral de una lengua extranjera, cuya investigación inició formalmente desde mediados de 1960, es por esta razón que se puede encontrar un gran número de estudios y definiciones de este término. Entre ellas la presentada por Brumfit (1983), quien indica que la fluidez puede ser vista como el uso natural del idioma, aun cuando la persona no es percibida como hablante nativo en su comprensión y producción.

Por otra parte, Wood (2001) enfatiza en su concepto de fluidez que dentro del uso natural del idioma es de gran importancia la utilización de palabras no significativas y pausas en el discurso; las cuales se definen como elementos que pertenecen al lenguaje conversacional tales como, marcadores discursivos según Fraser (1990). Estos no pueden ser tomados a modo de indicadores de poca fluidez en el aprendiz de una LE dado que son utilizados por nativos.

Un ejemplo de lo antes expuesto son algunos de los marcadores, como “quiero decir”, “ya sabes”, “en realidad”, “bueno”, entre otros, que pueden ser instruidos para que el estudiante tenga un habla más fluida en la lengua meta. No obstante, Hellerman y Vergun (2007) señalan que en las escuelas los mismos no suelen ser enseñados.

Por otra parte, las Alianzas Francesas en el ámbito mundial miden la producción oral con los estándares establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2021), para el cual la fluidez es uno de los criterios evaluados, pues es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, por ello la definen como “la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida” (p.125).

Ahora es conveniente, definir la disposición para comunicarse, de acuerdo con McCroskey y Richmond (1990), representa el deseo y decisión del interlocutor de establecer una conversación con otra persona; esta disposición depende de factores cognitivos que están ligados a la personalidad del individuo (si es introvertido

o extrovertido) como se siente ese día, cual es el tipo de comunicación que ha tenido con otros recientemente y el tiempo que tiene para establecer dicha interacción.

Habría que precisar el concepto de inteligencia emocional (IE), como factor de apoyo para fomentar la producción oral, definida por Goleman (2018) como, las habilidades que tiene el individuo para manejarse a sí mismo y a sus emociones. Por consiguiente, el autor divide la IE en capacidades de dos tipos: personales (autoconocimiento, autorregulación y motivación) y sociales (empatía y habilidades sociales). En este orden, el aprendiz de una LE como el francés debe conocer lo que siente y porqué lo siente, el gestionarse a sí mismo y la manera más adecuada para empatizar con los demás, para sentirse cómodo al momento de una interacción oral.

Es por esta razón que, para este estudio se seleccionaron dos elementos dentro de cada capacidad para mejorar la producción oral los cuales son:

1. La autorregulación, definida por Goleman (1995) como la capacidad de controlar los impulsos y sentimientos conflictivos, constituida por: autocontrol (dominio de estados de ánimo y recuperación de sentimientos negativos), confiabilidad (honestidad con relación a los sentimientos experimentados) integridad (realización de compromisos) adaptabilidad (encarar los cambios con flexibilidad) e innovación (abordar nuevos panoramas).
2. Las habilidades sociales, compuestas por: influencia (conocer estrategias de persuasión) comunicación (transmisión de ideas claramente) liderazgo (capacidad para ser asertivos e inspirar) y gestión de conflictos (resolución de problemas por medio de la negociación).

Estos elementos cobran relevancia en la enseñanza del francés como LE puesto que en cualquier tipo de comunicación se está constantemente cambiando y negociando significados entre los hablantes, quienes deben ser capaces de gestionarse y llegar a cierto nivel de adaptación con el otro, aunque no compartan la misma cultura o puntos de vista.

Metodología

La metodología seleccionada para la investigación sobre el Manejo emocional y aprendizaje colaborativo para impulsar la producción oral de los estudiantes A1 de la Alianza Francesa, Mérida- Venezuela, está enmarcada en el paradigma cualitativo, según Bernal (2006), ésta busca calificar y describir el fenómeno de estudio entendiendo la situación como un todo, teniendo en cuenta elementos particulares como sus propiedades y dinámicas; aunado a ello, busca conceptualizar la realidad con base en la información obtenida sobre la población estudiada: las propias palabras de los participantes y la conducta observable.

En este punto es propicio mencionar que el tipo de investigación elegido se circunscribe a la investigación de tipo descriptiva, la cual para Sabino (1992), utiliza criterios sistemáticos que permiten presentar una interpretación adecuada sobre las características fundamentales de los fenómenos de estudio, proporcionando de esta forma información coherente y comparable con otras fuentes.

Además, el estudio se apoyó en la investigación documental, la cual es definida por Bernal (Ob.cit.) como un proceso basado en la indagación, recolección, organización, análisis e interpretación sobre la información del tema objeto de estudio, con el propósito de establecer relaciones, posturas o el estado actual del fenómeno. Cabe anticipar, que el objetivo general de investigación consiste en proponer estrategias de manejo de las emociones y aprendizaje colaborativo para optimizar la producción oral en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera, por lo tanto se recurrió al estudio de campo y documental para obtener un abordaje detallado de la realidad y la revisión bibliográfica requerida para sustentar las recomendaciones para solventar la problemática del no afianzamiento de la producción oral del francés.

Ahora es pertinente definir la población seleccionada para el estudio, la cual está constituida por treinta (30) participantes de los niveles A1-1(dos secciones), A1-2 y A1-3 y siete docentes de la Alianza Francesa. De este universo se eligieron 14 estudiantes, quienes son adolescentes y adultos y 4 instructores como muestra, entre

los que se encuentra la investigadora, como facilitadora del Nivel A1-1 y Nivel A1-2 quien es estudiante en la licenciatura Educación mención Lenguas Modernas en la Universidad de Los Andes.

Entre las técnicas de recolección de datos seleccionadas se encuentra la observación no participante debido a que se aplicó los instrumentos con grupos de diferentes instructores en la Alianza Francesa de Mérida. En esta técnica el investigador observó siguiendo un plan previamente preparado y se caracterizó por la falta de interacción directa entre el observador y el estudiante o grupo de estudiantes observados (Quintana, 2008).

Por otra parte, se hizo medición de la producción oral (P.O) de los participantes mediante el análisis de **tests orales** basados en criterios tomados del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en su versión más actualizada (2021), el cual mide esta habilidad tomando en cuenta los siguientes criterios: **1. Competencias lingüísticas** (Vasto lingüístico, gama de vocabulario, corrección gramatical, dominio del sistema fonológico); **2. Competencias Sociolingüísticas** (Adecuación sociolingüística); **3. Competencias Pragmáticas** (Flexibilidad, toma de la palabra, precisión, coherencia, cohesión y fluidez).

- **Test de inteligencia emocional:** Salovey et al. (1995), crearon este test de inteligencia emocional con 48 items para medir 5 dimensiones del sujeto: Claridad de la percepción emocional, estrategias de regulación emocional, integración de sentimientos, atención a las emociones y actitudes sobre la emoción. Para la presente investigación se tomó el test de inteligencia emocional llamado “TMMS-24” el mismo está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) mencionado anteriormente, sin embargo, se diferencia del original por tener 24 ítems que evalúan las 3 escalas claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

Además, se utilizó la técnica de la encuesta apoyada en el cuestionario como instrumento, el cual según Hernández, Collado y Batista (2018), se considera el más utilizado para la recolección de datos y consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables o conceptos a medir. Para el presente estudio, el cuestionario se diseñó con preguntas dicotómicas y de respuesta de selección múltiple. Su bosquejo se realizó a través de Google forms, cuya aplicación facilita el tratamiento de datos, es más expedito y factible para su llenado efectivo.

- **Validación de instrumento:** El cuestionario fue validado según el juicio de expertos el cuál es una:

Técnica basada en la correspondencia teórica entre los ítems del instrumento y el concepto del evento; la misma busca corroborar si existe consenso, entre el investigador y los expertos, con respecto a la pertenencia de cada ítem a las respectivas sinergias del evento; por eso no requiere de aplicación a una muestra piloto. (Hurtado, Investigación Holística, 2021).

Para tal fin, se seleccionaron tres jueces con competencia académica y experiencia en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Posterior al juicio emitido por cada uno de ellos, se procedió a la reformulación de los ítems del cuestionario de acuerdo a las recomendaciones dadas para su posterior aplicación.

Técnica de análisis de datos

El análisis de los resultados obtenidos, se realizó de manera descriptiva e interpretativa de acuerdo con el instrumento aplicado. En el caso del test de producción oral fue evaluado en los siguientes aspectos: entrevista de presentación personal, intercambio de información (construcción de preguntas), diálogo simulado (situaciones hipotéticas/ juego de rol) y para estas tres dimensiones se ponderó el léxico, la morfosintaxis o corrección gramatical y el manejo del sistema fonético, a través de una escala de estimación con indicadores de logro.

El análisis de los resultados del cuestionario se realizó a través de la descripción cualitativa de la información recaudada en este instrumento y para facilitar su interpretación se apoyó con la representación gráfica de resultados como se puede apreciar en el análisis e interpretación de resultados.

Diseño de gráficas: Proceso de organizar, combinar y plasmar mediante el uso de formas y figuras la información obtenida en la investigación, Bernal (Ob.cit).

Análisis e Interpretación de Resultados

1. Resultados en la aplicación de la Prueba de inteligencia emocional, la cual se dividió en 3 ítems: Atención a las emociones, claridad emocional y regulación emocional.

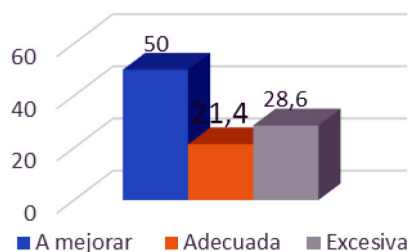


Fig. 1. Ítem Atención a las Emociones.
Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

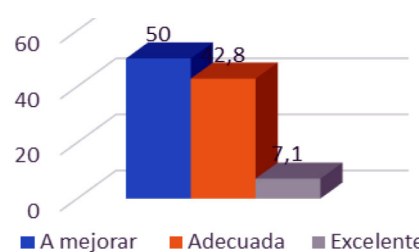


Fig. 2. Ítem Claridad Emocional.
Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

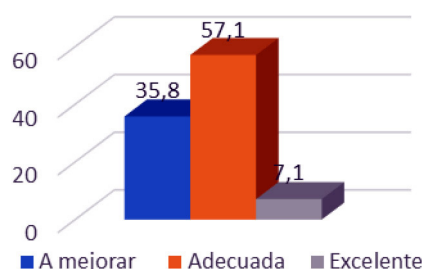


Fig. 3. Ítem Regulación emocional
Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

Entre los hallazgos más relevantes el 50% de los participantes debe mejorar tanto su atención a las emociones como su claridad emocional, y un 35,8% requiere mejorar la regulación emocional. Es de destacar que, solo el 7,1% de los encuestados mostró un resultado excelente en relación a los ítems de claridad emocional y regulación de sus emociones. Por otra parte, un 35,8% de los encuestados necesitan mejorar la regulación de sus emociones, lo cual amerita por parte de los facilitadores de los cursos de la Alianza francesa en el Módulo A 1, el uso de estrategias que les ayuden a controlar sus emociones.

Otro hallazgo significativo, consiste en que un 28,6 % de los participantes obtuvieron excesiva atención a las emociones, factor que condiciona directamente su producción oral debido a que están muy enfocados en aspectos como el temor y nerviosismo que no les permite un desempeño adecuado en la consolidación de su producción oral.

2. Resultados del Análisis de la Encuesta (Instrumento: Cuestionario dividido en dos partes Parte I: preguntas dicotómicas y Parte II: preguntas de opción múltiple)

Parte I: Preguntas dicotómicas

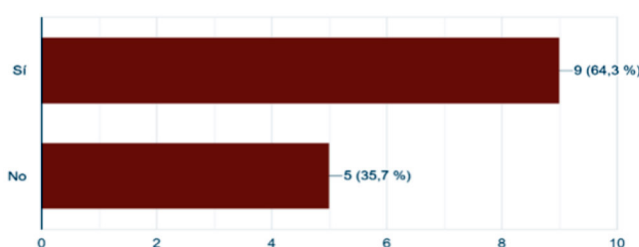


Fig. 4. Pregunta 1 ¿Ha dejado de hablar en clase por miedo escénico?

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 64,3% de los participantes manifestaron haber dejado de hablar en clases por miedo escénico.

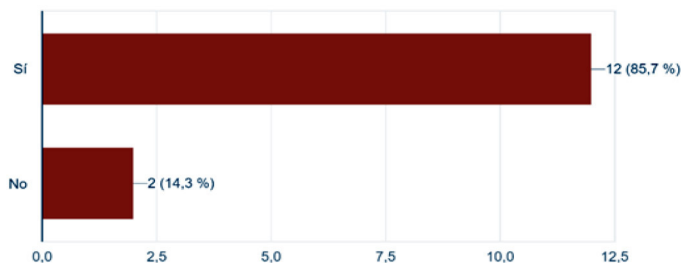


Fig. 5. Pregunta 3: *¿Le gusta comunicarse en francés con sus compañeros realizando trabajos en grupo?*

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 85,7 % de los encuestados manifestaron su agrado a comunicarse oralmente con sus compañeros realizando trabajos en grupo.

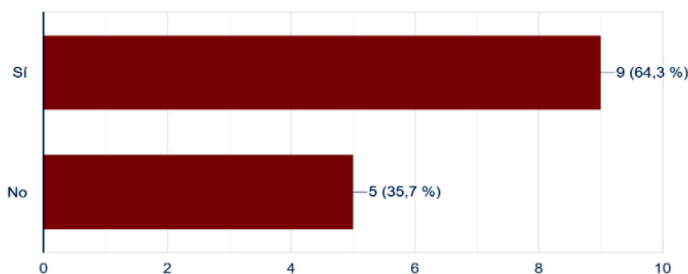


Fig. 6. Pregunta 4: *¿Prefiere hablar en francés con otro compañero realizando una actividad en pareja?*

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 64,3% prefiere hablar en francés mediante actividades en pareja.

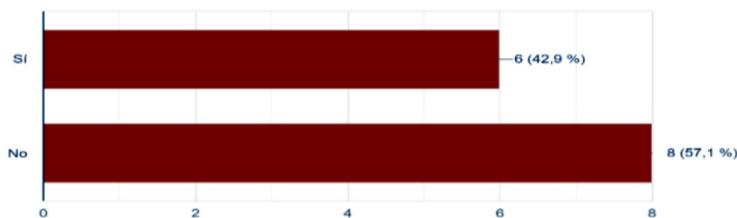


Fig. 7. Pregunta 5 *¿Actualmente trabaja su inteligencia emocional?*

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 57,1% de los encuestados manifestaron no trabajar su inteligencia emocional.



Fig. 8. Pregunta 6: *¿Estaría dispuesto a realizar actividades que desarrollen su inteligencia emocional en clase?*

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 92,9% manifestó su disposición a realizar actividades en clase que mejoren su inteligencia emocional.

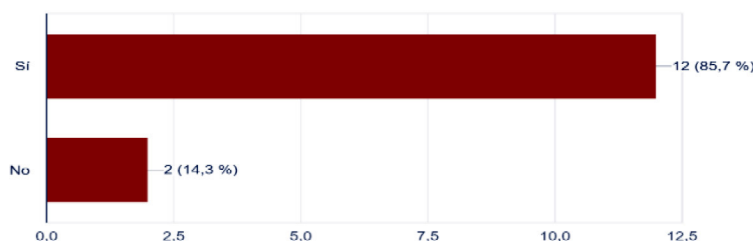


Fig. 9. Pregunta 7 ¿Considera que mejorando aspectos de su inteligencia emocional podría optimizar su producción oral en la lengua meta?

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 85,7% considera que mejorando su inteligencia emocional podrían optimizar su producción oral.

En síntesis, entre los aspectos más significativos que se derivan de los ítems consultados en la parte I del cuestionario, Un 85, 7 % de los participantes expresó que le agrada el trabajo grupal y un 64,3% manifestó que prefiere hablar en francés en pareja, resultados que remiten a la necesidad de implementar el trabajo colaborativo para lograr una mayor interacción entre los participantes en la producción oral, lo cual les brinda seguridad y apoyo de sus pares.

Es preciso mencionar que el aprendizaje colaborativo podría contribuir a que haya más participación, un factor que se ve disminuido en 64,3% de los participantes quienes indican haber dejado de hablar en clase por el miedo escénico.

En relación a los ítems de cómo los participantes perciben la inteligencia emocional, un 57,1 % de los participantes manifestó no trabajar su inteligencia emocional, sin embargo, un 85,7% consideró que trabajando su inteligencia podrían mejorar su producción oral, lo cual es indicativo de que el facilitador podría incluir en su planificación estrategias que permitan el desarrollo de la atención, la claridad y la regulación emocional, teniendo a favor una óptima receptividad de los participantes quienes expresaron en un 92,9% su disposición a realizar actividades en clase que mejoren su inteligencia emocional.

Parte II de la Encuesta: Preguntas de opción múltiple

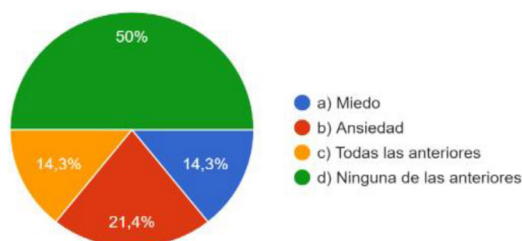


Fig. 10. Pregunta 1: Cuándo habla en francés siente

Fuente: investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 50% de los participantes admitió sentir miedo, ansiedad o ambos al hablar en francés. Resultado que corroboró la inquietud de la investigadora sobre los factores que limitan la producción oral del francés.

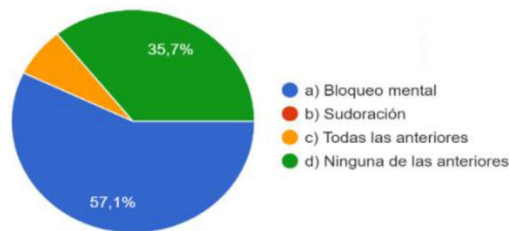


Fig. 11. Pregunta 2: Cuándo habla en francés siente algún síntoma como

Fuente. investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

El 57,1% de la muestra indicó sentir bloqueos mentales al hablar en francés y el 7,1% sudoración, lo cual ha permitido inferir que la producción oral es percibida por los estudiantes como un disparador que aflora no solo emociones negativas, sino también síntomas físicos como los mencionados anteriormente.

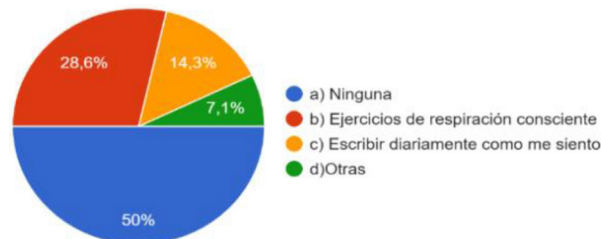


Fig. 12. Pregunta 4 ¿Cuáles actividades realiza para desarrollar su inteligencia emocional?

Fuente. investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

Entre los aspectos más resaltantes de la segunda parte de la encuesta aplicada, el 50% de los participantes expresó que no realizan actividades para fomentar su inteligencia emocional. Sin embargo, en el ítem de la primera parte del cuestionario reflejó un resultado superior, lo que indica una contradicción en las respuestas emitidas, tratando de interpretar lo percibido en ítems que guardan similitud, se podría deducir que quizás un participante no comprendió la relación entre ambos ítems. Sin embargo, un 28,6% de los participantes manifestó realizar ejercicios de respiración consciente; el 14,3% escribe diariamente sobre sus emociones, y, por último, el 7,1% realiza otro tipo de actividades.

3. Análisis de los Resultados de la aplicación de la prueba de producción oral

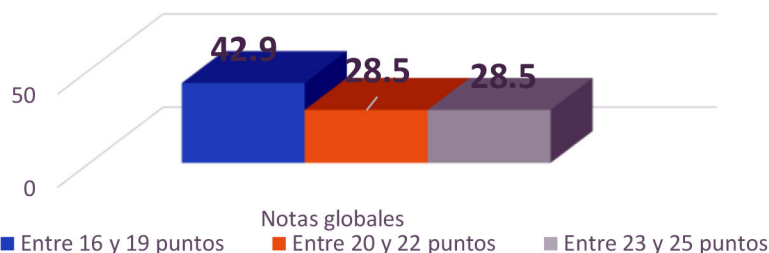


Fig. 14. Resultados de la aplicación de la Prueba de Producción Oral en francés.

Fuente. investigadoras Espaillat y Salinas (2024).

- El 50% de los participantes que obtuvieron las calificaciones más altas (23-25 puntos) en la prueba de producción oral, mostraron a su vez resultados adecuados y excelentes en la prueba de inteligencia emocional, demostrando que existe una correlación entre la habilidad oral y su capacidad de manejo de sus emociones. De acuerdo al resultado obtenido en la aplicación de la prueba de producción oral se

puede derivar que el manejo de las emociones es relevante para la consolidación de dicha competencia en los participantes.

- b. El 75% de los encuestados que obtuvieron calificaciones entre 20 y 22 puntos tienen al menos un ítem en la prueba de inteligencia emocional a mejorar, por consiguiente, se asocia con el manejo de sus emociones, pues éste influye en el alcance de la competencia oral en la lengua meta.
- c. El 100% de los encuestados con calificaciones que oscilan entre 16 y 19 puntos tienen al menos un ítem de la prueba de inteligencia emocional a mejorar, lo que remite a la necesidad de incluir en la planificación de la clase, elementos que contribuyan con el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los participantes, lo cual afectaría positivamente el alcance de la producción oral en la lengua meta.

Conclusiones y Recomendaciones

Aun cuando, la influencia de aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, es un tema que ha tenido reciente énfasis dentro del campo de la investigación y la práctica del docente, el estudio de la inteligencia emocional y su relación con los contextos de aprendizaje, ha demostrado dar resultados no sólo para optimizar el proceso de enseñanza, sino también para brindarle herramientas al estudiante, las cuales son necesarias para la vida y para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como se mencionó anteriormente, en Venezuela no se encontraron investigaciones que relacionen directamente la Inteligencia Emocional con la producción oral, sin embargo, es un tema que está en discusión y aplicación en el ámbito internacional. Por consiguiente, posee un rigor significativo debido a que el estudiante al comunicarse oralmente en la lengua meta, tiene que ser capaz de negociar significados y gestionar posibles problemas en él, lo cual requiere que los aprendices de una lengua extranjera como el francés, tengan una regulación de las posibles emociones negativas que puedan surgir y tengan herramientas emocionales para poder manejarlas y que éstas no interfieran con la consolidación de las destrezas comunicativas que se proponen desarrollar.

Tomando en consideración la situación del país, el estudiante venezolano necesita tener su inteligencia emocional desarrollada para la interacción efectiva en el aula, y también para que los problemas externos tengan una influencia baja en su motivación y, por ende, en su aprendizaje.

Es de destacar que, dentro de esta investigación se pudo observar cómo los estudiantes son conscientes de la importancia de la IE para su progreso en el aprendizaje del francés, y están dispuestos a trabajarla dentro del aula si el instructor la incluye dentro de su planificación.

En cuanto a la estrategia que puede ser incluida dentro de la planificación del instructor para desarrollar la IE, se toma en consideración que los participantes manifestaron sentirse más cómodos con el trabajo grupal y en pares, lo cual nos podría indicar que es viable utilizar el Peer Scaffolding (Aprendizaje colaborativo) como actividad integradora y de apoyo entre los participantes del Nivel A1 del francés en la academia objeto de estudio.

Aunado a esto, se puede concluir que el miedo escénico es el motivo por el cual el 64% de los estudiantes no participan en actividades orales, produciendo emociones negativas a nivel psicológico y también síntomas físicos que impiden la comunicación, aunque el deseo de aprender y mejorar su competencia comunicativa este presente, razón por la cual es recomendable que el instructor aplique estrategias que desarrollen la inteligencia emocional.

Para finalizar, de acuerdo a los hallazgos de la presente investigación, se recomienda incluir dentro de la planificación de los instructores de la Alianza Francesa, estrategias que trabajen la regulación emocional, así como también que mejoren la atención emocional y la claridad a las emociones, debido a que, sin estos dos primeros pasos, la regulación emocional no se puede impulsar adecuadamente.

En síntesis, la atención de la emocionalidad en la enseñanza de la lengua francesa desde la perspectiva del instructor puede influir positivamente en el alcance de la producción oral, competencia comunicativa de difícil alcance, y habiendo corroborado la aceptación que los participantes tienen para estrategias de aprendizaje colaborativo es necesario que se incluyan trabajos en grupo y pares de manera dosificada y en la medida en que se observen avances se puede afianzar la independencia entre ellos para el aprendizaje individual. ©

Autora Yocelyne María Espaillet Jiménez. Estudiante del último semestre de la carrera de Educación Mención Lenguas Extranjeras en la Universidad de Los Andes con 5 años de experiencia como docente de inglés y francés. Experiencia laboral en academias de idiomas privadas tales como: la Alianza Francesa de Mérida, la Academia Angloamericana y centros de Educación Media: U.E Dr. Carlos Emilio Muñoz Oraa (CEAPULA) y AMEPANE. Actualmente asistente de español en Francia en los Colegios Charlemagne y Les Frères Le Nain ubicados en la ciudad de Laon, Departamento de Aisne, de la Región de Alta Francia.

Ana Delina Salinas. Tutora. Especialista. Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Licenciada en Idiomas Modernos, Licenciada en Educación y Especialista en Administración Educativa. Experiencia laboral adicional: 20 años de praxis docente de inglés y francés en Educación Media y dos años en Educación No formal.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- Barrios, R. P., y Muñoz, O. B. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y habla*, (15), 128-140. [Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951371015.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951371015.pdf)
- BBVA Aprendamos Juntos 2030 (2018, 5 de noviembre). Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Daniel Goleman [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo>
- Bedoya, A. M. (2021). *Cambios de la fluidez en presentaciones orales mediante competencias de consciencia y regulación emocional en estudiantes de nivel A1 de inglés en el Centro Colombo Americano de la ciudad de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. [Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79972/1088275673.2021.PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79972/1088275673.2021.PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). Pearson-Prentice Hall.
- Brown, G., y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press. https://books.google.fr/books?id=81HDYIZ-f_UC&pg=PR5&hl=id&pg=PP1#v=onepage&q&f=true
- Brumfit, C. (1983). Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy. [Tesis doctoral, Universidad de London]. Archivo digital. [chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019509/2/_d6_Shared\\$SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-Library%20Loans_IOE%20ETHOS_EThOS%20-%20Redacted%20theses_BRUMFIT,%20C_Redacted.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019509/2/_d6_Shared$SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-Library%20Loans_IOE%20ETHOS_EThOS%20-%20Redacted%20theses_BRUMFIT,%20C_Redacted.pdf)
- Bygate, M. (2003). *Speaking*. Oxford University Press. https://books.google.fr/books?id=XozCwaqS-JFIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA 7a edición. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-apa-7...>
- Fraser, B. (1990). An Approach to discourse markers. *Journal of Pragmatic*, 14, 383-885.
- Godoy, I., y Godoy, S. (2017). Estrategias de Desarrollo de Competencias Comunicativas para el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera Caso: Núcleo Universitario Rafael Rangel (Trujillo-Venezuela). *Sinopsis Educativa*. (1-2), 34-48. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/50038/13_academia_vol22_nro46.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Hellerman, J., y Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157-179.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigacion-C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Hurtado, J. (17 de agosto de 2021). La validez por juicio de expertos en investigación. Investigación holística. <http://investigacionholistica.blogspot.com/2021/08/la-validez-por-juicio-de-expertos-en.html>.
- Consejo de Europa (2021), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- McCroskey, J. C., y Richmond, V. P. (1990). *Communication, Cognition and Anxiety : Willingness to communicate: A cognitive view*. *Journal of Social Behavior and personality*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.jamescmccroskey.com/publications/150.pdf>.
- Osácar, E. G., y del Moral-Barrigüete, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: Estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, (19). 311-3 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/21865/21019>
- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007 (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.
- Sabino, C. A. (1992). El proceso de investigación. *Episteme*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://hormigonuno.files.wordpress.com/2010/10/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino.pdf>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós Ibérica. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Wood, D. (2001). In search of fluency: What is it and how can we teach it? *The Canadian Modern Language Review*, (57), 573-589. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.573>

Anexos

Anexo 1

Tabla 1. Cronograma de trabajo

Actividad	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
Revisión y organización bibliográfica													
Organización de la información recolectada para el estudio													
Desarrollo y ejecución de la metodología													
Clasificación e interpretación de los resultados													
Construcción de conclusión y recomendaciones													
Redacción de la propuesta final de investigación													
Presentación de la investigación ante las instancias pertinentes													

Anexo 2. Cuestionario con preguntas dicotómicas y de selección múltiple

Estimado (a) Educando (a):

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para recaudar información.

Este cuestionario tiene como objetivo conocer su punto de vista con relación al desarrollo de la competencia de producción oral en aula.

La información que usted tendrá a bien suministrar será tratada con fines académicos y con carácter estrictamente confidencial.

Esperando de su colaboración como valioso aporte a esta investigación y agradeciendo de su receptividad y disponibilidad de tiempo.

Instrucciones para responder el cuestionario

A continuación, se presenta una situación con un conjunto de opciones, por favor, responda con la mayor objetividad posible:

Para responder deberá:

1. Leer cuidadosamente cada planteamiento.
2. Contestar a todos los planteamiento
3. Marcar con una X el recuadro de “Sí” o “No” en el primer cuestionario con preguntas dicotómicas.
4. Encerrar con un círculo la opción que se ajuste a usted en el cuestionario 2:

Parte 1. Preguntas dicotómicas

	Pregunta	Si	No
1	¿Ha dejado de hablar en clase por miedo escénico?		
2	¿Le agrada presentar individualmente temas en francés al resto de la clase?		
3	¿Le gusta comunicarse en francés con sus compañeros realizando trabajos en grupo?		
4	¿Prefiere hablar en francés con otro compañero realizando una actividad por parejas?		
5	¿Actualmente trabaja su inteligencia emocional?		
6	¿Estaría dispuesto a realizar actividades que desarrollen su inteligencia emocional en clase?		
7	¿Considera que mejorando aspectos de su inteligencia emocional podría mejorar su producción oral en la lengua meta?		

Parte 2. Preguntas de selección múltiple

	Pregunta	Opciones			
1	1. Cuándo habla en francés siente:	a. Miedo	b. Ansiedad	c. Todas las anteriores	d. Ninguna de las anteriores
2	2. Cuándo se expresa en la lengua meta tiene algún síntoma físico como:	a. Bloqueo mental	b. Sudoración	c. Todas las anteriores	d. Ninguna de las anteriores
3	3. Prefiere hacer actividades de producción oral de manera:	a. Individual	b. En pareja	c. En grupo	d. Prefiero no hacer actividades de producción oral
4	4. ¿Cuáles actividades realiza para trabajar su inteligencia emocional?	a. Ninguna	b. Ejercicios de respiración consciente	c. Escribir diariamente como me siento	d. Otras

Anexo 3. Test de inteligencia emocional

El siguiente documento es un test diseñado para evaluar la inteligencia emocional entendida como la capacidad de reconocer las emociones; tanto propias como ajenas y de gestionar nuestra respuesta ante ellas. (Goleman,1995).

El test presentado a continuación se denomina “TMMS-24” el mismo está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) y cuenta con 24 ítems que evalúan las 3 escalas claves de la IE con 8 ítems en cada una de ellas: Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional.

- **Atención emocional:** Capacidad de percibir los sentimientos propios en el mismo momento en el cual se presentan, consiste en la percepción de los estados emocionales.
- **Claridad emocional:** Es la habilidad para Identificar y comprender los propios estados emocionales reconociendo la causa que los genera.
- **Reparación emocional:** Es la capacidad que tiene la persona de impedir los efectos negativos de esa emoción y utilizar los aspectos positivos que permiten conocer y comprender la emoción con la finalidad de actuar sin perjudicarse.

Instrucciones para responder el test

A continuación, se presenta una situación con un conjunto de opciones, por favor, responda con la mayor objetividad posible:

Para responder deberá:

1. Leer cuidadosamente cada planteamiento.
2. Contestar a todos los planteamientos.
3. Marcar con una X la opción que considere que se adecua más a usted.

Pregunta		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
Factor 1: Atención en las emociones						
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
Factor 2: Claridad en las emociones						
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
Factor 3: Reparación del estado de ánimo						
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión positiva.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo					

Anexo 4. Modelo de la entrevista (Prueba de producción oral)

Primera parte: Entrevista dirigida (1 minuto aproximadamente)
Preguntas
Pourriez-vous me parler un peu de vous ?
Quel âge avez-vous?
Quelle est votre profession ou que faites-vous ?
Qu'est-ce que vous aimez faire pendant votre temps libre?
Pouvez-vous me parler un peu de votre famille ?
Segunda parte: Intercambio de información (2 minutos aproximadamente) El estudiante observa una lista de palabras y a partir de las mismas formula preguntas al examinador.
Ejemplos: Palabra: Téléphone Pregunta del estudiante: Quel est votre numéro de téléphone Palabra: Nom Pregunta del estudiante: Comment vous vous appelez?
Tercera parte: Dialogo simulado (O juego de roles). El estudiante elige entre tres situaciones hipotéticas y realiza una conversación con el examinador
Opciones de situaciones: 1. Vous êtes au cinéma et vous souhaitez acheter un ticket pour regarder un film à 20 heures. 2. Vous trouvez un touriste français perdu au centre-ville, vous devez lui indiquer l'itinéraire pour se rendre de l'Alliance Française à la Plaza Bolívar. 3. Vous souhaitez organiser une fête d'anniversaire pour votre meilleur ami. Mettez-vous d'accord avec l'examineur sur le lieu de la fête, le cadeau et la décoration.

Los participantes menores de edad presentaron un consentimiento firmado por parte de sus representados en el que indicaron estar de acuerdo con la participación completa de sus representados en la presente investigación

La apreciación teatral en la formación inicial del Licenciado en Educación Artística



Theatrical appreciation in the initial training of the graduate in artistic education

Julia María Viera Pérez

juliavp@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5427-8436>

Teléfono: +53 56445200

Aleida Best Rivero

aleidabr@ult.edu.cu

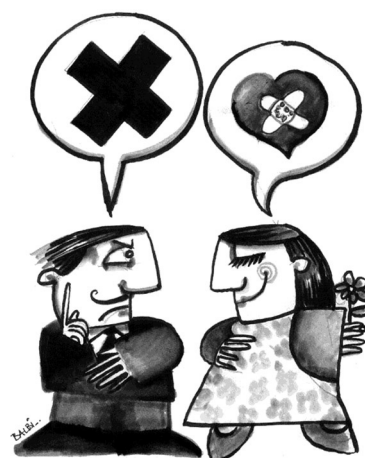
<https://orcid.org/0000-0003-0302-2531>

Teléfono: +53 58064183

Universidad de Las Tunas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas

Provincia de Las Tunas-Cuba



Recepción/Received: 16/11/2023
Arbitraje/Sent to peers: 19/11/2023
Aprobación/Approved: 20/02/2023
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

Se presentan actividades desde un enfoque sistémico e integrador que fomentan la participación activa de los estudiantes, con el fin de desarrollar capacidades y habilidades para apreciar la obra teatral. La efectividad de la propuesta se corroboró mediante la aplicación de las actividades en la asignatura Talleres Artísticos, que se imparte en la carrera Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Las Tunas. Esto favoreció el dominio de las habilidades apreciativas teatrales y el desarrollo de sentimientos y valores estéticos. Asimismo, los estudiantes se sintieron estimulados a conocer y expresar ideas relacionadas con las creaciones teatrales del patrimonio artístico local, al mismo tiempo que reconocieron la importancia del teatro para su futura profesión.

Palabras clave: apreciación, apreciación teatral, formación inicial, Educación Artística.

Abstract

Activities are presented from a systemic and integrative approach, which encourage, the active participation of students in order to develop capacities and skills to appreciate the theatrical work. The effectiveness of the proposal was corroborated through the application of the activities in the subject Artistic Workshops, which is taught in the day course of the Bachelor's Degree in Artistic Education at the University of Las Tunas. This favored the mastery of theatrical appreciative skills and the development of aesthetic feelings and values. Likewise, the students felt stimulated to know and express ideas related to the theatrical creations of the local artistic heritage and recognized the importance it has for their future profession.

Keywords: appreciation, theater appreciation, initial training, Artistic education.

Author's translation.

Introducción

Actualmente, la Licenciatura en Educación Artística tiene una duración de cuatro años. Su objetivo principal es la preparación de profesores para que, desde el punto de vista artístico pedagógico, puedan enseñar conocimientos integradores de la Educación Plástica, Musical, Teatral y Danzaria, con profundo dominio de los medios audiovisuales e informáticos.

Esta carrera suple un vacío que existía en los últimos años en cuanto a la educación de los públicos y la orientación educativa en relación con las artes. En sus programas se observa que el tratamiento a los contenidos apreciativos se realiza con carácter historicista, a tenor del estudio de diversas etapas de la historia del arte. Por tal motivo, se carece de una teoría bien fundamentada que abarque los recursos procedimentales de la habilidad apreciar la obra de arte, en consonancia con los sustentos de la didáctica general.

Lizarazu (2014) en su investigación La apreciación estética teatral refiere que los elementos expresivos del teatro son importantes. Este autor refiere que el desarrollo de la habilidad de apreciar resulta sumamente importante, no sólo para poder discernir, sino también para poder escoger. El observar, el sentir, el percibir, el palpar, etc. No son sólo algunas capacidades humanas sino también una forma de aprender y de comprender la realidad y de llegar a lo profundo. Por ser el actor-personaje el eje de la representación dramática, en él confluyen todos los elementos de la composición escénica: gestualidad, maquillaje o máscara, peinado, vestuario, utilería de mano y de ambiente, escenografía, mobiliario, arreglos, iluminación, música y sonidos ambientales, desplazamientos y coreografía física y vocal.

Con respecto a la habilidad apreciar la obra de arte, en las consultas realizadas a diversas fuentes de información, no se revelan aportes teóricos que respondan a las peculiaridades de los estudiantes del nivel superior, pues se sigue relacionando con los procedimientos de la observación. Además, en los programas no se explicitan los pasos metodológicos para realizar la apreciación, por lo que los profesores deben hacer adaptaciones al trabajar la relación contenido-forma (Toledo, 2016).

De manera particular, el tratamiento al teatro ha presentado también dificultades en cuanto a su apreciación, al no abordarse todos los elementos apreciativos que se necesitan para la educación teatral, y con ella, lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes. Para poder apreciar estéticamente el teatro es preciso leer minuciosamente la obra u observar atentamente la puesta en escena, recabando cada detalle que el autor o director nos otorga al lector o espectador. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, las autoras consideramos que resultan insuficientes las construcciones teórico-metodológicas que se dirijan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la apreciación de obras teatrales.

Con el objetivo de darle solución a esta problemática, se diseñaron actividades para favorecer la apreciación teatral en los estudiantes de la carrera Educación Artística. Esta propuesta tiene su base en la sistematización de los fundamentos teóricos a partir del análisis crítico, las valoraciones personales y la experiencia docente. Por cuanto, consideramos que apreciar un espectáculo teatral implica, identificar cómo se desarrolló la actuación, cómo es el comportamiento de los personajes durante la actividad teatral, el análisis del tema, así como las características de los elementos expresivos.

De esa forma, resulta relevante el planteamiento de la psicóloga González (2001, p.66) al señalar “que la actividad es el proceso mediante el cual el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad y adopta determinada actitud hacia la misma.” En correspondencia con esta idea, se entiende que la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones. Ocurre en la interacción sujeto-objeto, gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción, aspecto que se tiene en cuenta en la presente investigación.

Al asumir el concepto dado por González (2001), se coincide con la opinión de que toda actividad debe responder a un motivo, pues brinda orientación, sentido o intención a la misma, por lo tanto, no existe actividad humana sin motivo.

Además del criterio aludido, existen otros autores que han definido la actividad desde una perspectiva psicopedagógica. En este sentido se destacan: Leontiev (1981), Rodríguez (1996), García (1997) y Chercasky (2018). De ellos, García (1997) define la actividad como un sistema de acciones que realiza el estudiante bajo la dirección del maestro y que se encamina a lograr la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades, convicciones y modos de actuación previamente establecidos en los objetivos de la enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, se entiende que toda forma de actividad se materializa mediante un conjunto de acciones, las cuales son pasos, actos, que desarrollados unos tras otros, permiten concretar la actividad en función de determinados objetivos. Así, por ejemplo, la actividad laboral solo puede hacerse realidad mediante acciones organizativas tales como: la disposición de la fuerza de trabajo, la organización de la jornada, los planes, el establecimiento de las relaciones entre los diversos factores, etc., de manera que las acciones le proporcionan a la actividad el carácter de movimiento y de vínculo directo con la realidad contextual.

Hechas las consideraciones anteriores, se puede decir que las actividades, acciones, tareas y operaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje son denominaciones indistintas que se le asigna al ejercicio planificado por el profesor acorde con los objetivos de formación integral del plan de estudios.

En lo particular, las actividades didácticas son pasos conscientes y organizados, según un objetivo determinado, que posibilitan hacer realidad la actividad pedagógica. Ellas demandan la implicación activa del estudiante en sus propios aprendizajes, en aras de que encuentre sentido al aprender, conocer lo que debe hacer y encontrar interesante hacerlo (Chercasky, 2018).

A partir de los análisis precedentes, y tomando en consideración los criterios pedagógicos abordados, asumimos esta última definición, pues se acerca más al objetivo de este trabajo sobre la apreciación teatral. De ese modo, el estudiante es el ente activo que, al desarrollar habilidades, se encarga de tomar decisiones, establecer criterios, valorar los logros alcanzados, analizar y plantearse metas. Todo eso lo logra, precisamente, a través de la actividad. Por ello, la práctica se impone como criterio fehaciente de la verdad, en tanto, contribuye a descubrir hasta dónde se ha logrado transformar el objeto y alcanzado el objetivo propuesto. Desde esta perspectiva se evalúan los resultados de la investigación que se presenta.

En plena correspondencia con la concepción metodológica de las actividades que se abordan en este artículo, se precisa que el estudiante, según sus motivaciones, valore su propio trabajo, y con ello, alcance los niveles esperados.

Por tal razón, las actividades que se planifiquen y desarrollen deben favorecer que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades que les posibilite familiarizarse de forma directa con lo que será su vida laboral, y en particular, con su formación cultural, ya que pueden poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la medida que se aprovechan las experiencias en beneficio del enriquecimiento personal.

Métodos

Para la realización de este estudio, se tuvieron en cuenta los **métodos del nivel** teórico y del empírico. Dentro de los primeros, se acudió al método histórico-lógico que facilitó la elaboración de los fundamentos provenientes de la teoría, sobre todo, la evolución de la apreciación teatral en la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Artística.

También se utilizó la sistematización teórica, que recoge dentro de sus procedimientos lógicos el análisis y la síntesis, así como la inducción y la deducción. Este método permitió la identificación del problema, el establecimiento de las tendencias históricas, los fundamentos teóricos, la interpretación de los datos empíricos y la elaboración de las actividades.

La modelación fue otro de los métodos empleados, pues contribuyó al diseño y puesta en práctica de las actividades para la apreciación teatral, lo que favoreció su conocimiento y motivación por parte de los estudiantes de Educación Artística.

En relación con los métodos empíricos, se abogó por la observación participante. Fue utilizada durante todo el proceso de investigación, desde la constatación del problema hasta la etapa de aplicación de las actividades, y ayudó a obtener información directa e inmediata sobre la apreciación teatral.

Por su parte, se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes de la carrera para corroborar los criterios que tenían sobre la apreciación teatral en el ámbito universal, nacional y local. Asimismo, se acudió a la prueba pedagógica y al experimento formativo, que se emplearon para diagnosticar el estado inicial y final del aprendizaje de los estudiantes en lo relativo a la problemática de la apreciación teatral.

Participantes

Se seleccionó como población a los 36 estudiantes de la carrera Licenciatura de Educación Artística. Pero de ellos, se tomó una muestra de 13 estudiantes que componen el grupo de primer año de la carrera Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Las Tunas. Formaron parte del estudio porque en ese año académicos e impartía la asignatura Talleres Artísticos en la especialidad de teatro.

Instrumentos

Se diseñaron actividades creativas tanto por la profesora como por los estudiantes, lo que permitió desarrollar la imaginación creadora. Al mismo tiempo, las actividades se caracterizaron por ser sistemáticas, en tanto, se concatenan al punto que no se puede romper ningún eslabón, pues una depende de la otra. De igual forma, resultan interactivas porque se dan en las relaciones dialécticas estudiante- estudiante y estudiante- profesor.

Para la elaboración de las actividades se sigue el criterio de González (2001), autora de la cual se asume la siguiente estructura:

- Tema
- Objetivo
- Sugerencias Metodológicas
- Forma de evaluación

El título se selecciona a partir de lo que se pretende realizar en la metodología. El objetivo está elaborado en función de las habilidades propias a desarrollar en cada actividad, por lo que es evidente el propósito que se quiere alcanzar con ellas desde la apreciación teatral.

Las sugerencias metodológicas explicitan los procedimientos a seguir para el trabajo con los estudiantes, al tener en cuenta las acciones que se requieren para apreciar el teatro, lo que facilita determinar las potencialidades de cada estudiante de manera que se convierta también en protagonista de sus propios avances en el aprendizaje.

La evaluación incide en que los estudiantes se estimulen por los éxitos alcanzados, o en caso contrario, comprendan que no han logrado los avances suficientes. Ello propicia el desarrollo de nuevas estrategias para apropiarse del contenido. Dentro de las formas para evaluar se tienen en cuenta la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, ya que permiten dar soluciones diversas a las problemáticas que serán consensuadas por los estudiantes bajo la dirección del profesor.

Resultados

Como parte de los análisis suscitados a raíz de los fundamentos teóricos, los métodos empleados y las valoraciones que emanan del diagnóstico, se concibió un sistema de actividades, las cuales se aplicaron en el marco de la formación inicial de la Licenciatura Educación Artística, en particular, en la asignatura Talleres Artísticos, sobre la base de las particularidades de los estudiantes, sus intereses y necesidades. Se trabajó a lo largo del curso escolar 2022 en correspondencia con los temas planificados en el programa. De lo diseñado, se presenta una selección en el presente trabajo.

Actividad 1

Tema: Apremiar el teatro

- **Objetivo:** apreciar los elementos expresivos del teatro mediante la dinámica “expresámelos”
- **Sugerencias Metodológicas:** Para la realización de esta actividad la profesora explica el concepto de la palabra apreciar. Con ese fin, expone unas tarjetas con varios concepto de la palabra apreciar. Escuchan y leen la lectura sobre el concepto.

La profesora les dirá que Ruez, E. (2001) en su libro Apreciación artística propone algunas características del lenguaje artístico: a) Composición y unidad de la obra de arte: Lo que ofrece una obra de arte es inseparable de “como nos ofrece”, la obra de arte es una composición unitaria en todos sus aspectos.

Elaboran grupalmente sus propios conceptos de apreciación. Comparte su concepto sobre apreciación comparando con los demás y del profesor.

Aprecian grupalmente de forma escrita las improvisaciones apreciadas. Comparten con los demás sus apreciaciones y sentimientos de lo que observaron.

- Observan un video de la obra Bernarda Alba de Federico García.
- Escriben con espontaneidad y libertad, todo lo que observaron de la obra Bernarda Alba de Federico García Lorca.
- Dialogan sobre sus percepciones estéticas y opinan grupalmente sobre sus percepciones.
- Describen lo observado, dialogando sobre los elementos de las creaciones colectivas realizadas. Elaboran con la orientación del docente un mapa conceptual sobre la apreciación estética teatral, utilizando la lluvia de ideas.
- Forma de evaluación: Según la interpretación de los estudiantes y el resultado de la apreciación.

Actividad 2

Tema: Surgimiento del teatro

- **Objetivo:** Aprender cuándo y cómo surgió el teatro
- **Sugerencias Metodológicas:** Para la realización de esta actividad la profesora explica el concepto de la palabra teatro. Con ese fin, expone que es un género literario, ya sea en prosa o en verso, normalmente dialogado, concebido para ser representado. Las artes escénicas cubren todo lo relativo a la escritura de la obra teatral, la interpretación, la producción, los vestuarios y escenarios. El término drama viene de la palabra griega que significa “hacer”, y por esa razón, se asocia normalmente a la idea de acción. En términos generales, se entiende por drama una historia que narra los acontecimientos vitales de una serie de personajes. Tal y como indica el adjetivo dramático, las ideas de conflicto, tensión, contraste y emoción se asocian con drama.

Luego la profesora aborda el nacimiento del teatro en la prehistoria, época en la que el hombre se disfrazaba con la piel de un animal e imitaba sus movimientos, su rugido, manera de conducirse y representaba una cacería alrededor de una hoguera. Estos actos primitivos constituyeron los elementos teatrales de aquellos

remotos tiempos. Y así nació el arte teatral. A continuación presenta un documental sobre el surgimiento y desarrollo del teatro desde la antigüedad. Realiza las siguientes interrogantes.

¿Qué elementos caracterizan al surgimiento y desarrollo del teatro en estas etapas?

Se escuchan las opiniones de los estudiantes y les dice ¿no les gustaría conocer cómo era la cultura aborigen en Cuba? A partir de las respuestas dadas, la profesora explica que en Cuba, los areítos constituían la máxima expresión de nuestra cultura aborigen. Explicará que los areítos constituían unas complejas manifestaciones donde se mezclaban la danza, la música, el canto, la poesía, el maquillaje y la pantomima. La profesora se apoya en láminas y diapositivas para mostrar las peculiaridades de estas expresiones artísticas.

Con posterioridad, invita a los estudiantes a realizar por equipos algunas representaciones o improvisaciones muy elementales, las cuales tienen el propósito de que ellos imaginen cómo surgió el teatro a partir de la explicación y la apreciación de láminas y audiovisuales.

- **Evaluación:** Según la interpretación de los estudiantes y el resultado de la improvisación.

Actividad 3

Tema: El edificio teatral

- **Objetivo:** Conocer qué es y qué partes integran un teatro
- **Sugerencias Metodológicas:** En esta actividad la profesora confecciona una planta modelo con una caja de cartón. Le retira la parte del frente y solo deja los laterales y el fondo, entonces, con unos pedazos de tela confecciona los telones de boca, las bambalinas, pinta la caja de color negro y le demuestra a los estudiantes las partes del teatro que han quedado bien definidas: entrada, lobby o sala de estar, platea o luminaria, escenario y cabina de sonido, de luces, camerino y almacenes de utilería, de vestuario, de tramoya, luces, etc.

Luego realiza las siguientes interrogantes:

- a. ¿Quién ha visitado un teatro?
- b. ¿Qué han observado en un teatro además de la obra?
- c. ¿Conocen las partes que integran el edificio teatral?

Una vez que los estudiantes responden, la profesora dibuja en la pizarra y comienza a explicar dichas partes desde la taquilla, el portero, sala de estar o el lobby, la platea, el foso de orquesta, el escenario con todas sus implicaciones, telón de boca, bambalinas, proscenio, patas, foro, telón americano, parrilla o telar, hombros, trampas y giratorio. De esa forma demuestra para qué se utiliza cada una de estas partes.

A continuación, la profesora reparte unas tarjetas, previamente elaboradas, con el nombre de las distintas partes que ha explicado y pregunta a los estudiantes para qué se utiliza cada parte del teatro.

- **Evaluación:** se acude a la coevaluación para saber si todos al apreciar comprendieron las partes del teatro.

Actividad 4

Tema: El diseño teatral

- **Objetivo:** Aprender qué es el diseño teatral y qué importancia tiene
- **Sugerencias Metodológicas:** Al inicio, la profesora expresa la importancia del diseño y realiza después las siguientes interrogantes.
 - a. ¿Qué saben del diseño teatral?
 - b. ¿Qué importancia tiene?
 - c. ¿Qué es una escenografía?
 - d. ¿Qué es el vestuario?
 - e. ¿Qué es el diseño de luces?

f. ¿Qué es la utilería?

g. ¿Qué es el diseño de banda sonora?

Posteriormente, la profesora explica cada uno de los conceptos aludidos.

El diseño teatral es el encargado de lo relacionado con la organización y diseño del espacio teatral, el decorado o escenario. Su objetivo es confeccionar todos los elementos utilizados en función de la puesta en escena. Puede clasificarse de modo general en realista y abstracto. En el diseño se encuentran los objetos de utilería, que son las herramientas utilizadas por los actores durante la actuación. Estos objetos se consideran parte de la escenografía, aunque no estén estáticos.

La escenografía es el arte de crear los decorados para la puesta en escena. Su función es decorar el ambiente en que se desarrolla una representación dramática.

El vestuario contribuye a definir y caracterizar a los personajes. Denota su *status* social, su contexto socio-histórico y puede realzar la apariencia física del actor.

El diseño de iluminación corresponde a la creación y ejecución de un diseño de luces que cobra vida y se moviliza junto a la trama de la obra. El diseñador de iluminación ayuda a la apreciación de emociones mediante colores de luz y al descubrimiento o encubrimiento de diferentes sectores del escenario.

El diseñador de sonido se encarga de crear un diseño específico con música y efectos auditivos, que permiten transportar a la audiencia al mundo que se vive en el escenario. El diseñador también se encarga de que el actor se pueda escuchar, lo que implica la instalación de micrófonos y el mantenimiento de amplificadores de sonido.

El diseño de banda sonora se encarga de crear un diseño específico con música y efectos auditivos, que posibilitan transportar a la audiencia al mundo que se muestra en la obra.

En el diseño entra el maquillista teatral, quien, además de minimizar la pérdida de color por las luces, tiene la misión de crear al personaje y contribuye también a su caracterización exterior, adecuando la apariencia física a las exigencias del guion. Este tipo de maquillaje puede ir desde un leve envejecimiento, rejuvenecimiento o una cicatriz inexistente hasta el extremo opuesto, a convertir a una persona en un monstruo o un personaje de ficción.

Después de estas explicaciones, la profesora coloca en el suelo, con una tiza, el nombre de los elementos que integran estas familias, de manera que aparecen diez o doce aspectos de cada grupo del diseño teatral. Los estudiantes tienen que ubicar su tarjeta en la familia a la que pertenece. Si el estudiante se equivoca, la profesora pregunta al resto si está bien o mal y corrige el lugar de la tarjeta.

- **Evaluación:** se realizarán preguntas para comprobar el aprendizaje de los estudiantes.

Actividad 5

Tema: Mi tragedia preferida

- **Objetivo:** Apreciar un material audiovisual con la obra Romeo y Julieta para expresar vivencias y sentimientos.
- **Sugerencias Metodológicas:** Con el fin de desarrollar esta actividad, la profesora invita a los estudiantes a escuchar las palabras de William Shakespeare, declamadas por ella.

En la hermosa ciudad de Verona, aquí sucede,

Dos cosas de igual nobleza.

Un odio antiguo hecho pelea nuevo,

Y la sangre inmaculada de sus manos.

Por mala estrella ha de haber sido que de estos

Enemigos nacieron los amantes desconocidos por mala

Estrella.

La marcha aterradora de su amor sentenciado
 La furia de sus padres, esa rabia antigua
 Esa condena, que de no morir los hijos aún no habría
 Terminado.
 Solo su muerte enterró aquel odio de sus padres.
 Solo la muerte de sus hijos
 Todo eso y más ocuparán ahora la escena.
 Escuchen con oídos pacientes. Y corrijan con juicios
 Propios lo que a la tragedia le falte.

William Shakespeare

A continuación, la profesora explica que la obra *Romeo y Julieta* constituye una tragedia clásica, que en este caso se trata de una imitación actuada y no narrada. Para su creación, Shakespeare se basó en el poema *La trágica historia de Romeo y Julieta* (1562), de Arthur Brooke. La profesora también hace referencia a las emociones que se experimentan con la visualización de la obra, sobre todo, porque provoca compasión y temor. Luego expone los elementos de la tragedia clásica: representa conflictos grandiosos; los personajes son insignes y heroicos; el problema al que se enfrentan se complica de tal modo que no tiene solución; concluye con la muerte física o destrucción emocional de los personajes principales.

Después conforma 3 equipos para responder las preguntas en forma de cuestionario y se invita a los estudiantes a la apreciación de la versión cinematográfica de la obra *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare.

Equipo 1. Se distribuyen los aspectos que se deben apreciar de la escena. Ellos son:

- Descripción física y psicológica de los personajes
 - Construcción del personaje: posturas, gestos y forma de caminar
 - Organización del espacio escénico: elaborado y esbozado
 - Sonidos, ruidos y efectos especiales
 - Colocación de la iluminación, de artilugios especiales
 - Vestuario y maquillaje
- a. Identificar el elemento que desencadena el conflicto. Personaje, elemento escénico, una escena entera, u otros. ¿El elemento desencadenante es fácilmente identificable o difícilmente identificable?
 - b. Precisar la escena que constituye el clímax. ¿Esta escena es fácilmente identificable o difícilmente identificable?

Equipo 2. Personajes

El equipo responderá las siguientes interrogantes:

- a. A partir de los datos (sexo, edad, raza, rasgos físicos, etc.) que el texto aporta, realizar el retrato físico de los personajes más importantes.
- b. Relación entre los personajes. ¿Hay personajes que se enfrentan? ¿Hay personajes que se complementan? ¿Hay personajes ausentes físicamente que juegan un papel en la acción? Precisar cuál. ¿Hay personajes secundarios? ¿Cuáles su función?

Evolución del personaje(s) principal(es). Describir brevemente en la obra analizada la situación afectiva inicial, el elemento desencadenante que perturba esta situación y la situación final

Equipo 3. Lenguaje verbal de los personajes

Los estudiantes deben analizar y responder las formas de expresión verbal utilizadas por los personajes principales y describir su función.

- **Monólogo:** anunciar acontecimientos, situar una acción, presentar un personaje, describir estados de ánimo, u otros.
- **Diálogo:** réplicas (parlamentos) largas; réplicas (parlamentos) cortas, réplicas variadas, réplicas rítmicas. Determinar los aspectos particulares del diálogo.
Conversación entre varios personajes: precisar los elementos de ese tipo de expresión.
En la medida en que se revisa el trabajo desarrollado por cada equipo, se evalúa la actividad.
- **Forma de Evaluación:** valoraciones generales sobre la puesta en escena por equipos, aplicando los diferentes tipos: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Discusión y conclusiones

La aplicación de las actividades permite su puesta en práctica en cualquier asignatura de teatro, particularmente en la asignatura Talleres Artísticos de teatro en el primer año de la carrera Educación Artística, donde se implementaron y validaron a partir de la caracterización de la muestra. Además, se tuvieron en cuenta las exigencias actuales de esta asignatura con el objetivo de favorecer la aprehensión del contenido teatral. Para la valoración de los resultados, se acudió a lo vivencial y al experimento pedagógico.

De acuerdo con las vivencias obtenidas al aplicarse las actividades, se logró despertar el interés y la motivación hacia el estudio de la asignatura, así como por las actividades relacionadas con la especialidad de teatro, ya que están vinculadas a temas que atraen a los estudiantes y permiten integrar lo afectivo con lo cognitivo y ganar en calidad durante el proceso de socialización. Las actividades propiciaron mayor protagonismo en la construcción del conocimiento, en tanto, le aportaron al estudiante el acercamiento al teatro en su conjunto, y en particular, la apreciación de obras teatrales.

En este sentido, la actividad número uno resultó ser muy atractiva, pues al ampliar los conocimientos acerca de cuándo y cómo surgió el teatro, se favoreció la apreciación del arte, en específico, del teatro como manifestación.

Al organizar la improvisación sobre cómo ellos imaginaban el surgimiento del teatro, se dio libertad a la imaginación de los estudiantes, lo que garantizó una buena participación de los mismos. Esta fue una de las actividades que aportó mayores conocimientos y experiencias, pues los estudiantes expresaron su gratitud por el estudio del teatro, lo cual llevó a determinar las ideas esenciales sobre su surgimiento.

De igual forma, resultó atractiva la actividad dos relacionada con las interioridades del teatro, donde, mediante una maqueta, debían conocer qué es y qué partes integran un teatro. Esto brindó la posibilidad a los estudiantes de adentrarse en las partes de un teatro, ya que muchos de ellos solo lo conocían desde la posición de espectadores. Además, en la actividad tres se acercaron a las personas que están en función del diseño como son el diseñador de luces, de maquillaje, de sonido, entre otros. Así, emitieron juicios y valoraciones sobre la importancia de las funciones que realiza un grupo teatral, ya que no se concibe un educador por el arte que no conozca tales particularidades.

Para concluir, es necesario resaltar que la fundamentación de actividades relacionadas con la apreciación teatral prepara a los estudiantes de Educación Artística sobre la necesidad de acercarse al teatro para enfrentar la práctica educativa de forma amena, en aras de desarrollar la cultura en los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Los resultados de los instrumentos aplicados mostraron que las actividades son factibles y efectivas, por tanto, contribuyen a orientar adecuadamente a los estudiantes de la carrera de Educación Artística en cómo aprovechar las potencialidades de la apreciación teatral para su desempeño profesional. ©

Julia María Viera Pérez: Graduada de la carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte en la Universidad de Las Tunas en 2009. Profesora asistente de la Universidad de Las Tunas, Cuba, de la especialidad de Teatro desde 2017. Máster en Ciencias de la Educación desde el 2019. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la disciplina Expresiones Artísticas. Es autora del artículo.

Aleida Best Rivero Graduada de la carrera Profesor Superior de Historia 1980. Máster en Ciencias de la Educación desde 2004. Doctora en Ciencias Pedagógicas desde el 2014. Profesora Titular de la Universidad de Las Tunas, Cuba, desde 2015. Actualmente es presidenta de la Cátedra Nicolás Guillén y del Proyecto Académico Presencia de Guillén. Miembro de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba. Es coautora del artículo.

Referencias bibliográficas

- Chercasky, S.M. (2018). "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". De la teoría a la práctica. Primera Parte. Argentina.
- García, B. G. (2004). Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana. Cuba.
- González, S, J. (1997). Teoría de la motivación práctica y profesional. Cuba.
- Leontiev, N ,A, (1981) Actividad comunicación y personalidad. Moscú.
- Lizarazo, E. (2014) La Apreciación Estética Teatral" Para optar el título profesional de: Licenciado en Educación Secundaria, Universidad César Vallejo Facultad de Educación Escuela académico Profesional de Educación Secundaria. Perú.
- Raez, E. (2001). Apreciación artística. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, R. (1996) Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Toledo, M R. (2016) La apreciación artística como habilidad intelectual específica de la Educación Artística. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/376> Holguín. Cuba.

Propuesta para desarrollar influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de estudiantes



Proposal to develop educational influences of socio-community organizations in the integral formation of students

Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio

lourdest@ult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-8844-3129>

Teléfono de contacto: +53 58610455

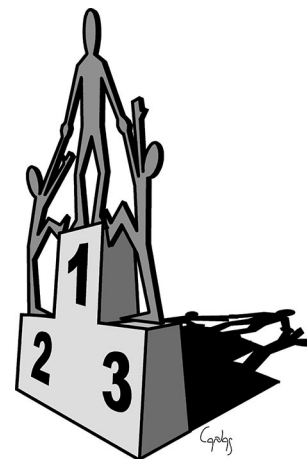
Universidad de Las Tunas

Facultad Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía-Psicología

Provincia Las Tunas. Cuba

Recepción/Received: 25/11/2023
Arbitraje/Sent to peers: 27/11/2023
Aprobación/Approved: 21/02/2024
Publicado/Published: 01/05/2024



Resumen

Las transformaciones de la Educación Preuniversitaria, proponen cambios en su modelo educativo. Se trata de perfeccionar la obra realizada, a partir de nuevos conceptos que se correspondan con la inserción de los estudiantes a la vida social. A pesar de lo realizado, se han podido constatar insuficiencias en la relación de la institución preuniversitaria con las organizaciones sociocomunitarias. Constituye el objetivo: elaborar un método de integración de influencias educativas que, junto al principio de responsabilidad y corresponsabilidad educativas, dinamicen la concepción pedagógica del accionar de las organizaciones sociocomunitarias en la institución educativa. Se utilizaron métodos científicos del nivel teórico y del nivel empírico. Como principal resultado se obtiene la contribución a la teoría a partir de la propuesta de la concepción pedagógica de integración de influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias a la institución preuniversitaria, estructurada en núcleos teóricos e ideas esenciales, acompañados de un principio y un método pedagógicos.

Palabras clave: Influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias, formación integral de los estudiantes de preuniversitario, concepción pedagógica.

Abstract

The transformations of Pre-University Education propose changes in its educational model. It is a matter of improving the work done, based on new concepts that correspond to the insertion of students in social life. In spite of what has been done, insufficiencies in the relationship between the pre-university institution and the socio-community organizations have been observed. The objective is: to elaborate a method of integration of educational influences which, together with the principle of educational responsibility and co-responsibility, would dynamize the pedagogical conception of the actions of socio-community organizations in the educational institution. Theoretical and empirical scientific methods were used. The main result is the contribution to the theory from the proposal of the pedagogical conception of integration of educational influences of the socio-community organizations to the pre-university institution, structured in theoretical nuclei and essential ideas, accompanied by a pedagogical principle and method.

Key words: Educational influences of socio-community organizations, integral formation of pre-university students, pedagogical conception.

Author's translation.

Introducción

La educación como proceso incluye la formación integral de los estudiantes, en dependencia de los períodos de desarrollo por los que transitan y lo alcanzado socialmente; orientado por las influencias de las familias, la dirección del proceso formativo en la institución educativa, la sociedad en su conjunto, como una de las exigencias planteadas a la Escuela cubana en los momentos actuales. En tal sentido, lo anterior se corresponde con la afirmación de Méndez (2021): “La educación como ciencia humana desarrolla un carácter complejo y problematizador” (p.1).

Los desafíos económicos, políticos y sociales plantean a la educación constantes cambios que, de manera objetiva o subjetiva, afectan a los adolescentes y jóvenes, lo que se refleja en su accionar diario. Por esta razón, se hace especial énfasis en la formación orientada a la profundización del conocimiento de la cultura general integral, en correspondencia con las actuales transformaciones que acontecen, en Educación Preuniversitaria, se concretan en su modelo y exige la formación integral de los estudiantes en aras de una mejor preparación para la inserción activa en la sociedad.

Los estudiantes de la Educación Preuniversitaria se forman en un contexto comunitario complejo donde convergen facilitadores del desarrollo y de riesgo con los que tienen que convivir al insertarse en la trama de relaciones sociales. Si no se cuenta con la adecuada planificación de influencias e identificación de potencialidades, se les dificulta la toma de decisiones, la aparición de actitudes y normas de comportamiento, en correspondencia con las exigencias de la institución educativa.

A pesar de las transformaciones que enfrenta el Preuniversitario, persisten insuficiencias en los estudiantes en el cumplimiento de tareas, la responsabilidad consigo mismo y el compromiso con la sociedad y su devenir: surge la necesidad de lograr mayor participación, diálogo en los espacios sociales y reflexión sobre su participación en la solución de problemas de su comunidad.

Las influencias educativas de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias trascienden en esta etapa de formación de los estudiantes: son significativas la capacidad de comunicación, la alta calificación técnica, el papel del ejemplo y el compromiso irrenunciable con la difusión de la tradición cultural sobre las que las nuevas generaciones construyen su visión del mundo; por ello es de gran importancia lograr efectividad en el proceso de formación integral de los estudiantes desde la influencia que se ejerce. Uno de los aspectos esenciales debe estar dirigido al perfeccionamiento de métodos y vías a utilizar para este fin.

A partir de la experiencia profesional de la investigadora por más de 40 años en la docencia de formación de personal docente, en la dirección de la práctica laboral de los estudiantes, la participación en actividades que se realizan en los preuniversitarios y en el proyecto de investigación dirigido a esta educación, que enfatiza el protagonismo estudiantil, el papel de la familia y la comunidad, se han podido constatar las siguientes insuficiencias en el vínculo de las organizaciones sociocomunitarias con la institución preuniversitaria en la formación de los estudiantes:

- Escasa participación y compromiso de los estudiantes en la realización de actividades de conjunto con las organizaciones sociocomunitarias para la apropiación de la cultura social.
- Limitado accionar de la institución educativa para integrar las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes.
- Inadecuada percepción de las organizaciones sociocomunitarias en cuanto a su contribución al proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario.

La institución educativa preuniversitaria en su accionar posee normas e indicaciones para el trabajo formativo; sin embargo, se dificulta aprovechar las posibilidades que ofrecen las organizaciones sociocomunitarias en este proceso.

Esta investigación tiene como un antecedente la investigación de Díaz (2001) al referir que ha sido preocupación del Sistema Nacional de Educación buscar variantes para fortalecer la formación integral de los adolescentes de la Secundaria Básica y el diagnóstico como uno de los métodos fundamentales del trabajo educativo y la formación de valores, entre otros.

Si bien estas variantes hacia direcciones básicas del proceso formativo son un logro de la pedagogía, en la práctica existen insuficiencias en el trabajo de los docentes para integrar saberes de diferentes ciencias y su vínculo con el saber comunitario, para implicar a los estudiantes en un movimiento activo, flexible y transformador a partir de su implicación personal en las tareas curriculares y extracurriculares.

Báxter (2018) propone presupuestos teóricos para educar en valores, tareas y retos de la sociedad y la escuela cubana actual para lograr una educación acorde con las exigencias sociales. Arés (2018) define las funciones y tipos de familia y establece un modelo para el estudio del funcionamiento familiar que incluye un conjunto de variables sociopsicológicas que expresan la relación entre familia y sociedad.

Así también, Castro (2018) hace énfasis en la relación escuela-sociedad y la pedagogía familiar, con las que se abren nuevas perspectivas para la formación integral de la personalidad en los ámbitos familiar y escolar desde los influjos que brinda el medio social y las condiciones cambiantes de los diferentes contextos.

Los estudios que, sobre el proceso formativo del adolescente, se han realizado en Cuba, básicamente en el contexto educacional; aunque no niegan la necesidad de expresión de aspectos de la vida social, dedican poco espacio a la interrelación con las organizaciones sociocomunitarias y el papel de las influencias sociales.

En los resultados de las investigaciones referidas se identifica la relación familia-escuela-comunidad y su influencia en la formación de los adolescentes y jóvenes; sin embargo, no siempre son vistas desde la integración de contextos que deben funcionar como unidad de exigencias y están escasamente fundamentados desde esta óptica, a pesar de que la Pedagogía y otras ciencias, como la Sociología y la Psicología, tratan esta problemática desde sus respectivos objetos de investigación.

Estas cuestiones son enriquecidas por sus seguidores, particularmente investigadores cubanos de gran significación, especialmente, Couceiro (2015) refiere el papel de los espacios comunitarios como fenómenos multidimensionales y sus potencialidades en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Navarro (2018) ha hecho referencia al desarrollo actual de la sociedad cubana, los cambios que se aspiran y la necesidad de buscar mecanismos de autorregulación del proceso formativo con la participación de los diferentes agentes sociocomunitarios y Santiesteban et al. (2018) sobre las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias.

Las circunstancias sociales y políticas en que vive el mundo convierten el tema de la participación social de los adolescentes en una línea de obligatorio desarrollo, tanto desde la propia influencia familiar y social, como desde el ámbito formativo, a partir de la necesidad de ajuste de las acciones educativas a las características del contexto comunitario, en el que se desarrolla la vida de los estudiantes.

No obstante, ante esta tentativa de aproximación a la interrelación se impone la necesidad de una propuesta metodológica que permita el acercamiento de las instituciones educativas con las organizaciones sociocomunitarias, con el objetivo de ofrecer pautas en el accionar conjunto, y proponer otros argumentos sobre la integración de las influencias educativas, con la utilización de nuevas vías. En este sentido, se plantea como objetivo: elaborar un método de integración de influencias educativas que, junto al principio de responsabilidad y corresponsabilidad educativas, dinamicen la concepción pedagógica del accionar de las organizaciones sociocomunitarias en la institución educativa.

Sustentos teóricos fundamentales de la concepción pedagógica de la integración de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario

Los referentes teóricos que justifican la concepción pedagógica de la integración de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias parten de una concepción dialéctica materialista para el análisis y la comprensión de sus relaciones objetivas, con constantes cambios y transformaciones que ocurren en el proceso formativo, que de acuerdo con Pupo (2006) citado por Santiesteban (2020) toma en consideración el condicionamiento objetivo y subjetivo de las influencias educativas que intervienen en los espacios socioeducativos donde se forman los estudiantes.

Se sustenta en las relaciones que se establecen entre las personas y los grupos, y de las instituciones educativas con la comunidad, para la transmisión de la herencia cultural y las experiencias construidas, referidas por autores como: Blanco (2003), Fernández (2014), Castro (2018) y Fariñas (2019) quienes reconocen el papel de la escuela como espacio de asimilación de normas, valores, conocimientos y habilidades para la vida, desde la empatía y apoyo psicológico en los grupos, relaciones de cooperación, solución de conflictos, sentido de pertenencia y roles, para promover el desarrollo de los estudiantes, según sus aspiraciones y proyectos de vida, al acercarlos al patrimonio científico, cultural, tecnológico y las redes socioeducativas que les preparan, para satisfacer las necesidades e intereses sociales que emergen en las relaciones que establecen en instituciones, y hacerlo partícipe y protagonista.

Desde lo sociológico, la institución educativa debe asumir, en su organización y dirección interna, las potencialidades que ofrecen las organizaciones sociocomunitarias para la asimilación y apropiación de saberes de la cultura social, intervenir en la identificación de los principales problemas que se les presentan; precisa que las actividades se dirijan a la formación de un estudiante socialmente disciplinado, responsable y activo; que responda a las necesidades sociales, desde acciones colectivas, para el fomento de la responsabilidad individual y colectiva.

Ello supone y condiciona que el proceso de transformación dirigido a la autoformación, conformación y acompañamiento pedagógico, pasa por procesos concebidos bajo los presupuestos de acción-reflexión-acción-transformación. La valoración de estos supuestos concebidos desde la plataforma práctica-teoría-práctica enriquecida, lejos de suponer alejarse de los caminos de la dialéctica, los refrenda, en tanto, el camino del conocimiento, desde la posición leninista, justamente revela que el acercamiento sucesivo al conocimiento transita desde la práctica, a la concreción-abstracción, y desde esta, a la práctica enriquecida.

Desde lo psicológico, se asume la concepción histórico-cultural, que explica los fenómenos de naturaleza psicológica, relacionada con los procesos psíquicos, en la acción de las leyes del desarrollo histórico-social del hombre; el carácter mediador del desarrollo psíquico en la actividad social, como vía de reestructuración de la personalidad, donde cada estudiante asume de manera peculiar las relaciones consigo mismo, con los demás sujetos y con el medio. Esta interacción dialéctica está mediada por la cultura social asimilada en los espacios de formación del estudiante, lo que asegura la asimilación y reproducción de las relaciones sociales existentes, las cuales, por regla general, actúan como procesos de cooperación y comunicación social.

Desde lo pedagógico, los principios, leyes y categorías de la ciencia pedagógica como: educación, formación, desarrollo, influencias educativas, se ofrecen sustentos teóricos que permiten explicar la esencia del proceso formativo en las relaciones que establece la institución educativa con la comunidad. Estas favorecen la apropiación de la experiencia histórica, la herencia cultural que se trasmite en los espacios socioeducativos como: costumbres, actitudes, tradiciones, hábitos, normas de comportamiento que se socializan entre pares, grupos y conforman saberes para el crecimiento personal de los estudiantes.

El perfeccionamiento actual de la Educación Preuniversitaria, para la dirección del proceso formativo de los estudiantes, declara el acercamiento a la comunidad, al aprovechar sus conocimientos en el enriquecimiento del currículo, como elemento de gran relevancia para esta investigación, que plantea lograr la integración de las influencias educativas de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, como un

proceso único, necesario, que dinamice de forma participativa e intencionada, la implicación de los estudiantes en el proceso de su formación.

Diversos autores han aportado definiciones específicas de concepción. Constituye un valioso referente, la definición de concepción como resultado científico de Capote (2012) como se citó en Colunga (2022):

Se entiende como concepción un sistema de ideas, conceptos, categorías y representaciones sobre el objeto de investigación. El carácter sistémico de las concepciones teóricas hace que se combine en ellas lo conceptual con las características de los objetos o fenómenos que se representan. (p. 216)

Se asume como concepción pedagógica de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias:

Sistema de ideas acerca de los fundamentos del proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario, referido a la integración de saberes, apropiación de aprendizajes, comportamientos sociales, toma de decisiones, dirigidos como responsabilidad por la institución preuniversitaria, a través de los proyectos educativos institucional y del grupo, currículo y redes educativas, con la corresponsabilidad de las organizaciones sociocomunitarias. (Santesteban, 2020, p. 54)

Metodología para determinar la concepción pedagógica propuesta

Como parte de la experiencia investigativa se realizó el estudio diagnóstico con la cooperación de un equipo de trabajo integrado por educadores, miembros de organizaciones sociocomunitarias y directivos de la institución educativa. En este se tuvo en cuenta una población integrada por los 157 estudiantes de oncenno grado, del Instituto Preuniversitario Urbano, Francisco Muñoz Rubalcava, de Las Tunas. Se tomaron como muestra, de manera intencional, los 32 estudiantes del grupo cinco de oncenno grado, atendido por la profesora guía que fungió como colaboradora en esta investigación.

En un primer momento, se aplicaron diferentes métodos de investigación, como la entrevista, la observación y estudio de los productos del proceso pedagógico, correspondientes a los métodos empíricos, para comprobar las manifestaciones fácticas. Todo lo anterior permitió evidenciar que la institución preuniversitaria mantiene en su concepción educativa, un aprovechamiento mínimo de las potencialidades de las organizaciones sociocomunitarias en su sistema de influencias formativas en los estudiantes, a pesar de la inserción formal de estos en el proyecto educativo.

Se determina como causa empírica esencial, la carencia de integración de las organizaciones sociocomunitarias al proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario. No obstante, se determinaron potencialidades, tales como: la inserción de los estudiantes en el proyecto educativo, la motivación y expectativa de los mediadores sociocomunitarios para una mayor inserción en el proceso formativo de los estudiantes.

Seguidamente, se concluyó que para desarrollar la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario se requiere de un principio y un método que se estructuren coherentemente como parte de una concepción pedagógica, contentiva, a la vez, de núcleos teóricos e ideas esenciales para la integración de influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias. A partir de este análisis se utilizaron la sistematización teórica y la modelación como métodos de investigación del nivel teórico para elaborar la concepción pedagógica.

La concepción pedagógica de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias, para la formación de los estudiantes de Preuniversitario, tiene una estructura sistémica, que toma en consideración las potencialidades que ofrecen las organizaciones según sus funciones y metas sociales y el fin de la institución, en la instrucción y educación que responden a las exigencias y contenidos formativos para la formación integral de los estudiantes, asumiendo que son responsables por sus fines sociales de su desarrollo armónico.

De ahí que, la elaboración de la concepción que aquí se presenta, se realizó mediante los procedimientos siguientes:

- Elaboración de los fundamentos teóricos, que deben llevar a sustentar el nuevo punto de vista que se asume.
- Fundamentación y definición de las nuevas categorías.
- Fundamentación y planteamiento de los principios que pueden orientar el proceder metodológico.
- Caracterización sobre aquellos puntos que, al interior de la teoría, deben ser cambiados.

Concepción pedagógica de la integración de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario

La integración de las influencias educativas demanda desentrañar con mayor precisión las relaciones entre la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, para lograr la unidad y coherencia en el accionar formativo, que como ya se ha expresado en el capítulo anterior, existe una ruptura en concepción de la formación del estudiante, por una parte la institución preuniversitaria centraliza sus responsabilidades, y por el otro, las familias y comunidad responsabilizan a la institución; sin advertir que en su accionar conjunto y organizado son responsables ante la sociedad del proceso formativo.

Emana de este análisis la sostenibilidad de un principio pedagógico que integre las influencias educativas, responsabilidad asignada a la institución, así como para las organizaciones sociocomunitarias como corresponsables del funcionamiento en redes, de los resultados instructivos y educativos que se coordinan desde la institución educativa, en los diferentes espacios socioeducativos creados, necesarios para la apropiación de saberes que el estudiante incorpora a su formación integral.

Es por ello, que la teoría y la práctica sistematizada, para la integración y unidad de acción en el cumplimiento de las funciones de esta institución y las organizaciones sociocomunitarias en las actividades formativas implican el principio de responsabilidad y corresponsabilidad educativas de las influencias institucionales y de las organizaciones sociocomunitarias.

Se visualiza como:

- Interconexión e interdependencia: relación que se construye para asumir el encargo formativo.
- Corresponsabilidad: implicación y compromiso con las tareas instructivas y educativas integradas.
- Compartición de fines y objetivos comunes: accionar conjunto para la conducción del proceso educativo, con sostenibilidad.

El principio elaborado es, en sí mismo, una cualidad diferente, que se corresponde con las formas históricas del pensamiento educativo y, por su forma de expresarse, posibilita la aplicación creadora por los mediadores de la labor educativa y, en dependencia de las realidades a transformar, solucionar problemáticas formativas institucionales y de la comunidad, elementos necesarios en el proceso de transformación educativa, que constituyen sustento del principio para la práctica educativa de la institución con las organizaciones sociocomunitarias.

El principio de responsabilidad y corresponsabilidad educativas se considera guía y fundamento del proceso de integración de las funciones y metas de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, que deben cumplir con el encargo social interactivo para la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario. Este principio es práctica y dirección para compartir los objetivos comunes e implicarse en la solución de situaciones instructivas y educativas con la institución. A partir de su conocimiento y práctica se convierte en directriz significativa del accionar pedagógico y social consciente la institución que solo puede alcanzar logros en la integralidad del estudiante con la participación responsable de las organizaciones sociocomunitarias.

La responsabilidad siempre ha sido atribuida a la institución preuniversitaria, y la corresponsabilidad, a la familia, y poco a las organizaciones sociocomunitarias; por lo que esta autora significa que el principio se

debe asumir como una cultura pedagógica, que caracteriza las formas de integrar a todos los mediadores en el proceso formativo de los estudiantes, a través de las formas y vías que se ofrecen, como los espacios socioeducativos; los proyectos de grupo, las sociedades científicas, los cursos complementarios y las actividades deportivas, culturales, medioambientales y político ideológicas, que favorecen la integración educativa y permiten evaluar la participación social y comportamiento ético de los logros formativos con relación a los objetivos planteados.

La participación responsable y corresponsable de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias representa un mecanismo importante para la articulación de la participación de los mediadores en el proceso formativo de los estudiantes, a través de los espacios socioeducativos ya mencionados, que permiten la apropiación de saberes, normas de comportamiento, la responsabilidad ante las tareas, la toma de decisiones y elaboración de proyectos de vida.

El encargo social de la institución educativa para la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario, requiere de la transmisión de experiencias, conocimientos e interrelaciones que propician las mejores prácticas educativas, que combinan los intereses personales, grupales y los sociales, desde los fines de cada organización que se integra.

La institución preuniversitaria asume la responsabilidad de formar un estudiante patriota, que participe en la construcción de una sociedad culta y sostenible, que lo prepare para el ingreso a la universidad y que se incorpore conscientemente en los cambios socioculturales.

Además, la institución como entidad jurídica, tiene que preparar a su colectivo pedagógico para asumir los retos actuales de la educación, con una cultura participativa y reflexiva, así como preparar a los mediadores sociales de base, que se incorporan en los espacios educativos, debe ofrecer alternativas a los participantes (estudiantes y mediadores que tributan a la formación), como responsables y corresponsables del cumplimiento del modelo y su fin, a través del currículo institucional.

La institución preuniversitaria se responsabiliza con las organizaciones sociocomunitarias en su preparación para contribuir con la formación integral de los estudiantes; en tanto, les ofrece el contenido organizativo y curricular, a tono con el fin de esta educación, y establece compromisos colegiados para el diseño, seguimiento, evaluación y mejora continua de los proyectos educativos institucional y grupal; intenciona la corresponsabilidad de las organizaciones sociocomunitarias, desde las potencialidades que se identifican en ellas y las demandas que surgen en la institución educativa; se coordinan las acciones a emprender de forma activa, participativa y creadora para el logro de los objetivos formativos, con la implicación consciente de los estudiantes partícipes de su propia formación.

La participación autodeterminada de los estudiantes en el proceso institucional y comunitario, a través de los espacios socioeducativos determinados, los conocimientos, las vivencias y experiencias compartidas, permiten un mejor acompañamiento a su formación, y responder a sus necesidades, desde la interacción de todos los mediadores en el proceso; asumen tareas comunes y obtienen mejores resultados colectivos e individuales.

En el proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario, al ser una responsabilidad de los mediadores sociales de base, exige que ofrezcan vías, formas para abordar diferentes situaciones en los espacios socioeducativos y métodos para apoyar a la institución en el actuar conjunto; jerarquizan la responsabilidad y corresponsabilidad para alcanzar los objetivos propuestos para que el estudiante exprese en formas de comportamiento positivas, actitudes, costumbres, comunicación asertiva, valores y cualidades, en correspondencia con las exigencias del fin de la educación.

El conocimiento y aplicación práctica de este principio facilita la construcción de los saberes necesarios y del camino viable para el logro de los objetivos formativos de la Educación Preuniversitaria, al asumir la responsabilidad y la corresponsabilidad como guías de integración de las influencias educativas de la institución con las organizaciones sociocomunitarias, en un accionar único.

Este principio exige que en el proceso formativo se sinteticen las interacciones y relaciones establecidas entre los docentes, directivos de la institución educativa y mediadores sociales de base, que interactúan en los diferentes espacios.

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso formativo:

- Desarrollar el proceso, a partir de la integración de influencias educativas, como responsabilidad de la institución preuniversitaria y corresponsabilidad de las organizaciones sociocomunitarias.
- Favorecer la preparación de los mediadores sociales de base para su participación en el proceso formativo de los estudiantes, respecto a la trasmisión de la herencia cultural mediada por la integración de las influencias educativas.
- Aplicar el método de integración de las influencias educativas como vía para dinamizar la concepción pedagógica propuesta.
- Propiciar la colaboración grupal e individual en la realización de los espacios socioeducativos; de ahí su carácter activo y participativo dentro de este proceso.
- Precisar alternativas para lograr las interacciones y relaciones entre los estudiantes, de forma planificada por la institución educativa, con la participación de las organizaciones sociocomunitarias, en los diferentes espacios socioeducativos, de manera que pueda convertirse en escenario para la formación integral de los estudiantes.

La concepción pedagógica contiene, como componente estructural fundamental al núcleo teórico, definido como: nodo cognitivo resultante de la sistematización de la teoría relacionada con un tema en cuestión, cuyo tratamiento deductivo se estructura a través de ideas esenciales. Estas últimas, son consideradas en esta investigación, como el componente estructural del núcleo teórico que permite argumentar dicho núcleo, desde una de sus perspectivas.

Los núcleos teóricos, con sus correspondientes ideas esenciales, que se interrelacionan entre sí, son:

- **Núcleo teórico 1.** Intencionalidad educativa

Declaración explícita del para qué, el qué, el porqué y el cómo potenciar la significación de las influencias educativas, determinada por las proyecciones de la institución preuniversitaria, en su unidad con las organizaciones sociocomunitarias, sobre la base de las necesidades, intereses y potencialidades de estas para contribuir a formar normas, valores, preservar tradiciones, establecer política de acompañamiento a los procesos de transformación en sus deberes socioeducativos, el sentido de responsabilidad, identidad, relaciones de cooperación, creación de grupos, establecimiento de redes de apoyo, con el fin de participar en grupos para la solución de problemas. Este núcleo se estructura, básicamente, en cuatro ideas esenciales: el contenido de la cultura, las normas, las exigencias y el influjo social.

- **Núcleo teórico 2.** Acercamiento a las organizaciones sociocomunitarias

Relaciones de coordinación, subordinación y complementariedad que se establecen, para la integración de saberes y compartir los espacios socioeducativos, por parte de la institución y las organizaciones sociocomunitarias, para la trasmisión de la herencia cultural a los estudiantes, signada por el marcado carácter de conciliación de contenidos, normas, exigencias y procederes, de manera cohesionada en las acciones educativas, según las potencialidades y necesidades demandadas. Tiene como ideas esenciales: el acercamiento a los procesos sociocomunitarios, la organización de las influencias educativas con las organizaciones sociocomunitarias y la ejecución de acciones educativas comunes.

- **Núcleo teórico 3.** Evaluación del núcleo de las relaciones sociocomunitarias

Proceso flexible y participativo, donde se produce un compromiso de todos los mediadores en los logros de los proyectos, de las acciones socioeducativas, la responsabilidad de la institución y la corresponsabilidad de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes en cada etapa. Se realiza el monitoreo, control activo y reflexivo del acometimiento de las tareas. La evaluación, como proceso de análisis de cambios y transformaciones en la integración proyecta nuevas miradas a lo logrado y nuevas acciones

por emprender. Sus ideas esenciales son: las relaciones integradoras sociocomunitarias, la dinamización de las influencias educativas entre ellas y la coherencia de las influencias educativas institucionalizadas.

El cuerpo teórico aportado en la concepción pedagógica, así como las necesidades diagnosticadas en la práctica, permitieron fundamentar el método de integración de las influencias educativas. Se considera como el núcleo dinamizador de dicha concepción, a tono con las exigencias actuales del proceso de formación de los estudiantes de Preuniversitario.

Se reconoce el criterio de Vygotsky (1989) como se citó en Santiesteban (2020) que considera que el método es un instrumento mediador y propiciador de la cultura, con el que el sujeto opera en la transformación de la realidad, tanto en lo externo (herramientas) como en lo interno (signos).

Al retomar lo abordado por Labarrere y Valdivia (1998) sobre las relaciones que se producen en el método, en el que se propone en esta investigación se manifiesta la relación entre lo externo e interno. Lo externo, como la forma que adopta la relación entre la institución preuniversitaria y los mediadores, en función de la formación integral de los estudiantes. Lo interno se da en los procesos lógicos que se desencadenan al apropiarse de la información que reciben los participantes.

En la sistematización realizada por Armas y Valle (2011) sobre método, plantean que implica una manera concreta de obtener conocimientos, aplicar el pensamiento o realizar una intervención, a partir del conocimiento del objeto hacia el cual se dirige la acción. En consecuencia, el método, además de reflejar la esencia del objeto, permite definir el camino a seguir para transformarlo; por lo que siempre es una herramienta para obtener un resultado.

Sobre la base de lo anterior se revela la necesidad de construir un método particular contextualizado, que se centre en la integración de las influencias educativas, lo que no impide la utilización de otros métodos aportados por las ciencias pedagógicas y empleados en el proceso formativo, a partir de determinados objetivos.

Se considera al método que se propone, como un núcleo dinamizador, pues se concibe la vía para lograr la integración de la influencia educativa que exigen los currículos institucional y complementario del bachiller, con los que aportan las organizaciones sociocomunitarias. Los aprendizajes de los estudiantes, al integrarse en la aplicación de los procedimientos del método, se incorporan en sus modos de actuación, con la participación activa de los mediadores sociales de base, en un proceso de conciliación.

Se define el método de integración de las influencias educativas como: *vía que, basada en las relaciones que se establecen entre los núcleos teóricos e ideas esenciales de la concepción, permite dinamizar la integración de las influencias educativas de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, en función de la formación integral de los estudiantes, a través de procedimientos que permiten su implementación práctica.*

Su esencia se corresponde con las exigencias actuales del perfeccionamiento educacional. Su objetivo, (como su nombre lo indica), es el de instaurar el trabajo conjunto entre la institución educativa y las organizaciones sociocomunitarias, a fin de provocar la reflexión, el análisis, el acompañamiento, el intercambio y búsqueda de soluciones, conducir el sistema de influencias educativas coherente y sistemático, para la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario.

El método cumple las funciones prácticas siguientes:

- Organizar la capacitación de los mediadores en los diferentes niveles, para la búsqueda de la integración de influencias educativas, en correspondencia con las condiciones concretas que favorece el proceso formativo.
- Promover el trabajo de unos niveles con otros, para llevar a cabo la acción transformadora, a través de la integración de las influencias educativas en los diferentes espacios socioeducativos.
- Servir de vía para la concreción del proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario, en el contexto sociocomunitario, al estructurar, coherentemente, el proceso y accionar de los mediadores.
- Convertir la institución educativa en núcleo de interacción de las influencias para la formación de los estudiantes, a través de procedimientos que hagan posible la dinámica de la intencionalidad educativa, en articulación con otros métodos de naturaleza pedagógica.

- Favorecer la transmisión de los saberes socialmente acumulados, que influyen en los modos de actuación de los estudiantes, lo cual se puede analizar como un proceso que implica el reconocimiento social, como parte de la vida de cada estudiante, en su quehacer diario y en todas las prácticas individuales que tienen un sentido social.
- Promover la labor educativa conjunta, que garantice que se involucren los mediadores del proceso y el esfuerzo por aglutinar la gestión y cooperación social de estos, conservando la individualidad y logrando una acción estratégica coordinada y sistemática.
- Favorecer la integración de las influencias educativas en el funcionamiento de la actividad social, unida a los fines formativos de la institución preuniversitaria.
- Posibilitar la interacción con el contenido curricular y complementario en los espacios socioeducativos, en correspondencia con los intereses de la institución preuniversitaria e integrarlo a aprendizajes de la vida cotidiana, a través de saberes, normas de comportamiento y toma de decisiones, mediado por la teoría y la práctica transformadora

La función teórica del método propuesto se dirige a la integración de los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos declarados en la concepción pedagógica; direcciona la puesta en práctica de los elementos teóricos y concibe la preparación de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, consecuente con las funciones del método, como vía de integración de las influencias educativas.

El método propuesto se despliega a través de procedimientos que le impregnan objetividad y lógica pedagógica, con lo que se estimulan las transformaciones del proceso de formación de los estudiantes reflejados en el modo de actuación personal de los estudiantes. Estos procedimientos están encaminados a encauzar las influencias educativas, a partir de la comprensión de la esencia de la integración.

Primer procedimiento: preparación a los mediadores del proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, la preparación está concebida desde los colectivos pedagógicos que gestionan la labor educativa, integrados por: los directivos, jefes de departamento, profesores guías, miembros del consejo de escuela y mediadores sociales de base. Se determinan los siguientes pasos para la preparación de los mediadores del proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario:

- Planificar sesiones de trabajo para la preparación de los mediadores, en la integración de influencias educativas en la institución, y la continuidad corresponsable de las organizaciones sociocomunitarias, en la formación de los estudiantes.
- Integrar acciones educativas, al unificar intereses, necesidades y potencialidades que favorecen la sensibilización y preparación de los mediadores, para acompañar el proceso formativo. Se origina la discusión y reflexión a partir de las experiencias de los mediadores, que facilitan la socialización y aprehensión de saberes para la solución de las necesidades identificadas.
- Integrar para los currículos institucional y complementario las potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y culturales que ofrecen los mediadores del Consejo Popular, para enriquecer la formación integral de los estudiantes.
- Controlar y evaluar la intencionalidad de integración y fortalecimiento del sistema de influencias educativas, en el desarrollo de las sesiones de trabajo de preparación de los mediadores sociales de base.

Segundo procedimiento: consolidación de la propuesta en la aplicación práctica de las actividades conjuntas en los espacios socioeducativos. La interacción de la institución preuniversitaria con las organizaciones sociocomunitarias transcurre en los espacios socioeducativos, donde se producen los encuentros formativos, a partir de la caracterización y el diagnóstico realizado; se organiza el proceso de aprendizaje de conocimientos, normas de comportamiento, valores, actitudes; saberes sociales, tradiciones, procesos históricos, buenas prácticas e indagaciones científicas. Se determinan los siguientes pasos:

- Crear los espacios socioeducativos, donde los estudiantes desarrollan debate de situaciones sociales que los acercan a la realidad social e institucional.

- Facilitar situaciones educativas de la vida cotidiana, al estimular que, el mediador despliegue sus conocimientos, actitudes y el ejemplo, de modo que pueda interactuar y enriquecer sus saberes, y provocar una valoración individual y colectiva, que enriquezca su formación.
- Valorar y reflexionar sobre los contenidos abordados y aprendidos, para la toma de decisiones y solución de las situaciones socioeducativas.

Tercer procedimiento: concreción de la integración de influencias educativas de la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias en la formación de los estudiantes. Al reconocer la institución preuniversitaria como núcleo generador de integración formativa, se le atribuye un rol preponderante de responsable de la conducción, coordinación, preparación y cohesión para la integración de las influencias, con las organizaciones sociocomunitarias, que articulan los currículos institucional y complementario para el proceso formativo integral de los estudiantes.

Las organizaciones sociocomunitarias, al integrarse al fin de la institución preuniversitaria, desde las necesidades educativas de los estudiantes, se preparan para insertarse en el proyecto educativo, desde sus potencialidades; asumen una responsabilidad compartida para abordar temas socioeducativos y enriquecer el currículo, a través de redes socioeducativas, que permiten aprovechar los conocimientos que emanan de la cultura general. Se particularizan como pasos de concreción de la integración:

- Valorar el nivel de integración alcanzado entre la institución preuniversitaria y las organizaciones sociocomunitarias, en los espacios socioeducativos, lo cual incluye los resultados obtenidos en la formación de los estudiantes y el accionar conjunto de ambas entidades.
- Evaluar los resultados integrados de los espacios socioeducativos desarrollados y sus potencialidades para enriquecer el currículo.
- Integrar los resultados obtenidos en la implementación de los espacios socioeducativos a los currículos institucional y complementario, actividades formativas del proyecto educativo y posibilidades de enriquecerlas con el trabajo en red, al aprovechar las potencialidades de las entidades y organizaciones sociocomunitarias, así como su impacto en la formación integral de los estudiantes.

En la concepción pedagógica de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias, estructurada en núcleos teóricos e ideas esenciales, se ofrecen nuevas relaciones teóricas a tener en cuenta en la relación armónica de la institución preuniversitaria con dichas organizaciones, en función de la formación integral de los estudiantes, teniendo en el método de integración de influencias educativas, el núcleo dinamizador de dicha concepción.

Validación de la elaboración de la concepción pedagógica propuesta

Para la evaluación de la propuesta de concepción pedagógica, en general, y de su método de implementación, en particular, se empleó el criterio de especialistas. Los resultados, una vez tenidos en cuenta, favorecieron el enriquecimiento de las propuestas científicas. Este método ha sido utilizado por varios investigadores: Fleitas, Mesa y Guardo (2013), Alvarez (2019), Rivas et al. (2020), Mosqueda et al. (2023) entre otros.

Por su parte, Fleitas, Mesa y Guardo (2013) consideran que el criterio de especialistas puede ser empleado para diversos propósitos dentro del proceso investigativo, entre los que se encuentran: construir definiciones conceptuales; comprobar la validez de los procedimientos metodológicos que se aplicarán en la investigación; determinar los componentes de un modelo o concepción, sistema u otros; evaluar la calidad de un modelo o concepción teórica propuesta; y evaluar la fundamentación teórica de diferentes implementaciones (metodologías, estrategias u otras). La clasificación previa como especialistas responde a estudios e investigaciones realizadas en este tema, avalados por tesis doctorales y de maestría, así como por publicaciones nacionales e internacionales.

Se asumen los referentes de los investigadores precitados, pues el criterio de especialistas permite poner en consideración la propuesta de solución al problema identificado y disminuir inconsistencias que afecten el

resultado, lo que es de gran valía para alcanzar el objetivo propuesto. Este método permite hacer valoraciones colectivas, realizar ajustes y considerar la científicidad de la propuesta, lo que posibilita perfeccionarla y evaluarla, a partir de un proceso sucesivo de acercamiento a la conciliación de opiniones.

Para la aplicación del criterio de especialistas, se seleccionó una muestra de 23 profesionales de la educación: ocho profesores de la Educación Media Superior, másteres en Ciencias; ocho profesores de la Educación Superior, doctores en Ciencias (de ellos, cuatro profesores titulares y cuatro profesores auxiliares); siete directivos: cuatro de ellos, de la propia institución educativa (director, subdirector y dos jefes de departamento), dos de la Dirección Provincial de Educación, y uno de la Dirección Municipal (un Doctor en Ciencias y seis másteres en Ciencias, con más de quince años de experiencia).

Todos los especialistas seleccionados acumulan una amplia experiencia en el trabajo docente-metodológico y científico-metodológico, y en la formación de estudiantes en la Educación Preuniversitaria, así como experiencia investigativa. Se evidencia preparación pedagógica y psicológica, lo que refleja una amplia visión acerca del proceso formativo de los estudiantes de Preuniversitario. De los especialistas consultados, 11 de ellos, son, además, partícipes de la investigación desarrollada.

Los aspectos a considerar por los especialistas, fueron:

- La concepción pedagógica, sus premisas, estructura, principio y relaciones esenciales.
- El método de integración de las influencias educativas y sus procedimientos.

Ambos aspectos se analizaron por los especialistas en la institución preuniversitaria que sirvió de espacio a la investigación; se desarrolló, a partir de la realización de sesiones de trabajo, contentivas de las etapas: organizativas, de ejecución y valorativa, cuyos resultados se analizan a continuación.

La etapa organizativa, permitió concebir una estructura más adecuada de la concepción, en general, y de su método, en particular, así como las formas de implementar este y de evaluar los resultados. Se realizó la revisión de documentos normativos; se estudiaron, de manera colectiva, el Modelo del Preuniversitario, los resultados del diagnóstico integral de los estudiantes, los proyectos educativos institucional y del grupo, así como las formas de participación de las organizaciones sociocomunitarias en la labor formativa, en el consejo de escuela. Se crearon las condiciones adecuadas previas, para el debate, su divulgación y la sensibilización para el intercambio de opiniones.

La etapa ejecutiva, partió del aseguramiento de la anterior, permitió la presentación de la situación a abordar sobre la concepción pedagógica, el método y su implementación, a través de los procedimientos; se analizaron los núcleos teóricos y reflexiones colectivas, en función del objetivo propuesto. Se dio lectura a las anotaciones realizadas en cada momento del debate, dirigidas a constatar la fidelidad entre el documento, los planteamientos y evaluar las sugerencias efectuadas.

En la etapa valorativa, se analizaron los resultados de los análisis y pertinencia de las nuevas propuestas y los criterios ofrecidos por los mediadores, para reafirmar la consistencia y dar fundamento a los criterios expresados, lo que posibilitó la toma de decisiones y ajustes a la concepción pedagógica y su método, a partir de las recomendaciones ofrecidas; permitió, a modo de conclusiones, puntualizar los resultados y las sugerencias realizadas en el debate y agradecer a los mediadores.

- *Sesión 1. Debate de la concepción pedagógica, sus premisas, estructura, principio y relaciones esenciales*

Objetivo: evaluar, a través del debate, la concepción pedagógica, sobre la base de sus premisas, estructura y relaciones esenciales.

Las principales ideas y sugerencias planteadas por los especialistas, fueron:

- Las premisas se expresan como juicios, son precisas, pertinentes y sirven como pautas en la dirección del proceso formativo; evidencian la intencionalidad que favorece la toma de conciencia por parte de los mediadores.
- La estructura de la concepción pedagógica es adecuada, coherente y funcional. Resulta novedosa, desde la perspectiva tenida en cuenta.

- El sistema categorial es coherente, novedoso y pertinente.
- El principio pedagógico está formulado como una tesis fundamental que deviene en norma y procedimiento de acción.
- Algunos especialistas consideran excesivo el número de premisas declaradas.
- Algunos especialistas sugieren continuar con la elaboración teórica del principio pedagógico propuesto.
- *Sesión 2. Debate de la definición del método de integración de las influencias educativas, sus características, funciones y procedimientos*

Objetivo: evaluar, a través del debate, el método de integración de las influencias educativas, sus características, funciones y procedimientos.

Las principales ideas y sugerencias planteadas por los especialistas, fueron:

- La definición del método de integración de influencias educativas es pertinente; sus características son adecuadas.
- En su fundamentación y contextualización, se evidencia la intencionalidad de unificación de intereses en la dirección de la labor educativa y su significación en el proceso formativo.
- Resulta novedoso el uso del método, por las posibilidades que brinda en la socialización de las experiencias y vivencias en el contexto social, por el caudal de saberes que se transmiten.
- Los procedimientos se consideraron adecuados, coherentes y funcionales, y su pertinencia.
- Algunos especialistas consideraron necesario profundizar sobre la importancia de la utilización del método.
- Algunos especialistas consideraron necesario precisar su relación con otros métodos formativos.
- Se sugirieron nuevas formas de interacción, mediante la creación de espacios socioeducativos.

Consideraciones finales

Los fundamentos teóricos, permitieron profundizar en el devenir de la integración de la institución preuniversitaria con las organizaciones sociocomunitarias, para el aprovechamiento de sus influencias educativas en la formación integral de los estudiantes, y sostener que existen referentes que permiten fundamentar, de manera parcial, dicha integración, desde una perspectiva de contextos y una inclinación a las orientaciones de la política educativa, no así desde las vías esenciales para lograrlo, lo que fue determinado como carencia teórica fundamental.

En la concepción pedagógica de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias, su componente fundamental lo constituye el núcleo teórico, acompañado, cada uno de los tres que se argumentan, de sus respectivas ideas esenciales, los cuales ofrecen nuevas relaciones teóricas a tener en cuenta en la articulación armónica de la institución preuniversitaria con dichas organizaciones, en función de la formación integral de los estudiantes, teniendo en el método de integración de influencias educativas, el eje dinamizador de dicha concepción, en cuya estructura cuenta con tres procedimientos.

La evaluación de la concepción pedagógica de las influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes de Preuniversitario, con su sistema de núcleos teóricos e ideas esenciales, así como su principio de responsabilidad y corresponsabilidad educativas, y su método de integración de influencias educativas, fueron evaluados positivamente por los especialistas consultados, lo que permitió realizar una implementación práctica confiable de dicho método, con vistas a solucionar las insuficiencias determinadas en el diagnóstico inicial.®

Lourdes Teresa Santiesteban Cecilio. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la carrera Pedagogía-Psicología en la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro del Proyecto de investigación Orientación y asesoría psicopedagógicas en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Tutora de Tesis de Maestrías y de Tesis de Doctorado.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A. (2019). *La educación agropecuaria en la formación inicial del estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología*. [Tesis de doctorado, Universidad de Las Tunas, no publicada].
- Arés, P. (2018). *Individuo, Familia, Sociedad. El desafío de ser feliz*. Editorial Camino.
- Báxter, E. (2008). *Presupuestos teóricos de partida para educar en valores y su evaluación: los métodos*. Editorial Política.
- Blanco, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. Pueblo y Educación.
- Castro, P. L. (2018). *La integración escuela-familia-comunidad para la inclusión social*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Ciencia y Educación. La Habana, Cuba.
- Colunga, S. (2022). Pautas para la delimitación y empleo de los resultados científicos en la investigación educativa. *Humanidades Médicas*, 22(2), 207-232. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/2333/pdf>
- Couceiro, A. (2015). *La ciencia en función del trabajo comunitario*. Ciencias Sociales.
- De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Los resultados científicos en la investigación educativa*. Pueblo y Educación.
- Díaz, C. (2001). *La prevención educativa en los adolescentes, en el contexto de la escuela y la familia*. {Tesis doctoral, Las Tunas, no publicada}.
- Domínguez, L. (2014). Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. En R. Giniebra, L. Domínguez, R. Corral y G. Hernández (Eds.), *Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología*. Editorial UH. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Juventud+y+grupos+en+la+educaci%C3%B3n+superior%3A+apuntes+desde+la+psicolog%C3%ADa.&btnG=
- Fariñas, G. (2019). *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica*. Félix Varela.
- Fleitas, I. M., Mesa, M. R., y Guardo, M. E. (2013). *Sobre algunos métodos cualimétricos en la Cultura Física: criterio de expertos, especialistas y otros*. [Material digital]. <http://www.efdeportes.com/>
- Labarrere, G. y Valdivia G. (1998). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Méndez, G. del C. (2021). De las neurociencias a la educación ¿Construir puentes o reducir brechas? *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 25 (80), 279-284.
- Mosqueda, L., Díaz, C. y Rafael, L. (2023). Retos del estudiante de Pedagogía-Psicología en el cumplimiento del rol profesional para desarrollar la educación de la sexualidad con enfoque integral. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (86), 123-136. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/18660>
- Rivas, Y.J., Mosqueda, L. y Carmenate, O. (26 de noviembre de 2020). *El crecimiento personal del estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología*. [Ponencia]. V Taller Nacional EDUSOC. Por la Calidad de la Educación. Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Santiesteban, L. (2020). *Influencias educativas de las organizaciones sociocomunitarias en la formación integral de los estudiantes de preuniversitario*. {Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, no publicada}.
- Santiesteban, L., Díaz, C. y Fera, H. (2018). Influencias de las organizaciones sociocomunitarias, en la formación de la personalidad de los estudiantes de Preuniversitario. *Opuntia Brava*, 10(2), 144-154. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/94>

La Inteligencia Espiritual. Un recurso esencial en las instituciones educativas



Spiritual intelligence. An essential resource in educational institutions

David Tawary Hernandez Contreras

Tawa2204@gmail.com

dtawaryhernandez@gmail.com

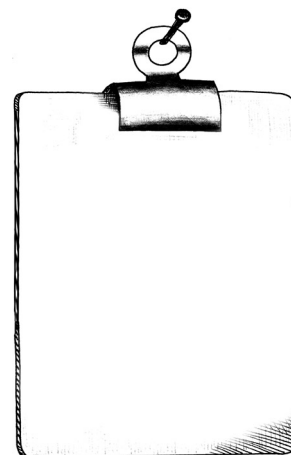
<https://orcid.org/0009-0004-8724-8232>

Teléfono: + 57 3166894932

Liceo los Ángeles

Palmira, departamento del Valle del Cauca

República de Colombia



Recepción/Received: 19/11/2023

Arbitraje/Sent to peers: 20/11/2023

Aprobación/Approved: 05/01/2024

Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

La inteligencia espiritual se ha erigido como un recurso esencial en las instituciones educativas modernas. Este enfoque trasciende las fronteras de la educación convencional y se centra en el desarrollo integral de los estudiantes. En su núcleo, la inteligencia espiritual se relaciona con la comprensión profunda de uno mismo, los demás y la conexión con un propósito más amplio en la vida. Bajo este tenor, el presente artículo tiene la intencionalidad de desarrollar constructos teóricos centrados en la inteligencia espiritual como un recurso esencial de la gerencia en las instituciones educativas de Educación Media General desde la perspectiva de sus versionantes.

Palabras clave: inteligencia espiritual, instituciones educativas, constructos teóricos, desarrollo integral, estudiantes.

Abstract

Spiritual intelligence has emerged as an essential resource in modern educational institutions. This approach transcends the boundaries of conventional education and focuses on the comprehensive development of students. At its core, spiritual intelligence is related to a profound understanding of oneself, others, and a connection to a broader purpose in life. In this vein, this article aims to develop theoretical constructs centered around spiritual intelligence as an essential resource for management in General Education Middle Schools, from the perspective of its proponent.

Key words: spiritual intelligence, educational institutions, theoretical constructs, comprehensive development, students.

Introducción

El individuo en el desarrollo de su ser, se encuentra sumergido en una constante correlación de hechos, situaciones que le permiten establecer su quehacer entre la complejidad y conciencia, dicho accionar, le genera incertidumbres, coacciones y limitaciones en el proceder cultural y social lo cual lo conlleva a delinear su ente a estar en consonancia con lo espiritual, biológico y el ideal de un pensamiento planetario tal como lo expone Chardin (1974), “el ser humano esta imbuido en una comunidad espiritual en la cual hacen vida todos los seres de la tierra conjugándose este hombre con su medio y de esta forma desarrolla un triada hombre-sociedad- espiritualidad” (p. 452), de esta forma, el proceder del individuo en colectividad esta guiado por la acción espiritual.

En relación con lo anterior Grieco (2012), señala que la espiritualidad “conciene a la manifestación de la naturaleza del ser, la cual se manifiesta en forma de virtud, aptitudes y valores” (p. 35), por ende, los individuos destacan en su entorno el sentido de pertenencia, confluyen en el sentir cultural y social y cooperan en la atención de sus necesidades existenciales, reconocen que las personas se unifican tomando en consideración su esencia de ser y perciben que su estructura corporal, emocional e intelectual se perfecciona con la espiritual, de esta forma, este conjunto de aspectos armonizan la identidad de los sujetos como seres cognoscentes.

Referentes Teóricos

Inteligencia Espiritual

En opinión de Covey (2010), es el nivel de “inteligencia más superior e importante por ser exclusivo del ser humano, basada en sabiduría para afrontar las diferentes situaciones que se le presenten” (p.35). con el desarrollo de la IE, le permite al hombre encontrarse consigo mismo y darle sentido, es decir significados y significantes a preguntas como: ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy? Y ¿qué es lo que me motiva a hacerlo? Asimismo, la inteligencia espiritual se convierte en un apoyo para el crecimiento y la transformación del ser humano, pues ofrece la capacidad de recontextualizar y reformular la experiencia para cambiar conductas o patrones de comportamiento. De igual forma, con la ejecución de la IE, se desarrollan en el individuo las competencias espirituales que permiten dar significado a la experiencia mediante el sentido de lo importante y de los valores.

Tríada Ontológica, Epistémica y Metodológica

Dimensión ontológica: la investigación buscar la significación que determinen los informantes clave, partiendo de sus vivencias, acciones y saberes en relación con la inteligencia espiritual como un medio fundamental en las instituciones educativas. Todo ello bajo la visión del relativismo, en deferencia a la entelequia de verdades absolutas, dado que todo es relativo y considerando lo espiritual cada uno de los seres humanos tienen ideas, sentires y reflexiones diferentes a los demás, dilucida la verdad desde un punto de vista particular. De esta la forma, la presente investigación se fundamentará en la ontología del relativismo de Husserl (1982) quien refiere que “para cada especie de seres capaces de juzgar es verdadero lo que, según su constitución o las leyes de su pensamiento, deba tenerse por verdadero” (p.113).

- **Dimensión Epistemológica:** la finalidad de proceso epistémico, es dar respuestas a los fenómenos, a través del conocimiento. Admitiendo, que la realidad no se distancia de la acción del saber. Siguiendo este esquema se asumirá como enfoque epistemológico la fenomenología, considerada por Husserl (1970), como la sabiduría o ciencia que busca por todos los medios descubrir las estructuras imprescindibles de la concien-

cia, no es tanto descubrir el fenómeno, si no en él, la esencia válida universalmente y útil científicamente. Su importancia, estará orientada en el fenómeno mismo, es decir en lo que se muestra y manifiesta la propia razón y la forma como se realiza.

- **Dimensión metodológica:** a seguir en la presente tesis doctoral, estará orientado en el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo, a fin de acercarme a los elementos que subyacen en el fenómeno a estudiar de la manera más cercana posible, no como un proceso distanciado de la realidad, sino determinando con precisión como atañe y es vinculado por su comportamiento a lo exterior. El método hermenéutico es indispensable y prácticamente imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo desde la óptica del método fenomenológico apoyado en la hermenéutica, busca comprender la existencia, postura y pensamiento del hombre ante la vida social, desde el análisis de aquellos significados que el ser humano imprime y manifiesta en cada una de sus acciones, sonidos, colores, sensaciones, sentimientos, ideas, ante una situación o conflicto. Según Rusque (2010), la fenomenología se presenta como “la aprehensión abstractiva de la esencia de los fenómenos” (p. 85). Es decir, la percepción o captura, incierta de cómo el ser humano concibe y expresa los fenómenos.

En este orden de ideas, la inteligencia espiritual (IE), permite establecer una correspondencia entre el conocimiento y el espíritu, tal como lo expone Gallegos (2007), la inteligencia espiritual conforma “una clase de dinamismo que orienta al hombre hacia la búsqueda de la integridad, hacia la consolidación del ser a la comprensión de lo que realizamos, percibimos y vivimos, y constituye la última vía hacia el saber” (p. 32), en este sentido la IE, le facilita al sujeto entender la diversidad, de las situaciones que se suceden en el entorno, el preguntarse sobre el porqué y el para qué de las cosas, le induce a indagar sobre las sobre la forma de atender los hechos cotidianos y trascendentes bajo condicionantes de armonía, fortalece la capacidad de confrontar con valía las adversidades de la vida, buscan una idea del mundo, valoran sus procederes y opciones de existencia.

En el contexto de la gestión educativa la IE, según Benavent (2014), contribuye con el gerente educativo a: Orientar, dirigir, evaluar y tomar decisiones bajo condicionantes de conciencia de sí mismo, espontaneidad, holismo, empatía, valoración de otras personas por sus diferencias, independencia de campo, humildad, entender las cosas y llegar al fondo de ellos, uso positivo de la adversidad, capacidad para replantear, sentido de la vocación (p. 23).

Antecedentes

Castro (2019), efectuó una investigación titulada “Inteligencia Espiritual como Estrategia para la Gerencia de la Salud desde una perspectiva Holográfica”, para la Universidad Fermín Toro de Cabudare, estado Lara con el propósito de develar la inteligencia espiritual como estrategia para la gerencia de la salud, desde una perspectiva homológica dirigida a descubrir, interpretar y comprender al individuo. La misma estuvo enmarcada bajo el paradigma interpretativo, enfoque metodológico cualitativo, estructura epistémica fenomenológica, bajo método fenomenológico hermenéutico, dirigida al estado de la espiritualidad propia del ser humano. El instrumento para recabar dicha información fue la entrevista en profundidad, los informantes clave fueron, tres, lo cual permitió conocer elementos generales de la Inteligencia Espiritual, que llevan a los valores como honradez y responsabilidad.

Metodología

Informantes Clave: para la presente tesis doctoral se abordaron cuatro (04) informantes clave (IC), de no saturarse la información, se ubicarían más de ellos, hasta colmar la misma. Dos (02) directivos y (02), docentes de aula.

- **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información:** En el estudio, fueron utilizados para la recolección de información a través de la técnica entrevista en profundidad definida por Taylor y Bogdan (2007) como “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras”. (p.100). Para los encuentros, se utilizó como instrumento una guía de entrevista, la cual según Sabino (2000), hizo que las entrevistas fueran más formalizadas, conducidas por una lista de puntos de interés que se iban indagando en su curso, a través de preguntas directas realizadas por el investigador redactadas con antelación, a fin de lograr la mayor información sobre el tema en cuestión.

Confianza en la Investigación: la confianza de la información en el paradigma cualitativo, tiene que ver con la intencionalidad del investigador y el conocimiento de la realidad. puede decir que la confianza de la investigación es intersubjetiva, particular para ese complejo social, percibido desde sus propias experiencias.

Fiabilidad de la investigación: artículo de investigación es fiable si genera una descripción detallada con un profundo análisis e interpretación del contexto estudiado. En este sentido, la utilidad o trascendencia dependerá de su mayor aproximación a la realidad, y de su parte a clarificar el fenómeno, sobre todo una socialización amplia y adecuada de los resultados.

- **Confrontación de los hallazgos:** la intencionalidad investigativa propendió por la comprensión e interpretación ampliada de los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación, antes citado, que toma en cuenta la categorización y codificación que permitirá develar lo relacionado con el estudio centrado en la inteligencia espiritual como elemento fundamental de la gerencia en las instituciones educativa. La categorización estuvo orientada a ordenar las partes que se relacionan con el todo, de asignar clases significativas, es decir, de ir continuamente integrando y reintegrando el todo y las partes. En cuanto a la codificación, ésta se refiere a la operación concreta de asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida, Por consiguiente, para facilitar el trabajo fue asignado un código alfabético a las categorías antes referidas para identificarlas de manera más rápida.
- **Estructuración, Contrastación y Teorización de la Información:** La estructuración, consistió en la exégesis de los significados de las informaciones proporcionadas por los informantes clave, para ello, fueron establecidas relaciones que confirieran cohesión con las categorías identificadas en el discurso analizado. En atención a ello, fueron utilizados medios gráficos para representar los hallazgos de la actividad interpretativa, posteriormente se comparó con los aspectos teóricos y la postura del investigador.

La contrastación. Esta fase de la investigación hace referencia a la actividad de articular y dilucidar los hallazgos, con la teoría que la fundamenta, así como con los antecedentes y disposiciones conceptuales abordados en el referente teórico, con la finalidad de visualizar de qué forma emergen desde las variadas facetas la situación estudiada. De lo anterior, se estableció que la categorización, codificación y estructuración, estuvo guiada por asertos que provienen de la información recabada y de su contexto propio.

La teorización, se presentó como una vía para conseguir la condición final del trabajo. Este accionar es importante al permitir validar los futuros resultados; en este aparte se integró en un todo coherente y metódico los resultados de la investigación los cuales surgirán de la dimensión ontológica producto de los aportes de los informantes clave, con los elementos epistemológicos sobre el tema. Una vez recogida la información con el grabador de audio, se procedió a transcribirla textualmente tal como la expresen los informantes clave, posteriormente fue interpretada y de esta se obtuvieron las respuestas a lo planteado en la investigación. Para ejecutar este aparte se utilizó el método comparativo constante (MCC), definido por Teppa (2012), como el método de análisis para construir categorías y teorías. Agrega la autora, que dichas comparaciones son indispensables para identificar categorías y desarrollarlas, a través de preguntas para descubrir propiedades y dimensiones encontradas en la información, lo que aumenta la sensibilidad interpretativa.

- **Procedimiento para la obtención de información:** 1. Se solicitó la colaboración de Informantes clave. 2. Fueron concertadas reuniones con los posibles informantes clave. 3. Se seleccionaron a los informantes clave (IC) de manera intencionada. 4. Se estableció con los informantes clave un cronograma para las entrevistas. 5. Para las entrevistas fue utilizado un grabador de voz. 6. Una vez que se terminó el proceso de

las entrevistas, éstas fueron transcritas y fue acordado un horario con cada informante clave, para que las revisaran y validaran. 7. Se procedió a analizar, comparar e integrar la información, a través de la categorización y teorización. 8. Obtenida toda la información se procedió a categorizar, interpretar, y estructurar todo el contenido, que se conllevó en la generación de los constructos teóricos de la futura tesis de grado.

Resultados

Aplicados a los gestores de formación

En relación con lo indicado la IE, se buscaba en el gestor, que direccionara los asuntos de carácter educativo bajo los principios de la comprensión integral de las acciones, emociones, reflexiones, ademanes, actitudes y todo lo realizado, lo no ejecutado, o lo que se deja de hacer puede y la forma en que influyen negativamente, parcial o positivamente el contexto de gestión en el cual se desenvuelve este gerente.

No obstante, al visualizar la realidad dentro de las instituciones educativa de la ciudad del Vigía, se evidenció de forma práctica hechos y expresiones negativas por parte de los gestores educativos de reconocer en los docentes la presencia y puesta en práctica de la inteligencia espiritual en el proceder educativo, de igual forma, la labor gestionaría se presenta minimizada al destacarse una toma de decisiones fragmentadas, no considera necesario los mecanismos multidireccional de información, no se comparten experiencias con los demás. Para sustentar los planteamientos anteriores, se recurrió a opiniones recogidas, como producto de entrevistas informales sostenidas con directivos.

Auscultado con la Inteligencia Espiritual: Directivo A. indicó: “es unir la práctica de normas técnicas y procedimientos indicado por la comunidad para la consecución de una meta educativa a través de la actividad intrapersonal del gerente escolar”, el informante A, resalta disminuido conocimiento y aplicabilidad de IE al relacionar esta con la inteligencia intrapersonal.

Directivo B ante la misma pregunta opinó: “la gerencia espiritual, se corresponde con lo generoso del gerente en relación con las normas y procedimientos que se deben aplicar en una institución desde el punto de vista religioso, en la atención de conflictos”, el Directivo B. confunde la IE, con religión.

El Directivo C, indicó en relación a la temática planteada: “la gerencia espiritual, está unida a los procesos dogmáticos, el gerente necesita para una efectiva labor relacionar su trabajo con sus principios religiosos esto garantiza una gerencia con sentido humano en su quehacer”. En las consideraciones del informante éste relaciona la inteligencia espiritual con lo religioso y creencias.

Lo planteado, conlleva a este trabajo investigativo a inquirir sobre la Inteligencia espiritual como un elemento esencial en los procesos de gestión presente en las instituciones educativas de Educación Media General. En función de ello emergen las siguientes interrogantes que direccionarán su ejecución. ¿Cuáles aspectos epistemológicos relacionados con la inteligencia espiritual son esenciales para consolidar una efectiva gestión del gerente educativo en las instituciones de Educación Media General? ¿Qué significados le asignan los gerentes educativos a la inteligencia Espiritual?, ¿Cómo se gestiona la inteligencia espiritual en el contexto de la gerencia en las instituciones de Educación Media General?, ¿Es posible generar constructos teóricos fundamentado en la Inteligencia Espiritual para consolidar una efectiva gerencia en las instituciones de Educación Media General de la ciudad del Vigía?

Discusión

La discusión teórica que se desprende de los resultados de esta investigación es de gran relevancia en el contexto de la gestión educativa en las instituciones de Educación Media General. Los hallazgos señalan una falta de reconocimiento y comprensión de la inteligencia espiritual (IE) entre los gestores educativos, lo que lleva a malentendidos y conceptualizaciones erróneas de este concepto.

En primer lugar, es evidente que la inteligencia espiritual no se limita a aspectos religiosos o dogmáticos, como lo sugieren algunas opiniones recopiladas. La IE es un concepto que va más allá de la religión y se centra en la comprensión profunda de uno mismo, de los demás y de la conexión con un propósito más amplio en la vida. Esta comprensión integral es fundamental para la toma de decisiones efectivas y la gestión en cualquier contexto, incluyendo el educativo.

Los resultados de las entrevistas indican una necesidad de formación y concienciación entre los gestores educativos sobre la importancia de la inteligencia espiritual en su labor. La falta de conocimiento y aplicación de la IE podría estar limitando la efectividad de la gestión en las instituciones de Educación Media General en la ciudad del Vigía.

Las interrogantes planteadas al final del texto apuntan hacia un enfoque necesario en la investigación futura. Explorar los aspectos epistemológicos relacionados con la inteligencia espiritual, comprender los significados que los gestores educativos le asignan y analizar cómo se puede gestionar la IE en el contexto de la gestión educativa son cuestiones fundamentales para mejorar la calidad de la gestión en las instituciones de Educación Media General. También es esencial la posibilidad de desarrollar constructos teóricos basados en la inteligencia espiritual para fortalecer la gestión en estas instituciones. ⑥

David Tawary Hernandez Contreras. PERFIL. Profesor Pedagogo en Lengua y Literatura con experiencia laboral de 8 años en niveles educativos de Bachillerato y Universitario en aéreas como Fonética y Fonología, Introducción al estudio de las Lenguas, Literatura Universal, Literatura Española e Hispanoamericana. Magister en Gerencia Educacional. Actualmente cursando estudios de Doctorado. FORMACIÓN ACADÉMICA. Escuela Técnica Industrial Bombero. ETIBEM. Bombero Profesional. 2.006. Cuerpo de Bomberos Mérida. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Profesor Pedagogo en Lengua y Literatura. 2.013. Núcleo Académico Mérida, Centro de Atención El Vigía. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Magister en Gerencia Educacional. 2.019. Núcleo Académico Mérida, Centro de Atención El Vigía. EXPERIENCIA. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL Núcleo Académico Mérida Centro de Atención El Vigía. LABORAL. Cargo: Profesor en la asignatura de lengua y Literatura. Periodo de labores: abril 2014 – 2.016. Bombero. Profesional de Carrera. Cargo: Bombero- Paramédico – Facilitador. Periodo de labores: septiembre 2.006 – 2017. Liceo los Ángeles Colombia Valle del Cauca, Palmira. Cargo: Profesor en el Área de Español. Periodo de labores: septiembre 2.018 – 2.023

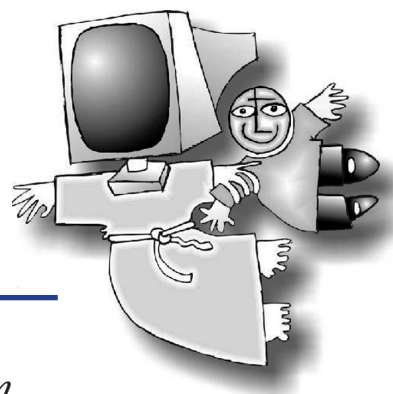
Referencias Bibliográficas

- Castro, A. (2019). *Inteligencia Espiritual como estrategia para la Gerencia de la salud desde una perspectiva Holológica. Tesis Doctoral. Universidad Fermín Toro.* Cabudare, estado Lara.
- Covey, S. (2010). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva.* España: PAIDOS.
- Chardin, T de. (1974): *El fenómeno humano.* Buenos Aires, Taurus.
- Gallegos, R. (2007). *Inteligencia Espiritual. Más allá de las Inteligencias Múltiples y Emocional.* Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Grieco, P. (2012). *Concepto de espiritualidad.* Recuperado de http://www.pietrogrieco.net/Concepto_de%20Espiritualidad.pdf.

- Husserl, H. (1982). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: F.C.E.
- Teppa, S. (2012). *Análisis de la Información Cualitativa y Construcción de Teorías*. Primera Edición. Barquisimeto-Venezuela: Editorial Horizonte, C.A.
- Rusque, A. (2010). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación: Una introducción teórico-práctica*. Caracas: Panapo.
- Taylor, S y Bogdan R. (1987). *La Entrevista en Profundidad*. En: *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados*. México: Paidós Básica.

Más que mil palabras: el video-ensayo como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje en el aula EFL

Artículos
arbitrados



*More than thousand words: the video essay
as a tool for teaching and learning in the EFL classroom*

Miguel Riveros

rivochl@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0164-6916>

Teléfono: +58 412 6037573

Nahirana Zambrano

Nahirana.zambrano.academia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8661-3675>

Teléfono: +58 416-2755967

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Idiomas Modernos

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 22/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 21/01/2024
Aprobación/Approved: 01/02/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

El video-ensayo ha ganado terreno en el entorno educativo, en particular, en los escenarios pospandémicos actuales que han favorecido la implementación del formato de educación a distancia y la adaptación de herramientas tecnológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que el video-ensayo permite incorporar información en formato visual, oral y textual, el presente artículo explora su potencial como herramienta de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, revisando tanto sus aspectos teóricos como sus aplicaciones prácticas en varias experiencias de uso en el aula de clases. Por último, el artículo resume diferentes estrategias para incorporar esta herramienta a la enseñanza de las cuatro destrezas comunicativas requeridas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: video-ensayo, inglés, lengua extranjera, método de aprendizaje, método de enseñanza.

Abstract

Given its high adaptability to the new technologies and online teaching, the video-essay has become a household name in the era of post pandemic education and learning. Given its potential to incorporate visual, oral, and textual formats, the present article explores its potential as a tool for teaching/learning English as a foreign language. We do this by reviewing both the theoretical aspects and documented experiences of practical applications in the classroom of the video-essay. Finally, different strategies to incorporate the video-essay in the learning/teaching of the four communicative skills of the foreign language are summarized in the last section of the article.

Keywords: video-essay, EFL, teaching strategies, teaching tools, learning method

Esto es lo que pareciera decirnos el video-ensayo (“video essay” en inglés), un formato de ensayo que se ha popularizado en años recientes, y que trasciende la forma escrita del ensayo tradicional al incorporar elementos audiovisuales en la construcción de su argumento. Apoyado por las nuevas tecnologías de la información, nuevos canales de transmisión como las redes sociales y nuevas herramientas como los programas de edición de videos, el video-ensayo pareciera estar en todos lados, llegando incluso a los ámbitos académicos donde tanto profesores como estudiantes lo han venido incorporando al día a día del aula de clases. La popularidad de este nuevo formato no es sorprendente dados los estudios recientes sobre la fisiología y el funcionamiento del cerebro, que demuestran la preeminencia de la percepción visual sobre los otros sentidos. De hecho, como lo explica John Medina (2009), nuestra capacidad de reconocimiento de imágenes es mucho más eficiente no solo para identificar y comprender nueva información, sino para que, una vez procesada, esta información permanezca en nuestra memoria por más tiempo. Es por esta razón que incluso se ha acuñado un término para señalar la marcada diferencia entre el procesamiento de información usando textos e imágenes: el “picture superiority effect”, que pudiera traducirse como “efecto de superioridad de la imagen”, hace referencia a la habilidad del cerebro de recordar las fotos y las imágenes mejor que el texto y las presentaciones orales. Para ilustrar la eficiencia de la imagen sobre los otros formatos de presentación de la información, Medina proporciona los siguientes datos: si la información se presenta de manera oral, la gente solo recuerda el 10% de esa información al cabo de 72 horas. Sorprendentemente, este porcentaje sube hasta el 65% si agregamos una imagen. Esto se debe a que, como explica Medina, pequeños Martin Scorsese viven en nuestra retina y constantemente están produciendo una serie de “películas” que hacen un recorrido desde el nervio óptico, pasando por el tálamo, finalmente aterrizando en la parte trasera de nuestro cerebro donde se lleva a cabo el procesamiento final de esta información. En otras palabras, al presentar contenidos en forma de imágenes, sucede un doble procesamiento de la información, uno que ocurre en el ojo y otro adicional que ocurre a nivel del cerebro.

Por lo expuesto anteriormente, todo pareciera indicar que el video-ensayo cumple con los requisitos para ser una herramienta ideal en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por cuanto que, al presentar la información en varios formatos (visual, oral, textual) permitiría abordar la enseñanza de las cuatro destrezas comunicativas—la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la comprensión escrita (Cortés Moreno, 2021), de una manera más eficiente. De igual manera, algunas experiencias con el uso del video-ensayo en nuestra práctica docente nos llevan a pensar que este podría ser un recurso valioso en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, debido a que su empleo como herramienta pedagógica es muy reciente, consideramos que lo primero es conocer qué es el video-ensayo, cuáles son sus características, qué experiencias de su utilización en el aula de clases han sido documentadas, y cuáles han sido los resultados de esas experiencias. Con esta información, podremos entonces responder la pregunta que nos planteamos en el presente trabajo, a saber, de qué maneras podría el video-ensayo ser una herramienta útil en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). A tal efecto, el presente trabajo tiene tres objetivos, 1) comprender qué es el video ensayo, incluyendo sus características y estructura, 2) identificar sus ventajas mediante la revisión de experiencias existentes de su uso en el aula de clases, 3) sugerir algunas maneras en las que el video-ensayo puede aplicarse a la enseñanza-aprendizaje en el aula EFL haciendo énfasis en las ventajas que ofrece dada las características propias de su formato.

I. ¿Qué Es el Video-ensayo?

Para entender lo que es un video-ensayo, es necesario comenzar por definir qué es un ensayo. Para Bresland (2010), un ensayista tiende a cuestionar más que responder y ese cuestionamiento es, básicamente, un ensayo. La Real Academia Española define el ensayo como un “escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales” (Real Academia Española, s.f.). El término fue

acuñado por Michel de Montaigne, quien se considera el primer escritor que llamó a sus escritos “ensayos”. Según Montaigne, dicho género literario es una herramienta con la que se examina un asunto a través del juicio propio (Gómez-Martínez, 1992). Estos escritos constituyen una herramienta común en la educación formal. Los estudiantes son instruidos en formatos de ensayo con diversos propósitos como, evaluación continua, o en casos específicos, aplicaciones para la admisión en universidades (Muniz & Writers, 2022).

Janusheva et al. (2021) mencionan que muchos investigadores definen los ensayos como preguntas que deben responderse de forma escrita, y las relacionan con conocimientos que incluyen las competencias de los estudiantes para expresar sus pensamientos, ideas, y actitudes en un todo coherente. Además, los autores añaden que los ensayos evalúan las capacidades de los alumnos de producir, organizar y expresar ideas, así como las habilidades de pensamiento crítico y creativo, y de desarrollar argumentos lógicos y mostrar pensamientos originales. Por otro lado, de Villiers (2023) explica que, en la producción de ensayos, valoramos la capacidad de los estudiantes para agrupar ideas en argumentos coherentes, y para reunir los “hilos” de las observaciones en “tejidos” de análisis lógico. Además, valoramos la continuidad del pensamiento y la seguridad de la voz de los autores.

Al igual que el ensayo escrito, el video-ensayo también constituye el desarrollo de un argumento por medio del uso de análisis crítico para la construcción de su narrativa reflexiva. Además, este mantiene una estructura similar a su homólogo escrito, es decir, introducción, cuerpo y conclusión (Kaye, 2016; Burns, 2023). No obstante, el video-ensayo es más flexible en cuanto a su estructura organizativa, ya que el autor puede jugar con la edición del producto a su conveniencia. De esa forma, el video-ensayo puede exponer un discurso convincente, con una introducción sólida y con conclusiones congruentes; todo ello con la cualidad de poderse adaptar al formato de video (Specht, 2020, p. 87; García-Roldán, 2012, p. 49). Türkgeldi (2021) puntualiza que se puede decir que estos videos cortos se llaman “ensayos” porque no hay consenso sobre su forma, y adicionalmente, estos surgen de un enfoque experimental. En otro orden de ideas, dado que se trata de un producto audiovisual, requiere un conjunto de elementos que hagan posible su producción, a saber, un guion (Dietle, 2022), imágenes en movimiento o secuencias (García-Roldán, 2012, p. 49), y tecnología adecuada (Condliffe, 2018). De hecho, actualmente se discute si el video-ensayo constituye un nuevo género cinematográfico, como por ejemplo el ensayo fílmico (“essay film” en inglés, también llamado ensayo cinematográfico o filme-ensayo), el cual consiste en la evolución de un tema o de una idea más que de una trama per se; también puede entenderse como un ensayo documentado mediante filmaciones (Lee, 2019), sin embargo, ello no constituye lo que se entiende como “video-ensayo” aunque ambos productos guarden una relación cercana.

Al igual que ocurre en el ensayo escrito, el video-ensayo se nutre de la subjetividad (García-Roldán, 2012). Los “video-ensayistas” ejercitan su imaginación al deconstruir sus ideas en la narrativa audiovisual, usando cualquier recurso necesario como: fragmentos de películas, cortos, videos musicales, imágenes, entrevistas, entre otros. Los video-ensayos pueden surgir a partir de cualquier área de interés, desde aspectos culturales como el cine, la literatura o la música, hasta temas de carácter sociológico, político, económico, y por supuesto, tecnológico (Higgin, 2020). En ese sentido, es posible afirmar que el video-ensayo trasciende al ensayo escrito, ya que puede ilustrar con imágenes en movimiento aquello sobre lo que se está argumentando (Lavik, 2012; Higgin, 2020). Sin embargo, a fin de ajustarse a las exigencias de un entorno académico, el video-ensayo debe estar adecuadamente documentado y requiere de soporte bibliográfico.

Como podemos evidenciar, esta herramienta ofrece diversas posibilidades al entorno educativo, tomando especialmente en cuenta los escenarios pospandémicos actuales en los que se ha favorecido la implementación del formato de educación a distancia y la adaptación de herramientas tecnológicas que amplifiquen la experiencia educativa. Sin embargo, algunos autores reflejan aspectos negativos de este formato audiovisual. Por ejemplo, desde una perspectiva general, Lee (2017) destaca que últimamente lo que comúnmente se llama “video-ensayo” suele ser: una avalancha de cortes de videos, montajes basados en listas o tops de cualquier índole, o videos de fans que contribuyen más a la “cultura pop” que a la fructificación del análisis crítico. Desde su perspectiva, la naturaleza ensayística de un producto intelectual debe partir de la insatisfacción, bien sea con el material de origen o con su interpretación. Por otro lado, comentando acerca del video de

“BluShades” titulado *How Video Essays Are Deceiving You*, Dan Neilan (2018) explica que los video-ensayos pueden constituir simples opiniones disfrazadas, y además señala que el peligro es que el espectador tome el análisis contenido en dichos videos como un dato real debido a su presentación “convincientemente académica”. Neilan también manifiesta que BluShades, quien es video-ensayista, preferiría que los demás colegas se inclinaran más por el análisis subjetivo en lugar de presentar su análisis de la obra de un creador como una interpretación definitiva.

La tabla que presentamos a continuación muestra, de manera resumida, las características de ambos formatos de ensayo:

Tabla 1. Características del Ensayo vs. el Video-ensayo

Parámetros	Ensayo	Video-ensayo
Estructura	Presenta una estructura organizativa de introducción, cuerpo, conclusión(es) y soporte bibliográfico.	Presenta una estructura organizativa versátil que puede componerse de introducción, cuerpo, y conclusión(es), y soporte bibliográfico.
Función	Desarrollo un argumento, idea, o tesis.	Desarrolla un argumento, idea, o tesis.
Tipo de Herramienta	Constituye una herramienta de análisis y argumentación.	Constituye una herramienta de análisis, argumentación, y entretenimiento. Es compatible con alfabetismos múltiples y promueve adquisición de nuevas competencias.
Formato	Escrito	Audiovisual.
Herramientas Necesarias	Papel y lápiz y/o un editor de texto.	Papel y lápiz y/o un editor de texto, software de edición de audio y video, y en casos específicos, cámara de video, micrófono, u otro tipo de hardware.
Competencias requeridas en su elaboración	- Redacción. - Creatividad. - Pensamiento crítico. - Manejo de procesadores de texto (en el formato digital). - Comprensión lectora - Pensamiento crítico	- Comprensión lectora. - Redacción. - Creatividad. - Pensamiento crítico. - Manejo de procesadores de texto. - Manejo de herramientas de edición y montaje de audio y video. - En casos específicos, destreza en herramientas de grabación de audio y video.
Competencias requeridas en su comprensión	- Comprensión lectora - Pensamiento crítico	- Comprensión auditiva - Comprensión visual - Comprensión lectora - Pensamiento crítico
Limitaciones	En el formato físico: ninguna. En el formato digital: acceso a un computador.	Requiere acceso a tecnología como ordenadores, proyectores de video o pantallas de TV, sonido.

Fuente: Elaborado por Nahirana Zambrano y Miguel Riveros (2023)

II. El Video-ensayo En el Aula de Clases

Higgin (2020) ha propuesto que el video-ensayo puede usarse en el salón de clases como: 1) Iniciador de la conversación o gancho de la lección. 2) Oportunidad de visualización activa: ya que los video-ensayos suelen presentar argumentos complejos, invitan a los alumnos a verlos repetidas veces y analizarlos. 3) Proyecto de investigación 4) Lección sobre derechos de autor: los video-ensayos son un buen ejemplo de uso legítimo de material protegido por derechos de autor. 5) Evaluación: los alumnos pueden crear sus propios ensayos en video para demostrar sus habilidades de aprendizaje o de creación de medios. No obstante, desde un punto

de vista pedagógico, el video-ensayo ofrece muchas otras ventajas e implementaciones debido a sus características. En las siguientes secciones explicamos algunas de estas implementaciones en el contexto de las experiencias de varios educadores/investigadores que lo han empleado en su práctica docente para fines diversos.

1. El video-ensayo puede incluirse en la categoría de recursos pedagógicos que permite incorporar los *alfabetismos múltiples* (multiliteracies, en inglés) en el salón de clases. El concepto de “alfabetismos múltiples” surgió a partir de dos argumentos: el primer argumento se refiere a la multiplicidad e integración creciente de modos representativos de creación de significado, en los que lo textual se relaciona también con lo visual, lo sonoro, lo espacial, lo conductual, etcétera. El segundo argumento tiene que ver con la realidad de la creciente diversidad local y la conectividad global. El video-ensayo involucra los alfabetismos múltiples, dado que este opera en distintos modos de representación del significado; partiendo de un tema de investigación, el video-ensayo atraviesa el plano escrito para luego transformarse en un producto audiovisual. Este aspecto es importante por cuanto los alfabetismos múltiples crean un tipo de pedagogía diferente, una en la que la lengua y otros modos de significado son recursos dinámicos de representación constantemente recreados por sus usuarios a medida que trabajan para lograr sus diversos propósitos culturales (Cope y Kalantzis, 2000). Así, una pedagogía de alfabetismos múltiples involucra modos de representación mucho más amplios que el lenguaje (oral o escrito) por sí solo.
2. El video-ensayo puede incluirse en la categoría de herramientas que permite incorporar la multimodalidad en la enseñanza. En este sentido, se puede ver el video-ensayo como un instrumento multimodal, considerando que, según Kress & Leeuwen (2001), la multimodalidad se refiere a la cualidad en la que principios semióticos comunes operan en y a través de diferentes modos y en la que, por tanto, la música/sonido puede codificar acciones, o las imágenes pueden codificar emociones. El video-ensayista se vale de todos los recursos disponibles a la mano en el plano audiovisual, de manera que el despliegue de su propuesta o investigación no solo se limita al contenido textual, sino que incorpora otros elementos como sonidos, diálogos, imágenes o música, estos elementos pueden formar parte de la exposición del propósito del producto.
3. El video-ensayo puede emplearse para estimular y poner en práctica el pensamiento crítico. A este respecto, Sendra (2020) nos habla acerca de la “descolonización de la academia” a través de la producción de conocimiento por medio de recursos de este tipo. La autora se basa principalmente en ideas como la superación de la “educación bancaria”, término acuñado por Paulo Freire (Varona Domínguez, 2020), el cual se refiere a la perspectiva en la que el estudiante es considerado una suerte de “cuenta de banco”, en la que se deposita conocimiento para acumularlo, memorizarlo y luego repetirlo sin grandes razonamientos.

Sendra añade además que la práctica del video-ensayo conduce a un entorno de investigación inclusivo, colaborativo y polifónico que desmantela la idea de un canon cinematográfico, desafía la posición privilegiada del texto escrito, y también contribuye a difuminar la distancia entre la condición de estudiantes y la de investigadores (p. 68). Una perspectiva similar es presentada por Pesci Gaytán (2012) quien partió de las preguntas:

¿Puede una video producción académica convertirse en un ensayo intelectual para debatir cuestiones de arte, globalización y filosofía? ¿O debe prevalecer aún hoy en la era digital solo el trabajo intelectual que se manifiesta a sí mismo oralmente o por medio de la escritura, sin conceder una oportunidad a la recreación temática a través de la imagen en movimiento haciendo concurrir la música y el sonido? (p.179)

Pesci Gaytán se enfoca en la perspectiva visual como elemento fundamental en la creación y transmisión de contenido, señalando que el aspecto visual no sustituye al discurso, sino que lo hace más comprensible. El autor explica, además, que la corriente actual de los estudios visuales considera lo visual como “un lugar en el que se crean y discuten los significados” (p. 177). Según el autor, el video-ensayo permite reflexionar, representando, y representar, reflexionando. A modo de ilustración, produjo un video-ensayo titulado Vio-humus, el origen del caos, con el propósito de usarlo como herramienta de análisis académico. Desde su perspectiva, el video-ensayo puede esclarecer y simplificar la comprensión de las ideas, e incluso, puede proporcionar una “nueva versión de los textos” cristalizando todo en un lenguaje expresivo cuasi universal, o en un medio crítico autorreflexivo. El estudio afirma que “en la era digital parece imprescindible que estudiantes, docen-

tes e investigadores comiencen a utilizar los potenciales enormes de comunicación y reflexión inherentes a la producción de imágenes en movimiento y sonido” (p. 179). De la misma manera, García-Roldán (2012) propone esta herramienta como recurso pedagógico, dado que constituye un discurso audiovisual autónomo para el creador, que puede generar discusiones en el aula. El autor plantea que “el vídeo-ensayo puede ser visto (...) como una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico audiovisual y que nos permite entender su construcción narrativa desde la experiencia propia” (51-52). Finalmente, el estudio concluye que el video-ensayo es una herramienta que favorece “la transversalidad, la adquisición de competencias y una educación en valores” (García-Roldán, 2012, p. 54).

1. El Video-ensayo da espacio a la creatividad por cuanto su implementación ofrece amplias posibilidades en el proceso de aprendizaje. McKenzie (2019), por citar un ejemplo, explica que esta herramienta podría incentivar el aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes pueden ser vistos como narradores de historias, transformando el aula de clase en un espacio de construcción de conocimiento por medio de las distintas narrativas que coexistan entre sí. De igual manera, Dovey (2020) sugiere que el lenguaje visual es más accesible en muchos aspectos que el lenguaje escrito abstracto dominante en el mundo académico, y que este puede ayudar a invitar a otros a reflexionar sobre la necesidad de la descolonización mediante el uso de múltiples idiomas, y prácticas hermenéuticas. En ese marco, García-Roldán (2012) considera que el video-ensayo puede convertirse en “una forma creativa de investigación y aprendizaje audiovisual (...) especialmente interesante en la formación del profesorado” (p. 50). El autor señala que los avances tecnológicos han llevado a mediatizar la percepción de la realidad, consecuencia de la hiperestimuladora cultura audiovisual contemporánea, lo cual hace de la imagen un complemento requerido para hacer más comprensible nuestra perspectiva de lo real. Adicionalmente, Türkgeldi (2021) explica que dado que los video-ensayos tienen el poder de aplicar técnicas cinematográficas, como el montaje, los colores, el sonido, en resumen, imágenes en movimiento, abren el camino a diferentes pensamientos y perspectivas, comparaciones creativas, formas compositivas e incluso interpretaciones. Keathley (2011) por su parte, destaca que el video-ensayo puede ser una forma de expresión que no se queda dentro de los límites del lenguaje, sino que lo trasciende, y puede tener lugar tanto a un nivel analítico y explicativo como poético y expresivo.
2. El Video-ensayo puede ser utilizado por los estudiantes como herramienta de aprendizaje. McKenzie (2019) en principio, usó este formato como una herramienta de enseñanza para atraer la atención de los estudiantes. Sin embargo, le preocupó que las discusiones que se generaban en el salón de clase no terminaran plasmadas en el texto escrito. Por lo tanto, decidió incorporar la producción de video-ensayos a su curso de inglés de educación secundaria, y obtuvo resultados altamente positivos en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. En una experiencia similar, Villafuerte-Holguin et al. (2022) demostraron el potencial de los video-ensayos para el desarrollo del EFL, en estudiantes con déficit sensorial. El objetivo central de la investigación fue introducir la producción de video-ensayos para mejorar las habilidades comunicativas y argumentativas de los estudiantes con discapacidad sensorial en un contexto universitario, tanto en español como en inglés como lengua extranjera. La investigación fue de tipo estudio de casos, en la que seleccionaron 4 estudiantes con discapacidad sensorial, en edades comprendidas entre 18 y 29 años. Se aplicó un pre-test al inicio del proyecto. Posteriormente, por un período de tiempo, los estudiantes recibieron tutorías sobre el uso de tecnología para el proyecto, y finalmente, se aplicó un post-test. El equipo de investigación elaboró una rúbrica especial de control para evaluar el rendimiento de los participantes en habilidades comunicativas durante la construcción y exposición de los vídeo-ensayos. Los resultados arrojaron una mejoría considerable en las competencias comunicativas tanto en su lengua materna como en el inglés de los estudiantes que participaron en el proyecto.

III. Aplicaciones del Video-ensayo En la Enseñanza/Aprendizaje EFL

Desde el proceso de creación hasta el momento de su presentación, el video-ensayo involucra las cuatro destrezas lingüísticas. Tal como lo señala Higgin (2020), el video-ensayo puede usarse como iniciador de una te-

mática o conversación involucrando la comprensión auditiva, e incluso la comprensión lectora si el producto estudiado incluye textos o subtítulos.

Una vez presentado el video-ensayo en clase, el educador puede dirigir una conversación, debate o discusión entre los estudiantes enfocada en el contenido del mismo, que permita practicar la expresión oral. Finalmente, los argumentos u opiniones expuestas pueden llevarse al plano escrito, mediante la redacción de reaction papers, monografías e inclusive ensayos tradicionales, con lo cual se pondría en práctica la comprensión escrita.

Esta herramienta también puede constituir un proyecto creativo en el que los estudiantes produzcan sus propios video-ensayos, lo cual involucraría las 4 destrezas, dado que producirlos requiere de una investigación del tema y la construcción de un producto audiovisual mediante la creación de una estructura o guion, la selección o grabación de imágenes en movimiento, el montaje, y la edición visual y sonora; pudiendo incluirse narración en voice over¹ u otros elementos a criterio del productor (Burns, 2023; McKenzie, 2019). Dependiendo del idioma del software utilizado para la elaboración del video-ensayo, el proceso de montaje/edición puede también representar una oportunidad para usar la lengua extranjera.

El siguiente recuadro resume algunas de las actividades que los docentes pueden usar en cada una de las etapas de elaboración del video-ensayo. Las mismas incluyen actividades dentro y fuera del salón de clases, con y sin el docente.

Tabla 2. Actividades En las Etapas de Elaboración del Video-ensayo

Etapas en la Elaboración del Video-Ensayo	Comprensión Escrita	Comprensión Oral	Expresión Escrita	Expresión Oral
Planificación	- Lectura de parámetros de elaboración.	Discusión en clases o en grupo de trabajo sobre temas, formatos, pautas, etc.	- Elaboración del cronograma de trabajo.	Discusión en grupo sobre pasos a seguir en la planificación, asignación de roles, distribución de tareas.
Investigación	- Lectura del material de apoyo. - Consulta de fuentes en la lengua extranjera.	Consulta de fuentes en formato audio o video (entrevistas, películas, programas de noticias).	- Compilación de ideas. - Elaboración de mapas conceptuales - Elaboración de glosarios.	Reportes orales sobre lo investigado.
Elaboración	- Si está en lengua extranjera, uso del software de edición y montaje de imágenes en movimiento.		- Redacción del libreto. - Elaboración del story-board. - Elaboración de segmentos textuales. - Elaboración de subtítulos.	Narración (Trabajo de la pronunciación y la entonación).
Presentación	- Lectura de la información escrita contenida en el ensayo. - Lectura de subtítulos.	Visualización del contenido.	- Note taking mientras se observa el material.	
Seguimiento	- Evaluación de la comprensión a través de preguntas.		- Elaboración de reaction papers. - Elaboración de resúmenes.	Práctica oral: discusiones o debates sobre el contenido del video-ensayo, su impacto, impresiones, opiniones, etc.

Fuente: Elaborado por Nahirana Zambrano y Miguel Riveros (2023)

Conclusiones

Partiendo del efecto de superioridad de la imagen con respecto al texto y contrastando tanto la experiencia propia como la de otros educadores, podemos confirmar la utilidad y el potencial del video-ensayo como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, hemos podido demostrar la versatilidad de la herramienta porque la misma puede implementarse para estimular el aprendizaje colaborativo por medio de conversaciones en el aula, puede potenciar el uso de pensamiento crítico, invitando a los estudiantes a determinar sus propios criterios, puede fomentar la producción oral y escrita por medio de debates o redacción de reaction papers o ensayos escritos, así como también puede dar espacio a la creatividad de los estudiantes por medio la elaboración de sus propios video-ensayos.

Sin embargo, aún queda camino por recorrer en cuanto a su completa implementación en campos como la enseñanza de idiomas extranjeros.

Por otro lado, aun cuando es ideal para el formato virtual o a distancia, estimulado en tiempos pospandémicos, el video-ensayo tiene limitantes importantes tanto para su utilización como para su ejecución en el salón de clases por su dependencia de la tecnología. En tal sentido, el propósito por el cual nos inclinamos al empleo de esta herramienta, es por su potencial y versatilidad educativos, tomando en cuenta sus pros y sus contras, y haciendo énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas.

Finalmente, consideramos que la ausencia de reglas, consenso y parámetros claros impiden garantizar una ejecución adecuada en el uso de la herramienta, lo cual puede motivar el escepticismo de los docentes ajenos a este tipo de tecnología. Dado que no hay suficientes experiencias en el empleo del video-ensayo en el ámbito del EFL, es necesario entonces que los docentes que ya hemos implementado estos recursos en nuestras aulas de clases, trabajemos para sistematizar dichas reglas y parámetros. A este fin, se recomienda más investigación y uso experimental de la herramienta hasta determinar criterios puntuales que respalden su efectividad, tanto en su aplicación de la mano del profesor como herramienta de enseñanza, como su utilización de la mano de los estudiantes como herramienta de aprendizaje. ©

Miguel Riveros. Estudiante del noveno semestre de Educación mención Lenguas Modernas en la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Se ha desempeñado como profesor de inglés en instituciones privadas como el Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM) y el Centro Internacional de Lenguas y Educación Integral Mérida (CILEM). Actualmente trabaja como agente de servicio al cliente en el consorcio Bienestar Consulting Group, y también como profesor de inglés particular.

Nahirana Zambrano. Profesora de inglés como lengua extranjera y cultura y literatura de los Estados Unidos en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. En 2008 obtuvo su doctorado en American Studies en la Universidad de Buffalo, estado de Nueva York. Sus áreas de interés e investigación son el cine y los medios audiovisuales y su uso como herramienta pedagógica en la enseñanza del Inglés y su cultura.

Notas

1. Técnica de producción conocida como “voz superpuesta” o “voz en off”.

Referencias bibliográficas

- Bresland, J. (2010). On the Origin of the Video Essay. *Blackbird*, 9(1). https://blackbird.vcu.edu/v9n1/gallery/ve-bresland_j/ve-origin_page.shtml
- Burns, M. (15 de febrero de 2023). *How to Create a Video Essay with Students*. Class Tech Tips. <https://class-techtips.com/2023/02/15/video-essay/>
- Condliffe, P. (2018). *The Ultimate Video Essay Checklist | How to Ace your Multimodal Tasks*. Matrix Education. <https://www.matrix.edu.au/the-ultimate-video-essay-checklist/>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Edits.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cortés Moreno, M. (2021). Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas. *Decires*, 15(18), 45-62. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/262>
- de Villiers, R. (2023). Transgeneric Assessment: Modernist Affordances for the Student Essay. *Critical Arts*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02560046.2023.2177690>
- Dietle, L. (31 de julio de 2022). *The Rise of Video Essays*. By Arcadia. <https://www.byarcadia.org/post/the-rise-of-video-essays>
- Dovey, L. (2020). On Teaching and Being Taught: Reflections on Decolonising Pedagogy – PARSE. *PARSE journal*(11). <https://parsejournal.com/article/on-teaching-and-being-taught/>
- García-Roldán, A. (2012). El vídeo-ensayo en la formación audiovisual del profesorado. *inVISIBILIDADES*(3), 47-56. <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/03/10.24981.16470508.3.6.pdf>
- Gómez-Martínez, J. L. (1992). *Teoría del Ensayo*. UNAM. <https://ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm>
- Higgin, T. (21 de febrero de 2020). *Why and How to Use YouTube Video Essays in Your Classroom | Common Sense Education*. Common Sense Media. <https://www.common sense.org/education/articles/why-and-how-to-use-youtube-video-essays-in-your-classroom>
- Janusheva, V., Pejchinovska, M., & Talevski, J. (2021). Towards The Criteria And Indicators For Essay Assessment. *Journal Plus Education*, 28(1), 170-181. Journal Plus Education. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1562>
- Kaye, J. (17 de enero de 2016). *5 filmmakers that have mastered the art of the Video Essay*. Medium. <https://medium.com/creative-landscape-of-youtube/5-filmmakers-that-have-mastered-the-art-of-the-video-essay-9667f7b2ee9c>
- Keathley, C. (2011). La Cámara-Stylo: Notes on Video Criticism and Cinephilia. En *The Language and Style of Film Criticism* (1 ed., págs. 176-192). Routledge.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Bloomsbury Academic.
- Lavik, E. (2012). The Video Essay: The Future of Academic Film and Television Criticism? *Frames*(1). <http://framescinemajournal.com/article/the-video-essay-the-future/>
- Lee, K. B. (22 de mayo de 2017). *Video essay: The essay film – some thoughts of discontent | Sight & Sound*. BFI. <https://www2.bfi.org.uk/news-opinion/sight-sound-magazine/features/deep-focus/video-essay-essay-film-some-thoughts>
- Lee, K. B. (7 de mayo de 2019). *Deep Focus: The essay film | Sight & Sound*. BFI. <https://www2.bfi.org.uk/news-opinion/sight-sound-magazine/features/deep-focus/essay-film>
- McKenzie, T. (2019). Best Practice in the Inclusion of Video Essays in the School Curriculum. *JCMS Teaching Dossier*, 5(3). <https://teachingmedia.org/best-practice-in-the-inclusion-of-video-essays-in-the-school-curriculum/>
- Medina, J. (2009). *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*. Pear Press.

- Muniz, H., & Writers, S. (22 de marzo de 2022). *7 Expert Common App Essay Tips*. BestColleges. <https://www.bestcolleges.com/blog/expert-common-app-essay-tips/>
- Pesci Gaytán, E. (2012). Video-Ensayo, Narrativa maestra del pensamiento audiovisual. *Actas de Diseño*, 13, 177-180. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2641>
- Real Academia Española. (s.f.). *ensayo* | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/ensayo>
- Sendra, E. (2020). Video Essays: Curating and Transforming Film Education through Artistic Research. *International Journal of Film and Media Arts*, 5(2), 65-81. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/ijfma/article/view/7225>
- Specht, D. (2020). Writing: getting started. En *The Media and Communications Study Skills Student Guide* (págs. 69–88). University of Westminster Press. <http://www.jstor.com/stable/j.ctv11cvxcf.9>
- Türkgeldi, S. K. (2021). Thinking of Video Essays as A Performative Research With A New Concept: Transimage. *SineFilozofi*, 6(11), 812-825. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sinefilozofi/issue/63099/823234>
- Varona Domínguez, F. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *MediSur*, 18(2), 233-243. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4523>
- Villafuerte-Holguin, J., Hormaza Villafuerte, S., & Rodriguez Zambrano, A. (2022). Curricular Adaptations to enhance the participation of students with the sensory deficit: video essay. En *Reading Comprehension and Academic Writing: Results of the research project* (1 ed., págs. 164-183). Mawil Publicaciones de Ecuador. <https://mawil.us/reading-comprehension-and-academic-writing-results-of-the-research-project/>

Modelo pedagógico de dimensión socioambiental en la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con segunda lengua

Artículos
arbitrados

Pedagogical model of socio environmental dimension in the initial environmental training of the student of english with a second language

Olga Dilia Pérez Dominico¹

olgadpd@ult.edu.cu, perezdomimico@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0500-2828>

Teléfono: + 53 58613040

Aleida Best Rivero²

Tutora

aleidabr@ult.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0003-0666-6236>

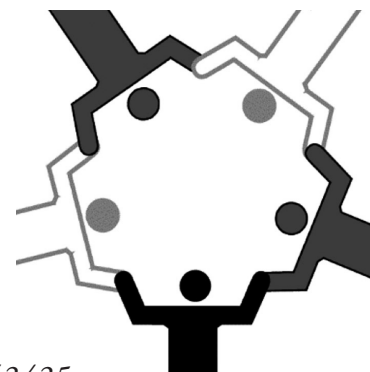
Teléfono: +5358064183

Rogelio Anicio Díaz Castillo³

Tutor

Rogeliodult.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0003-0666-6236>



Teléfono: +5352943435

Universidad de Las Tunas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas

¹Departamento de Lenguas Extranjeras

²Departamento de Arte

³Departamento de Biología

Provincia Las Tunas, Cuba

Recepción/Received: 08/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 09/01/2023
Aprobación/Approved: 00/00/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

La presente investigación se dirigió a la solución de una problemática relacionada con las insuficiencias mostradas por los estudiantes de la carrera de Inglés con Segunda Lengua en formación ambiental inicial, que limitan su formación profesional sobre la problemática socioambiental. El modelo pedagógico, se estructuró de acuerdo con las relaciones entre los subsistemas que lo conforman. Su implementación se describe desde la modelación y el desarrollo de acciones de educación ambiental que conducen a la formación pedagógica socioambiental. Se utilizaron métodos y procedimientos como la modelación, el sistémico estructural funcional, entrevistas, encuestas y la observación participante, que contribuyeron al logro del objetivo propuesto. La valoración de los resultados se realiza mediante los Talleres de opinión crítica y construcción colectiva y la experiencia pedagógica vivencial.

Palabras clave: formación ambiental inicial, modelo pedagógico, formación pedagógica socioambiental

Abstract

The present investigation was aimed at solving a problem related to the insufficiencies shown by foreign language students of English with a Second Language in initial environmental training which limits their professional training about the socio- environmental problems. The pedagogical model was structured according to the relationships among the subsystems that make it up. Its implementation is described from the modeling and the development of environmental education actions that lead to the socio- environmental pedagogical. Methods and procedures as modeling, the functional structural system, interviews, surveys and the participant observation were used to contribute to the achievement of the proposed objective. The results were evaluated through critical opinion and collective construction workshops and the experiential pedagogical experience.

Key words: initial environmental training, pedagogical model, socio- environmental pedagogical training

Author's translation.

Introducción

El modelo pedagógico que se presenta se concibe como una construcción teórica centrada en la formación socioambiental en su dimensión pedagógica y en los componentes que lo integran. Se sustenta en la dinámica del proceso de formación ambiental inicial y propone nuevos componentes y funciones de utilidad práctica. Su concepción tuvo como precedente el análisis crítico de las fuentes bibliográficas consultadas, de los resultados del diagnóstico y de la experiencia como docente e investigadora.

El análisis histórico, el diagnóstico y la sistematización de la teoría fueron elementos que revelaron la necesidad de modelar la dimensión socioambiental para contribuir en la formación ambiental inicial de los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua. Para mejor comprensión nos apoyamos en la concepción de modelo como expresión de una teoría que tiene un carácter de sistema y a su vez, representa un objeto, proceso o fenómeno que deben tener un alto grado de predicción y relación interna entre sus componentes, por ende, capacidad sistémica y explicativa de los sucesos de la realidad desde la abstracción.

Valle, A. y De Armas, N. (2011), plantean que un modelo es: “una abstracción de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad”, y señalan que, de acuerdo con la naturaleza del objeto a que responden, en la literatura pedagógica actual se clasifican en: educativos, pedagógicos y didácticos.

Para el desarrollo de esta investigación, se asumen las ideas sobre modelo de forma general y de modelo pedagógico en particular que ofrece Sierra, R. (2004), al concebirlo como:

[...] una construcción teórica formal que está fundamentada científica e ideológicamente en el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una realidad histórica concreta [...] (p. 319).

La tipología de los modelos obedece a su objeto de estudio. El que constituye resultado teórico de esta investigación se considera un modelo pedagógico. Al respecto, la autora asume este criterio de clasificación al reconocer fundamentos teóricos relacionados con la Pedagogía como ciencia y su objeto de estudio; la definición de proceso pedagógico que incluye el proceso educativo, el de enseñanza y el de aprendizaje; y la unidad indisoluble en la relación dialéctica que se establece entre instrucción educación, formación y desarrollo. (Sierra, 2003). En este particular, se ha enmarcado el análisis en la formación ambiental inicial para el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la dimensión socioambiental en los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua de la carrera de la Universidad de Las Tunas.

Cuba cuenta con un proceso educativo inclusivo que abarca todas las esferas del saber científico y sistemas de influencias sociales desde una óptica en espiral continua, que traza políticas multiplicadoras y generadoras desde lo cognitivo, de inventivas que incentivan al desarrollo de modelos educativos donde converjan los componentes del proceso formativo con la finalidad de concatenar más la relación que existe entre la instrucción y la educación. El modelo que se propone es una contribución más para lograr tan deseado fin.

Esto reafirma la formación ambiental inicial como: “la preparación, que al efecto, deben recibir los profesionales de la educación durante el pregrado para transferirla a otros sujetos en su desempeño profesional” (Ministerio de Educación, 2004); a partir de tomar en cuenta sus fortalezas y debilidades. El objetivo del modelo pedagógico es dar respuesta a la necesidad que tiene el estudiante de Inglés con Segunda Lengua de contar con la argumentación teórica de la dimensión socioambiental.

Los fundamentos de la dimensión socioambiental como una orientación, una tendencia de la educación ambiental, constituyen contenidos del modelo, por lo que su objetivo se complementa con la orientación hacia la formación socioambiental en la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua con la reorientación conceptual, metodológica y axiológica que ello exige.

El desarrollo del proceso de formación desde una perspectiva socioambiental en los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua, se asienta en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

- La concepción dialéctico materialista sobre el medio ambiente que orienta pedagógicamente el desarrollo de la dimensión socioambiental para la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua.
- La formación socioambiental, es una cuestión de desarrollo de valores éticos que induce al crecimiento de una moral ambiental, y de una serie de códigos éticos que se traduce en comportamientos deseables desde lo social y profesional y al desarrollo de buenas prácticas en el proceso de formación.
- La visión actual del medio ambiente como síntesis integrada de la relación que se establece entre la naturaleza y la sociedad al ponderar lo humano como elemento clave del patrimonio ecológico cuyo basamento es lo natural.
- Se parte de la idea de que no es suficiente considerar los aspectos externos de los individuos, sino que hay que pensar también en la realidad socioambiental desde la perspectiva individual y subjetiva de los diferentes sujetos que interactúan con esas realidades, de la globalidad y de la complejidad de su ser en el contexto social donde se desarrolla.
- Se necesita identificar los diferentes subsistemas de un sistema socioambiental, y poner de relieve las relaciones entre sus componentes biofísicos y sociales para así poder comprender globalmente la realidad, sus problemas y su evolución.

Lo anterior conlleva a afirmar que la formación desde lo socioambiental como proceso social, de carácter ético, humanista, holístico, sistémico y dialéctico por su naturaleza, se modela a partir de subsistemas, componentes y nexos, los que permiten descubrir la esencia del fenómeno y sus transformaciones.

El modelo pedagógico sustentado en lo antes expuesto, refleja el estrecho vínculo existente entre la instrucción de los aspectos esenciales de la dimensión socioambiental y el modo de actuación correspondiente, a partir de las potencialidades del proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua, a través de la motivación por el conocimiento de sus rasgos distintivos y de la inducción de necesidades, motivos y aspiraciones relacionados con esta dimensión.

Modelo pedagógico de dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua de la Universidad de Las Tunas

La dimensión socioambiental abarca los problemas actuales que afectan al planeta y forman parte de la realidad cotidiana, por lo que, las cuestiones socioambientales deben estar presentes en la formación ambiental inicial de la carrera de Inglés con Segunda Lengua y de los que, sin duda, el estudiante debe estar informado y formado para darles respuesta, abordándolos de lo más simple a lo más complejo, de lo local a lo global, para que lleguen a integrarse en su acción social y en su práctica profesional.

Temas relevantes y de actualidad, como la desigualdad social, la pobreza, las guerras, la paz, los desahucios, el Ébola, la Covid, la violencia de género, el consumo responsable, las repercusiones sociales de la pérdida de la biodiversidad o la crisis energética, la militarización, entre otros, no están frecuentes en las aulas o se trabajan brevemente en algunos casos, de manera fragmentada y descontextualizada. En síntesis, su incorporación al proceso formativo se ha convertido en un reto para la investigación educativa.

Los presupuestos que se asumen se complementan con las exigencias del Modelo del Profesional de la Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua, como elementos que aportan a la concepción de modelo asumido.

La valoración de las reflexiones teóricas y consideraciones prácticas en torno a la formación ambiental inicial, la sistematización de presupuestos teóricos generales y la utilización de métodos y procedimientos para la indagación empírica; permitieron fundamentar el modelo pedagógico de dimensión socioambiental en la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua y delimitar las siguientes premisas:

- El principio de la interdisciplinariedad como pauta para contribuir al desarrollo sostenible desde la dimensión socioambiental.
- El enfoque humanista como perspectiva pedagógica que coloca al ser humano en el centro del proceso educativo.
- El principio de la doble intencionalidad: para sí y para el desempeño profesional, tomando en cuenta lograr modos de actuación consecuentes con el modelo social deseado.

La profundización de los fundamentos teóricos y las premisas permitieron modelar la dimensión socioambiental sobre la base de aristas aún no reveladas en el conocimiento científico del área de la pedagogía.

El desarrollo del proceso de formación desde una perspectiva socioambiental en los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua, se asienta en los siguientes presupuestos teóricos y metodológicos:

- La concepción dialéctico materialista sobre el medio ambiente que orienta pedagógicamente el desarrollo de la dimensión socioambiental para la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con segunda lengua.
- La formación socioambiental, es una cuestión de desarrollo de valores éticos que induce al crecimiento de una moral ambiental, y de una serie de códigos éticos lo que se traduce en comportamientos deseables desde lo social y profesional y al desarrollo de buenas prácticas en el proceso de formación.
- La visión actual del medio ambiente como síntesis integrada entre la naturaleza y la sociedad pondera lo humano como elemento clave del patrimonio ecológico cuyo basamento es lo natural.
- Se parte de la idea de que no es suficiente considerar los aspectos externos de los individuos, sino que hay que pensar también en la realidad socioambiental desde la perspectiva individual y subjetiva de los diferentes sujetos que interaccionan con esas realidades, de la globalidad y de la complejidad de su ser en el contexto social donde se desarrolla.
- Se necesita identificar los diferentes subsistemas de un sistema socioambiental, y poner de relieve las relaciones entre sus componentes biofísicos y sociales para así poder comprender globalmente la realidad, sus problemas y su evolución.

Lo anterior conlleva a afirmar que la formación desde lo socioambiental como proceso social, de carácter ético, humanista, holístico, sistémico y dialéctico por su naturaleza, se modela a partir de subsistemas, componentes y nexos, los que permiten descubrir la esencia del fenómeno y sus transformaciones.

Contenido y estructura del modelo pedagógico de dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua

Para la elaboración del modelo pedagógico se asume la teoría general de los sistemas y el método de investigación sistémico estructural funcional, como fundamentos epistemológicos generales los que subyacen en el análisis y reconocimiento de la concatenación existente entre las partes y el todo. Se concibe como un sistema pedagógicamente integrado por subsistemas y los componentes que lo tipifican. Los subsistemas y componentes que lo conforman se conciben para dar respuesta a las exigencias y necesidades sociales de la escuela cubana de integración de los procesos sustantivos: académico, laboral, investigativo y extensionista.

En correspondencia con lo anterior, el modelo pedagógico propuesto se encuentra estructurado por los subsistemas: Cognitivo conceptual, Comunicativo contextual, Práctico actitudinal. Los que están relacionados por su concepción teórica y práctica y su definición epistémica. Entre ellos emergen las cualidades de donde se establece una retroalimentación que da cuenta de la lógica que se requiere en el proceso, lo que produce una dependencia mutua en forma de coordinación, debido a que un cambio en uno de ellos puede ocasionar una ruptura en el equilibrio sistémico funcional existente.

Dinámica entre los subsistemas y componentes del modelo pedagógico

El subsistema cognitivo- conceptual es entendido como un proceso informativo de exploración, estructuración y explicación de la dinámica de la preparación de los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua en formación ambiental inicial, referente a la temática socioambiental, constituye el punto de partida para el ordenamiento, la organización e implementación de los demás subsistemas, para alcanzar la preparación cognitiva, en su relación con la procedimental y actitudinal en los implicados. Las relaciones convocan a un acto investigativo que permite recopilar información sobre el tema y las regularidades para la concepción de los restantes subsistemas.

Este subsistema aporta los conocimientos teóricos. Se concibe para introducir las temáticas cognitivas de la teoría de la dimensión socioambiental, lo que le da jerarquía por lo que hay subordinación de los demás. El subsistema comunicativo contextual cumple una función educativa. Se concibe para socializar esta teoría en los profesores y en la formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua, por esa razón, se establecen relaciones de coordinación y subordinación.

En el subsistema práctico- actitudinal con respecto a los subsistemas cognitivo- conceptual y comunicativo- contextual, se establecen relaciones de subordinación, porque es el que relaciona la teoría y la organización en los espacios formativos para implementar en la práctica los conocimientos adquiridos, asumidos y subjetivos para el desempeño profesional desde su función desarrolladora.

El **subsistema cognitivo- conceptual**, tiene la función de definir que enseñar y que aprender desde el sistema de contenidos de la dimensión socioambiental, por lo que se define como el marco conceptual que centra la atención en la identificación y asimilación de ideas rectoras, conceptos básicos, leyes, categorías y principios de la dimensión socioambiental. Considera, además, las particularidades de los problemas socioambientales, concretos que sufren las comunidades y la sociedad toda, y aquellos que influyen en el contexto donde el estudiante se inserta para el desarrollo de su práctica profesional y vida cotidiana.

Este subsistema se resume en la concatenación existente entre los componentes: los saberes socioambientales, la orientación socioafectiva y la transferencia pedagógica.

El componente los saberes socioambientales, se concibe como la parte de la teoría que asimilará el estudiante. Deviene de la asimilación de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes y de las vías metodológicas de aproximación al contexto formativo a partir de la identificación de problemas socioambientales de conjunto con lo diseñado en el plan de estudio.

En ese mismo sentido, persigue dotar a los estudiantes del bagaje de conocimientos necesario para primeramente interesarlos por las temáticas y posteriormente, para concretar un respeto y despertar el interés por conocer, de manera que la problemática que se investiga le sea significativa. Tiene una función persuasiva al lograr que los problemas socioambientales cobren trascendencia en la enseñanza del inglés en la formación ambiental inicial, al precisar los conocimientos esenciales.

Por su función instructiva, en esta concepción se jerarquizan las temáticas desde lo socioambiental que incluye a la desigualdad social como eje vertebrador principal de donde se desprenden cuestiones como la heterofobia, la pobreza, la militarización, las pandemias, la migración, la homofobia, el etnocentrismo, el hambre como males sociales que están incidiendo negativamente en el bienestar humano.

El componente la orientación socioafectiva: se expresa en la organización, la correspondencia y la contextualización de las actividades, a su vez, permite lograr coherencia, orden lógico y sistematización de los contenidos socioambientales en función del crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Es a través de este componente que se fundamenta el qué, y se da paso al cómo, mediante qué vía(s), por qué y para qué, enseñar desde los procesos sustantivos los contenidos socioambientales.

Para que la orientación socioafectiva aborde la dimensión socioambiental en la formación ambiental inicial en Inglés como lengua extranjera, se necesita de un proceso que considere la unidad entre lo instructivo, educativo, formativo y desarrollador que provoque en los estudiantes a través de la autoreflexión y la reflexión colectiva, sentimientos y emociones que los motive, despierte el interés y la satisfacción por el tema en la medida que reconozcan la importancia y la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo, comprender los hechos y fenómenos socioambientales por los que atraviesa el mundo para favorecer su crecimiento espiritual y profesional. Se concibe además como un proceso facilitador de la autogestión del conocimiento al responsabilizar al estudiante no solo con su aprendizaje sino también con su formación a través de la comunicación asertiva.

En efecto, es un componente que alude al comportamiento profesional de los estudiantes desde las actitudes, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, la autoaceptación y la aceptación de los demás, a partir de las relaciones que se establecen consigo mismo, con los demás y el entorno. Tal apreciación, pretende resaltar que los sentimientos por la actividad pedagógica, que se forman durante el proceso de formación ambiental inicial, conforman los sentimientos hacia sí mismo y, consiguientemente, son reveladores de los juicios autovalorativos que condicionan los niveles de satisfacción personal de los estudiantes.

Este componente incluye: la orientación de procedimientos a los estudiantes para el estudio y su actividad independiente, que les permita aprehender los conocimientos, desarrollar habilidades y que se formen en ellos valores además, de la utilización de guías y estrategias de aprendizaje que promueva el establecimiento de nexos y el vínculo de lo que se aprende con la práctica social.

La manera de lograr una unidad entre lo cognitivo procedimental y lo afectivo volitivo en el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua, es indispensable para dotarlos de conocimientos que impliquen la dinámica social a partir de las potencialidades que ofrecen las disciplinas y asignaturas del currículo para fortalecer el trabajo formativo desde el tratamiento sistemático y planificado de las acciones, para que los saberes socioambientales adquieran sentido y significado para los estudiantes.

Este componente y el siguiente establecen nexos coincidentes que devienen en una retroalimentación constante, forman una interdependencia donde prima la orientación. Los saberes socioambientales mediados por la reflexión crítica, persiguen la activación y el despertar del interés por el conocimiento de la dimensión socioambiental; sin embargo, la orientación socioafectiva mediada por la autoreflexión busca la movilización individual y colectiva de los recursos internos del estudiante desde los sentimientos, sustentada en la motivación alcanzada por este con anterioridad.

La orientación socioafectiva, involucra la expresión de la orientación pedagógica de los contenidos socioambientales en la formación ambiental inicial que alude a lo motivacional afectivo. Está dirigida a implementar estrategias de aprendizaje para el estudiante de Inglés con segunda lengua, que le permita la búsqueda, procesamiento, interpretación, explicación, aplicación y comunicación de hechos y fenómenos socioambientales al aprovechar las potencialidades del sistema de conocimientos y habilidades de las disciplinas y asignaturas del año académico para este fin.

Entre los saberes socioambientales y la orientación socioafectiva se establece una relación de transferencia pedagógica, es el tercer componente del subsistema. Se designa como el proceso, mediante el cual, el estudiante es capaz de trasladar los conocimientos adquiridos previamente, para aplicarlos en nuevas situaciones como proceso de aprendizaje que supone una estructuración de procedimientos lógicos que faciliten la comprensión de las temáticas cognitivas desde un proceso de construcción del conocimiento individual y colectivo en correspondencia con las asignaturas de la especialidad que se imparten en el año académico y de las acciones diseñadas para la práctica profesional.

En particular, se materializa en las acciones formativas que permiten la identificación y el reconocimiento de los estudiantes con los problemas socioambientales, desde los acontecimientos actuales, a partir de la construcción de marcos conceptuales basados en la comprensión e interpretación de hechos y fenómenos socioambientales y en las predicciones de las causas y consecuencias.

Este componente posibilita concretar la organización pedagógica y didáctica de la dimensión socioambiental con lo que se potencian las disciplinas y asignaturas, se procesa para sí, el estudiante los subjetiviza y los pone en práctica en los diferentes niveles educativos donde desarrolle su práctica profesional. Es la vía para el desarrollo cognitivo de los problemas socioambientales en función del desarrollo y transformación del modo de actuación del estudiante.

Entre los tres componentes se produce una relación de coordinación e interdependencia, que se fundamenta en la necesidad de lograr una integralidad que se nutra de las interacciones y la construcción individual y colectiva de conocimientos, modos de actuación y aproximación continua a los problemas socioambientales que afectan al hombre como ser social, así como las vías para solucionarlas desde una perspectiva integral y desarrolladora de pensamiento crítico y reflexivo con sustento en la formación socioambiental como parte del proceso educativo. De manera general, el subsistema cognitivo- conceptual tiene una función instructiva, que se configura al explicar el proceso de preparación para contribuir en la formación ambiental inicial.

Resultante de la tríadica que se establece entre los componentes emerge la Sensibilización pedagógica socioambiental, como expresión totalizadora que se revela como la cualidad de orden superior que distingue a este subsistema.

La **Sensibilización pedagógica socioambiental** se define como un proceso, que permite no solo la adquisición de conocimientos sobre la dimensión socioambiental en particular, sino también promueve sensaciones y emociones internas en los estudiantes que favorecen la formación de valores, los que se manifiestan en las actitudes positivas y críticas ante un determinado fenómeno y a su vez, propicia la toma de conciencia y fomenta la participación en las acciones a desarrollar.

La misma se encuentra signada por la integración gradual de los espacios formativos que tienen como encargo social: garantizar la formación integral de la personalidad como un objetivo esencial del modelo de formación del profesional de la especialidad Inglés con segunda lengua; donde se expresa la cualidad del estudiante como resultado del proceso de apropiación de saberes, hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y valores socioambientales, que en su integración se manifiestan como lo afectivo, lo motivacional y lo actitudinal del estudiante como sujeto activo, transformador y desarrollador de su formación que pueda manifestarse en su doble

acepción: educación desde lo personal y desde el desempeño profesional con una adecuada sensibilidad ambiental, que se expresa en su accionar pedagógico de orden cognoscitivo y ético pedagógico como reflejo de la asimilación consciente de los presupuestos teóricos socioambientales, lingüísticos, comunicativos y valores socioambientales.

De esa precisión se delimita el **subsistema comunicativo- contextual** que se define como el proceso que deviene en identificar contenidos socioambientales. Se concreta en la contextualización y profundización del sistema de conocimientos (Temáticas cognitivas), pondera el trabajo metodológico de la carrera desde las disciplinas y asignaturas al integrar los contenidos de carácter socioambientales con los de la profesión, con un enfoque profesional pedagógico, para contribuir a la formación general sobre el medio ambiente, particularmente, desde la dimensión socioambiental, en pos de lograr el desarrollo de un pensamiento humanista, ambientalista y científico.

Favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y permite intercambiar y socializar los conocimientos a partir de la integración de saberes y de la sistematización de las acciones con una proyección axiológica. Posibilita trabajar en torno a problemas sociales y socioambientales relevantes desde el carácter integrado de las disciplinas y asignaturas para que favorezca el tratamiento de los problemas que acontecen en las socieda-

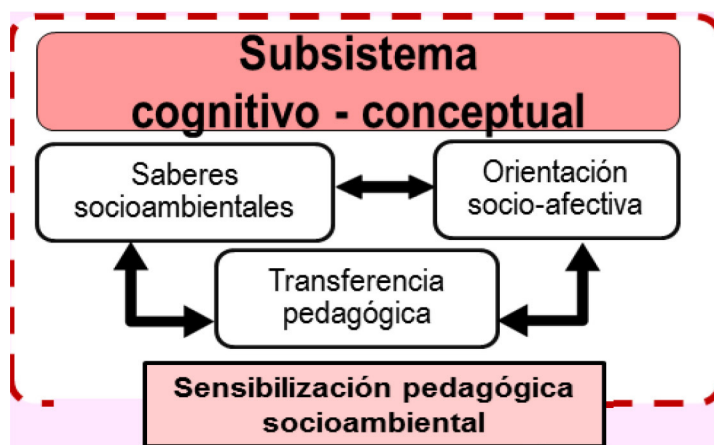


Fig. 1. Representación gráfica del subsistema cognitivo – conceptual

Fuente: Pérez, 2024

des de forma tal que los estudiantes desde los procesos sustantivos alcancen una formación que les permita la reflexión crítica, el compromiso, desarrollen competencias para aprender a aprender y a aprender a enseñar.

Además, esto implica el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico que resulta esencial para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, atendiendo a sus objetivos específicos. Por tanto, se debe favorecer conscientemente la introducción, evaluación y resolución de las exigencias formativas, al asumir las vivencias relacionadas, mediante la triangulación de estos condicionamientos en el contexto de la carrera, como el sustento del accionar orientador al interno de estos procesos.

De esta forma, las actividades orientadoras deben responder contextualmente a los procesos que se configuran en las complejas interacciones que se establecen entre los sujetos, los sujetos -objetos y los sujetos y fenómenos de la realidad social, que tienen lugar en el proceso de internalización del desarrollo histórico y sociocultural del proceso formativo en sus diferentes subprocesos y niveles de organización.

La actual crisis medio ambiental en la que está inmersa el planeta pone de relieve con mayor crudeza las consecuencias de la globalización neoliberal: se acentúan los problemas socioambientales que devienen de las desigualdades sociales como: higiénico sanitarias, las migraciones, el racismo, la discriminación de cualquier tipo, el abuso, el maltrato, la militarización, la injerencia en los asuntos internos de cada nación, lo que evidencia la fuerte separación entre lo social como realidad y lo socioambiental como aspiración.

Estos temas no suelen estar presente en el currículo educativo, sin embargo, son de actualidad y pertinencia, ocupando de forma importante los diversos medios de comunicación y son una preocupación para la comunidad científica. Los estudiantes deben de comprender lo importante que es el conocimiento fáctico, profundizar en el conocimiento y estudio del pasado para así poder enfrentar el futuro con una visión más cosmopolita de las complejas situaciones acontecidas.

Las estrategias curriculares en la formación ambiental inicial se centran más en los ejes transversales como educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, y otros, que guardan estrecha relación entre sí, pues por su naturaleza forman parte de la problemática que se debe trabajar con sistematicidad debido a que son temáticas priorizadas que tributan en la ampliación del espectro cultural general de los estudiantes. Las cuestiones concernientes a la dimensión socioambiental deben ser abordadas como un eje inter transversal que implica a las antes mencionadas. Este subsistema también está estructurado por tres componentes:

El componente aprehensión linguo - comunicativa. Este componente establece un marco propicio para el desarrollo de habilidades lingüísticas con los temas socioambientales, en correspondencia con la forma de organización de la tipología de clases donde se apliquen situaciones problemicas para fomentar una sólida

ética ambiental desde las disciplinas y asignaturas donde los estudiantes se apropien de conocimientos ideales y valores que les permita percibir y solidarizarse con los problemas y participar en la toma de decisiones desde las condiciones reales y objetivas.

La función de este componente es de ofrecer los conocimientos necesarios para interpretar, comprender y explicar las relaciones que se establecen entre los contenidos socioambientales y lingüísticos a su vez, ampliar los conocimientos del Inglés basados en las aportaciones desde las disciplinas, con énfasis en Estudio Lingüísticos e Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa.

El componente reflexión comunicativa socioambiental, se expresa en una valoración crítica del conocimiento del cual se apropia el estudiante de inglés con segunda lengua, a partir del análisis de los procesos y fenómenos. Se consideran las relaciones que establece el estudiante con los conocimientos sobre la problemática socioambiental que recibe desde los procesos sustantivos, que permiten reconocer valores éticos, y de equidad al poner al hombre en el centro del proceso; la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador aportan a la labor educativa y propician un desarrollo y transformación de su modo de actuación. El conocimiento adquirido como resultado de las reflexiones que realiza deviene en un instrumento que le permite comprender las interioridades de la relación naturaleza – sociedad y actuar consecuentemente. De ahí, deviene su función reflexiva.

El componente contextualización socioambiental, se sustenta en que el contexto en que se desarrolla el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con segunda lengua, constituido por los estudiantes, las familias, las entidades laborales de base, los agentes y agencias socializadoras que interactúan y que comparten redes de comunicación donde los saberes pedagógicos y socioambientales adquiridos en la teoría y en la práctica profesional, durante la labor investigativa y a través de la actividad extensionista desempeñan un rol fundamental en la aprehensión de nuevos métodos y estilos de trabajo cooperativo.

Como expresión directa del objeto de trabajo de la profesión, el contexto tiene un rol decisivo en la formación del profesional al exigir la participación activa de los estudiantes en las diferentes situaciones que se manifiestan en el ejercicio de la profesión; ella implica reflexión, análisis crítico, confrontación de ideas y criterios sobre el desarrollo de las actividades de carácter ambiental; lo que es trascendente para la corrección de acciones orientadas a la mitigación y/o solución de la problemática socioambiental en el marco del proceso pedagógico que se desarrolla y el contexto geográfico, social, económico, político y físico natural en que tiene lugar.

Entre los tres componentes se produce una relación de coordinación e interdependencia, que propicia la articulación de los diferentes componentes como proceso que se construye en la interacción con la realidad formativa, lo cual permite la estructuración de un sistema integrado de soportes formativos y orientadores que lo benefician. O sea, que este subsistema en su relación de coordinación e interdependencia al interno del modelo, permite la concreción del accionar de los estudiantes desde la base específica de la formación socioambiental, en el marco contextualizado del proceso formativo de la carrera y su sistema de necesidades. Distingue además por su función participativa. Como consecuencia de la interrelación de los componentes de este subsistema emerge una nueva cualidad: **La concienciación socioambiental** que se concibe como cualidad que singulariza a este subsistema.

La concienciación socioambiental es una cualidad pedagógica que se define como el proceso sentir, pensar y actuar, determinado por la percepción y significación que tiene para los estudiantes la apropiación de los conocimientos lingüísticos y comunicativos a partir del reconocimiento de los problemas socioambientales de alcance local, nacional, regional y global, que le permiten comprender, interpretar y reinterpretar la dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial mediante la realización de valoraciones críticas de los problemas.

El **subsistema práctico- actitudinal** expresa la unidad de lo instructivo, lo educativo, lo formativo y lo desarrollador, consolida en los estudiantes de Inglés con Segunda Lengua los conocimientos socioambientales como un todo y los singulariza al abordar los concernientes a la temática socioambiental, como contenidos que se incorporan a su formación ambiental inicial.

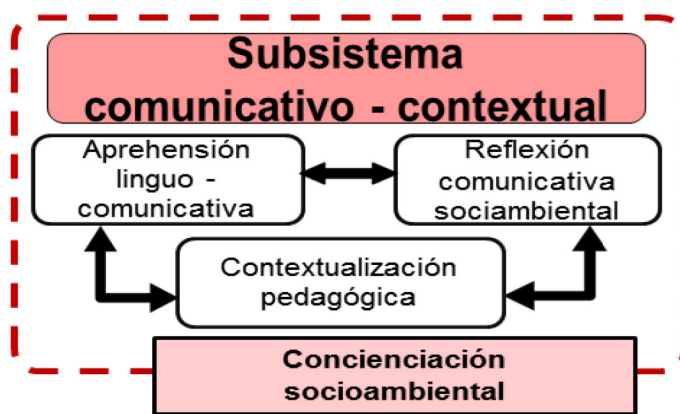


Fig. 2. Representación gráfica del subsistema comunicativo- contextual

Fuente: Pérez, 2024

Le permite al estudiante de Inglés con Segunda Lengua evaluar su desempeño y crecimiento profesional desde el propio proceso en correspondencia con las exigencias del año académico.

Este subsistema facilita el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el despliegue de actividades orales, escritas, de comprensión lectora y auditivas y la utilización de procedimientos como la dramatización, narración oral y escrita, juegos lingüísticos y de simulación, el discurso directo e indirecto, que revelan contenidos socioambientales con un sentido social, político, económico de la realidad, que les ofrece la posibilidad de asumir roles y posiciones críticas y responsables para sí y para los demás, a partir de las vivencias.

Por consiguiente, se concibe como una dinámica interactiva que sistematiza las cuestiones socioambientales en un vínculo estrecho con los contenidos de la profesión, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas que favorezcan la competencia comunicativa desde la dinámica del proceso activo y transformador a partir de la aplicación, además de técnicas participativas teniendo en cuenta el dominio de los conocimientos previamente abordados con los que se interrelacionan a través de los diferentes procesos comunicativos.

El subsistema práctico- actitudinal, está compuesto por tres componentes

El primer componente: la sistematización socioambiental transcurre en la socialización de los conocimientos asimilados y por los saberes que aportan los participantes. Estos permiten la consolidación de normas, valores y actitudes sobre la dimensión socioambiental y se reestructuran las acciones formativas que se colegian con los participantes según las temáticas abordadas.

Este componente, expresa las relaciones que se establecen en el departamento docente como escenario, que dirige la formación de los docentes de la carrera, exige de la relación de todos los factores: profesores jefes de las disciplinas y profesores de las asignaturas de cada año con el coordinador de carrera, la jefe de disciplina principal integradora, la investigadora, deben garantizar que desde el componente académico y el trabajo metodológico, se logre la integración y concreción pedagógica y de la dimensión socioambiental desde el inglés como lengua extranjera. Se integran al proceso de socialización los agentes y agencias formativas para contribuir en la integración sistemática y progresiva de los contenidos sobre la dimensión socioambiental.

El segundo componente es la implementación socioambiental formativa, que sustenta el desarrollo de las actividades encaminadas a que el estudiante fortalezca su conocimiento sobre las problemáticas socioambientales; en cada disciplina se deben proyectar las acciones que intertransversaliza la dimensión socioambiental, para ser tratadas en las asignaturas en correspondencia con el sistema de contenidos y el sistema de habilidades propuestos, para lograr desde el trabajo metodológico de la carrera, su armonía a partir del nivel de sistema-

tización pedagógica en el que se va a concretar los temas de carácter socioambiental, mediante las relaciones que establecerán con las estrategias curriculares vinculadas y las actividades de actuación profesional.

La utilización de métodos y técnicas participativas propicia desarrollar el pensamiento lógico, el logro de niveles superiores de análisis y reflexión individual y colectiva, así como, amplía el espectro cultural de los estudiantes, favorece el trabajo cooperativo, las relaciones interpersonales y el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y profesionales.

El tercer componente de este subsistema, la socialización pedagógica, comprende los elementos que permiten al estudiante de Inglés con Segunda Lengua comprender, reflexionar y actuar en torno a la dimensión socioambiental desde un sistema de conocimientos, normas, y valores del inglés y desde el inglés, que le facilitan su participación en uno u otro medio social, los que adquieren relevancia para hacer frente al deterioro ambiental y al compromiso de generar soluciones a los problemas socioambientales a su alcance, como contribución al desarrollo sustentable y sostenible, por ende, se deriva develar la relación entre la vida, el desarrollo sostenible y la calidad de vida.

La relación entre los componentes del subsistema, refleja la pertinencia de preparar al estudiante sobre la dimensión socioambiental, lo cual contribuye a su enriquecimiento personal y profesional, y a su relevancia para expresar una forma peculiar de comprender, reflexionar y actuar en torno a la complejidad de los problemas socioambientales en el que está inmerso.

A partir del análisis de las relaciones de coordinación e interdependencia entre los componentes del subsistema práctico actitudinal, se asume **la resignificación** como proceso y resultado de las mediaciones que ejercen el proceso formativo y su tratamiento como resultado del proceso pedagógico, a su vez, este proceso permite el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y fortalece las diferentes esferas de actuación profesional. En adición, permite entender y analizar los problemas que se generan en los espacios formativos donde interactúan tanto en la carrera como en el desarrollo de la práctica en las entidades laborales de base. Por tanto, en el vínculo de los tres subsistemas repercute la dinámica entre lo instructivo, lo educativo, lo formativo y lo desarrollador mediado por la dimensión socioambiental.



Fig. 3. Representación gráfica del subsistema práctico – actitudinal

Fuente: Pérez, 2024

En el subsistema práctico- actitudinal se complementa la dimensión socioambiental al integrar la sistematización socioambiental y la implementación socioambiental formativa. Por otra parte, el subsistema cognitivo conceptual desde su función instructiva en el modelo, el subsistema comunicativo contextual desde su función educativa y el subsistema práctico actitudinal desde su función desarrolladora, estructuran y definen la dimensión socioambiental que debe asimilar el estudiante de Inglés con Segunda Lengua para su desempeño profesional durante la formación ambiental inicial.

En la relación entre estos tres subsistemas, mediada por la dimensión socioambiental, se manifiesta una relación, ya que en ella se logra un equilibrio que integra la problemática socioambiental.

Las cualidades resultantes de los subsistemas entre sí forman un sistema en que se interrelacionan directamente con los subsistemas y sus componentes y de esa dinámica emerge una cualidad de orden superior del proceso que a su vez lo sintetiza: **La formación pedagógica socioambiental** que influye significativamente en el modo de actuación profesional pedagógico del estudiante de Inglés con Segunda Lengua.

La autora la define como un proceso de formación que permite al estudiante desarrollar su sensibilidad para auto reconocerse, reconocer al otro y a su entorno en sus interconexiones biofísicas, ambientales, sociales, espirituales, políticas, económicas y en consecuencia actuar a favor del desarrollo humano; expresadas a partir de la adquisición, incorporación y profundización de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, pautas y normas de comportamientos sobre los problemas que acontecen en la sociedad.

Esta formación se expresa en nuevas cualidades del estudiante en su formación, cuando:

- Utilizan los conocimientos adquiridos sobre los problemas socioambientales en su quehacer pedagógico pre profesional desde los procesos sustantivos.
- Hace uso de los conocimientos medioambientales que permiten un mayor acercamiento, identificación y comprensión de realidad socioambiental, y el impacto de esta formación en las entidades laborales de base.
- Diseñan y dirigen acciones educativas para lograr la solución de problemas correspondientes a esta problemática y hacen valoraciones críticas y reflexivas desde los fundamentos teóricos que la sustenta.

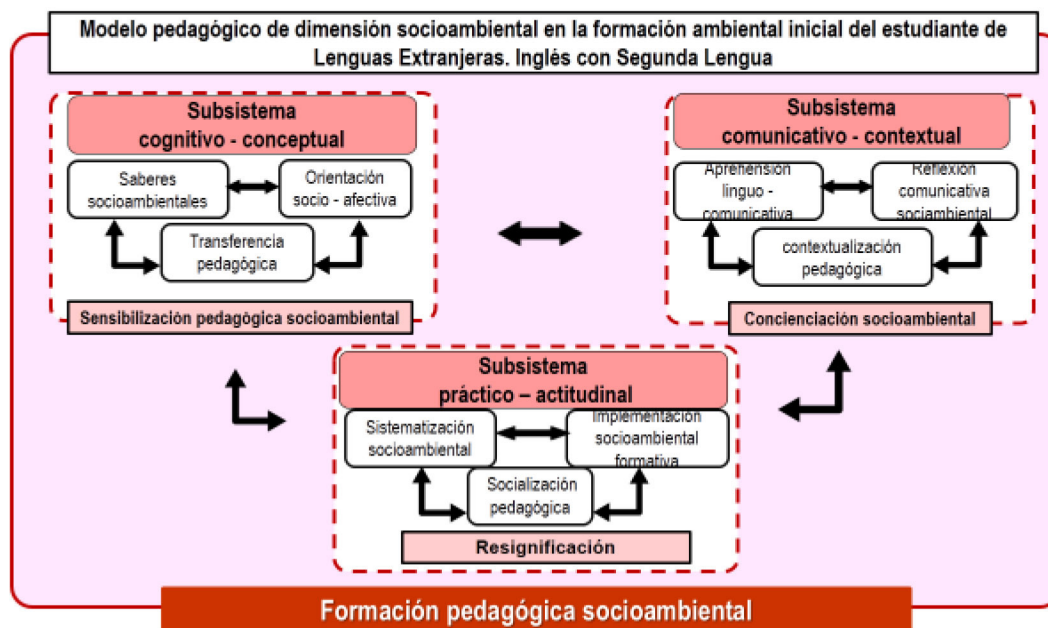


Fig. 4. Representación gráfica del modelo pedagógico de dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Inglés con Segunda Lengua.

Fuente: Pérez, 2024

De esta manera se contribuye a la teoría con un modelo pedagógico de la dimensión socioambiental que significa las relaciones que se establecen entre los subsistemas cognitivo- conceptual, comunicativo- contextual y práctico- actitudinal en la dinámica del proceso de formación ambiental inicial y complementada con la formación socioambiental en el proceso formativo de la carrera Licenciatura en Educación. Inglés con Segunda Lengua.

Consideraciones finales

- El desarrollo de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva permitieron la socialización y el enriquecimiento del modelo y de las acciones de la estrategia pedagógica; así como, corroboraron la factibilidad de aplicación y demostración práctica de la validez científica de la propuesta pedagógica de dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial de Inglés con Segunda Lengua.
- La valoración crítica realizada sobre la pertinencia tanto del modelo como de la estrategia pedagógica derivó de los criterios acotados por los participantes en los talleres de opinión crítica y construcción colectiva desarrollados y de los resultados de la valoración cualitativa y cuantitativa obtenida a través de la experiencia pedagógica vivencial.
- La implementación de la estrategia pedagógica en el 2do año de inglés, permitió constatar el desarrollo alcanzado por el tratamiento de las temáticas cognitivas concerniente a la dimensión socioambiental, mediante el despliegue de las acciones previstas durante el proceso de formación ambiental inicial, a partir de la valoración cualitativa de los resultados obtenidos en los talleres profesionales socioambientales y la experiencia pedagógica vivencial.®

Olga Dilia Pérez Dominico. Licenciada en Educación Especialidad Inglés. Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del inglés contemporáneo. Profesora Auxiliar del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de las Tunas, Cuba. Miembro de los proyectos de investigación Metodología teórico interventiva de las Ciencias Humanísticas y Ciudadanía Ambiental en la Institución Escolar, miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba y de la Cátedra de Educación ambiental de la Universidad de Las Tunas. Colaboradora de la Brigada Educacional Cubana en Jamaica. Actualmente cursa el programa de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas. Desarrolla líneas de investigación como: La dimensión ambiental en la Lengua Inglesa, la formación ambiental inicial del estudiante de Lenguas Extranjeras y la dimensión socioambiental en la carrera Lenguas Extranjeras.

Aleida Best Rivero. Licenciado en Profesor Superior de Historia. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Departamento de Arte de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro de los proyectos de investigación IDENTITUNAS y Formación Pedagógica y Didáctica para una Cultura Musical. Forma parte del claustro de las maestrías en Ciencias de la Educación, de Música, Cultura y Sociedad, la de Desarrollo Cultural Comunitario y la de Historia y Cultura. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba, Unión Nacional de Historiadores de Cuba, la Fundación Nicolás Guillén y de la Sociedad Cultural José Martí. Cumplió colaboración educacional en la República de Bolivariana Venezuela. Dirige el proyecto académico Presencia de Guillén. Miembro de REDIPE. Ha realizado varias publicaciones en libros y artículos sobre Educación Artística, Identidad Cultural y Diversidad de género.

Rogelio A Díaz Castillo. Licenciado en Biología. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular y Profesor Consultante del Departamento de Biología de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Presidente del Tribunal para cambio de categoría de la especialidad de Biología. Miembro del Tribunal Permanente del doctorado en Ciencias Pedagógicas. Fundador de la Cátedra de Medio Ambiente. Desarrolla líneas de investigación sobre: La educación ambiental y el desarrollo sostenible y el Enfoque Interdisciplinar. Ha dirigido varios proyectos territoriales de Educación Ambiental y ha sido miembro activo de proyectos nacionales sobre esa línea temática con resultados relevantes. Miembro del proyecto de investigación Ciudadanía Ambiental en la Institución Escolar. Es activa su participación en eventos nacional e internacional. Ha realizado varias publicaciones en libros y artículos de revistas de alto nivel científico.

Referencias bibliográficas

- De Armas, N. et al. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- García R. (2017). La formación ambiental del docente del Centro Universitario Municipal San Luis para la gestión medioambiental comunitaria. (Tesis doctoral). Santiago de Cuba: Universidad
- Gutiérrez, M. et al. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés y su contribución a la educación ambiental. *Revista Varela*, 16 (43), 88 -101.
- .Holguín, M. (2017) Inclusión de la Dimensión Ambiental desde la perspectiva sistémica en la Educación Superior. Universidad Libre. Bogotá. D. C. Colombia.
- Horrutiner, P. (2012). La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Modelo del Profesional. Plan de Estudios E. Carrera Licenciatura en Lenguas Extranjeras. La Habana, Cuba. (2016).
- Moreno, O. (2015), "Problemáticas socio-ambientales desde un enfoque de ciudadanía planetaria en las aulas", en *Revista de Humanidades*, 24, Madrid: UNED, pp. 1-17. www.unesco/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Curso_15.pdf
- Moreno, P. et al. (2015). Problemas socioambientales: concepciones del profesorado en formación inicial. *Andamios* Vol.12 mo.29 Ciudad de México sept. /dic.2015
- Pérez, O. Best, A. Díaz, R. (2022) Una mirada a la Dimensión ambiental en Lenguas Extranjeras.
- Pérez, O. (2024). La dimensión socioambiental en el proceso de formación ambiental inicial del estudiante de Lenguas Extranjeras. Inglés con segunda lengua. (Tesis Inédita). Universidad. Las Tunas.
- Roque, M. (2003). Estrategia educativa para la formación de la cultura ambiental de los profesionales cubanos de nivel superior orientada al desarrollo sostenible (Tesis inédita). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Salgado, R., et al. (2017). Implementación de estrategias curriculares en la formación del profesional en ciencias pedagógicas (revisión). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 13(4), 170-181.
- Santos, I. (2017). Didáctica de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible. Congreso Internacional Pedagogía 2017, La Habana, Cuba.
- Sierra, R. (2018). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

El pensamiento salubrista de Fidel Castro y su influencia en el desarrollo rural y comunitario en Cuba

The salubrious thoughts of Fidel Castro and its influence in the development of the rural and community areas in Cuba

Artículos
arbitrados



Rubiseida Almaguer Pérez¹
aroldoaguileta61@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5783-591X>

Osmel Reyes Pacheco²
osmelrp@ult.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2272-0407>

José Ignacio Reyes González³
<https://orcid.org/0000-0003-2199-3227>

¹Filial de Ciencias Médicas. Puerto Padre
²Ministerio de Enseñanza Superior. La Habana
³Universidad Pepito Tey
Comisión de Grados Científicos
Provincia de La Tunas
República de Cuba

Recepción/Received: 00/12/2023
Arbitraje/Sent to peers: 27/00//2024
Aprobación/Approved: 00/00/2023
Publicado/Published: 01/05/2022

Resumen

La dramática descripción de la situación de insalubridad que vivía el pueblo cubano antes del triunfo revolucionario, y la evolución posterior de la salud a través del pensamiento salubrista de Fidel Castro están presentes en esta investigación., sus ideas contribuyeron a alcanzar mejores resultados en salud, incrementó el grado de satisfacción de la población, fue el fundador de la medicina comunitaria en Cuba con un gran impacto y perspectivas, incluyendo la atención de salud tanto en zonas urbanas, como rurales. Se emplearon métodos teóricos y empíricos., entre los primeros: histórico-lógico, análisis- síntesis e inducción-deducción; entre los segundos la revisión documental. Fidel Castro propició el desarrollo de la salud pública en Cuba, y con un impacto a nivel mundial, por el desarrollo científico técnico, humanista, e internacionalistas formados en los profesionales de la salud.

Palabras clave: salubrista., medicina comunitaria; salud pública.

Abstract

The dramatic description of the unhealthy situation that Cuban people lived before the revolutionary triumph and the subsequent evolution of health by the salubrious thoughts of Fidel Castro are presents in this research. His ideas contributed for getting better results in health and increased the grade of satisfaction of the population. He was the founder of the community medicine in Cuba with a great impact and perspective including the attention of health in urban and rural areas. Theoretical and empirical methods were applied. Among the first: historical-logical, analysis- synthesis and on the second one: induction-deduction; as well as the documentary review. Fidel Castro propiciated the development of the public health in Cuba and its impact at the world level of the scientific, humanistic and international development of health by its professionals.

Key words: salubrious., community medicine; public health.

Introducción

En el texto de autodefensa “La historia me absolverá”, el doctor Fidel Castro caracterizó la nefasta situación de salud del pueblo de Cuba y la vinculó de manera directa con el desfavorable estado socio-económico y de explotación en que se encontraba la mayoría de la población cubana. (González, 2018)

La figura de Fidel Castro Ruz ha marcado pautas en el devenir histórico del proceso revolucionario cubano. Los cambios ocurridos después del primero de enero de 1959 alumbraron el camino de perfeccionamiento hacia todas las aristas de la sociedad cubana.

Uno de los sectores que se vio favorecido tras la victoria de Fidel y el pueblo revolucionario fue la salud pública. El perfeccionamiento y la contribución al bienestar social han alcanzado logros innumerables bajo la implementación de lineamientos y normativas de nuestra República Socialista.

El líder indiscutible de la Revolución Fidel Castro Ruz jugó un rol fundamental en el surgimiento y desarrollo de la Medicina Revolucionaria. Su presencia desde el inicio de la Revolución significó el cumplimiento del programa del Moncada. (Pérez R, Pérez L, Rivas D, Rodríguez IM, 2017)

Motivados por la impronta de Fidel Castro en el desarrollo de la salud pública en Cuba, realizamos la presente investigación, para adentrarnos en cómo se fue desarrollando paulatinamente la medicina rural y comunitaria en nuestro país.

El pensamiento salubrista de Fidel Castro y su influencia en el desarrollo rural y comunitario en Cuba

Un análisis de la cobertura salubrista en Cuba antes del triunfo revolucionario permite asegurar que nuestro campesinado no poseía ni un mínimo de atención, por ejemplo, la mortalidad infantil alcanzaba hasta 70 por cada mil nacidos vivos (estadísticas no confiables).

Cuando existía un sitio para la venta de medicamentos el boticario suplía en alguna medida al representante para la atención a los problemas de salud.

Aparejado a esto no existían viales para transportar a los enfermos por lo que muchos o la mayoría moría sin recibir atención médica. Se transportaba a los enfermos en camilla o hamaca a hombros hasta el lugar en que podía transportarse, en ocasiones era por vía marítima, la embarcación podía llegar tarde o no llegar. Aledaño al embarcadero se hacían enterramientos constituyéndose verdaderos cementerios en dichos lugares.

El primero de enero de 1959 se produce el triunfo la Revolución y dentro de las primeras acciones que se desencadenan está la construcción de unidades rurales de salud: puestos médicos, dispensarios y hospitales rurales. Paralelamente se arreglan y crean viales, carreteras, etc., que contribuyeron a la atención y evacuación de los enfermos residentes en lugares intrincados de nuestros campos.

En la medida en que se creó la infraestructura necesaria de hospitales rurales, postas médicas, etc., se enfrentó la situación adversa creada al irse del país el 50 % de los médicos que existían en Cuba (6000), solo quedaron unos 3000, lo que ponía en crisis los planes de cobertura y atención de la Revolución triunfante.

Muestra dicho contexto como se ve afectada la asistencia debido a la emigración y como es necesario trazar pautas para alcanzar mejores resultados en este sentido.

En la figura del propio Jefe de la Revolución el Comandante Fidel Castro, se prioriza la formación del personal médico y de enfermería y es en el año 1960 que se instaura el servicio médico rural y los médicos acuden

a prestar sus servicios a nuestros campos, comenzando por un periodo de seis meses, luego 1 año y finalmente por 2 años (..) se creó dicho programa con un sistema de relevo en la medida que se iban graduando nuevos profesionales. (Núñez A de la C, Pérez R, Fernández M, 2020)

Al inicio de la Revolución sólo existían 828 enfermeros en el país, se decide la formación masiva de graduados como premisa básica para cubrir las necesidades existentes, realizando diferentes estrategias en la década comprendida desde 1960 a 1970; encontrándose entre ellas:

Confección de Planes de Estudio de seis meses de duración para la formación de Auxiliares de Enfermería (los cuales posteriormente se aumentaron a nueve meses y finalmente a un año). (Ministerio de Salud Pública, 2010)

Se formaban a partir del 6to grado, en cursos de seis meses a un año de duración, con un mínimo de enseñanza teórica y un elevado contenido práctico, para dar respuesta a los cambios que en el sector salud se comenzaban a dar. (Castro, 2004)

En agosto de 1960 por la Resolución No. 99234, se crearon los estatutos de las instituciones de salud y se localizaron los técnicos empíricos y comadronas con el objetivo de incorporarlos a cursos para su superación como enfermeros, por el método de convalidación mediante el cumplimiento de los requisitos de escolaridad, práctica y capacitación técnica constatada por los exámenes efectuados en todo el país.

Se aprueba la Ley No. 173 que trata sobre servicios de postgrado. La misma consistía en la ubicación del personal graduado en el lugar que le asignara el Ministerio de Salud.

Con el desarrollo en los primeros años de la década del 60 del servicio médico rural, las áreas de salud y los policlínicos integrales, las auxiliares de enfermería y enfermeras, se fueron incorporando a las labores curativas-preventivas que se realizaban en los hospitales y puestos de salud de las zonas rurales, así como en los policlínicos en las ciudades.

Como resultado de la aparición de los programas de salud, se integra el personal de enfermería como enfermera de terreno, la cual desarrolló acciones integrales dentro de la comunidad: inmunizaciones, control de la higiene materna y las enfermedades transmisibles, actividades educativas en la comunidad y visitas a los centros de trabajos y estudios, entre otros.

A principios de los años 60 la distribución del personal de enfermería en los hospitales se realizaba diariamente a los servicios o especialidades según sus necesidades. (Torres, Urbina 2009).

El personal de enfermería va a constituir el apoyo del médico en cualquier circunstancia, al respecto Fidel Castro (1962) planteó: [...] “Las enfermeras, las escuelas de enfermeras, estaban olvidadas, siendo así que constituyen una parte importante, fundamental también, de todo el trabajo médico (..) Fidel Castro. Apertura del Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas “Victoria de Girón”, 17 de octubre de 1962”. (Sánchez F, García, Sánchez AJ, Mendoza, 2019) Es notoria la preocupación de Fidel por la formación de profesionales de la salud incluyendo la Enfermería.

La formación del profesional de enfermería, está encaminada a fomentar la salud y lograr cambios en los estilos de vida para promover el bienestar físico, mental y social, en estrecha colaboración con los miembros del Grupo Básico de Trabajo se atiende al individuo de forma holística.

Esta formación se concibe como un proceso de transformación educativa que redunde en una mejor calidad humana, profesional y científica, encargado de brindar con excelencia los servicios de Enfermería que exige la sociedad, asumiendo una perspectiva dinámica e integrada, centrada en el desarrollo de un liderazgo competitivo (Puga, 2007)

Fidel se preocupó por asegurar los recursos humanos para la satisfacción de las necesidades de la población. Fue atinado que en la inauguración del Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas “Victoria de Girón” el 17 de octubre de 1962, trazara la estrategia de formación del capital humano que requería la salud pública cubana.

Fidel fue uno de los eximios educadores que enfatizó en la acción educativa del trabajo, cuando expresó: “[...] Estoy pensando en calidad, ¡en calidad! La vamos adquiriendo cada vez más. [...] Crear capital humano que no se agota sabrán mucho más y se habrán multiplicado cuando reciban sus títulos, se habrán multiplicado otra vez cuando dominen una especialidad.... (Elias, Columbré, Frómeta, Armas, Elias S, 2019)

El líder de la Revolución destacó el carácter social de la medicina, con énfasis en las acciones preventivas. Concibió la salud como un derecho de todos los ciudadanos, la gratuidad en la atención médica de la mejor calidad y la necesidad de la calidad de los servicios médicos encargados de garantizarla. (Abreu, Nova, Morgado, Cruz, 2019)

Su interés en la construcción de centros docentes y hospitales era evidente, cuando planteó:

[...] Cuando hoy hablamos de este hospital que se inaugura, y hablamos de ese Politécnico de la Salud que ya está funcionando, y hablamos de esa Facultad de Medicina que empieza a construirse, me imagino el futuro: un nuevo centro de formación de especialistas altamente calificados, de nuevos médicos para satisfacer las necesidades de nuestro pueblo, y posiblemente las necesidades de otros pueblos... Vemos igualmente el significado que tiene este hospital y que tendrá esa Facultad, no solo para el bienestar de ustedes; porque el hospital que tiene una Facultad de Medicina desarrolla todavía mejores médicos, porque se reúnen los más preparados, los de más experiencias, como profesores de ese centro. Me imagino que muchos médicos del hospital trabajarán como profesores del centro, y profesores de esa Facultad trabajarán también, prestarán servicio en el hospital; todo eso ayuda a elevar la calidad. Realmente observamos una gran transformación en la provincia de Las Tunas. (Fidel en la inauguración del Complejo de la Salud “Ernesto Che Guevara”, en la provincia de Las Tunas, el 14 de junio de 1980. (Sánchez, García, Gómez, 2019)

En el V Congreso del Sindicato de los Trabajadores de la Salud Fidel Castro (1981) expresó: “La salud pública ocupa un lugar priorizado y sagrado de la Revolución, creemos sinceramente que es una de sus tareas más importantes.”

A partir de las condiciones creadas en el ámbito social y, en particular, en el sistema de salud, se implementó en 1984 el modelo del médico de familia, generando un cambio importante en la organización y métodos de la salud pública.

Todo comenzó ese año con 10 médicos recién graduados, ubicados en consultorios improvisados, cada uno con su enfermera para atender a 120 familias.

Se necesitaba que se situara a ese profesional como el responsable de la salud de los individuos, las familias y el medio. Ello respondió a la idea del Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, de crear un médico diferente y un nuevo especialista que contribuyera a alcanzar mejores niveles de salud e incrementar el nivel de satisfacción de la población.

En 1988 se elabora el Programa de Trabajo para el Médico y la Enfermera de la Familia, el Policlínico y el Hospital. Dicho programa integró en un solo sistema acciones que respondían a las ideas que guiaron en su implementación al nuevo modelo de atención.

En la década de los ochenta surge una nueva especialidad médica, la medicina general integral, como especialidad efectora de los servicios en la atención primaria de salud. Por su origen esta especialidad constituye un elemento renovador y revolucionario dentro del sistema, tanto en el orden asistencial como docente. La presencia de este especialista permitió modificar de manera importante el cuadro de salud de la población cubana mejorándolo notablemente. (Martínez, Correa, 2017)

La salud comunitaria es la expresión colectiva de la salud de individuos y grupos en una comunidad definida, que, a su vez está determinada por la interacción de las características personales, familiares, del entorno social, cultural y físico, así como por los servicios de salud y la influencia de factores sociales, políticos y de globalización. Los valores intrínsecos en esta definición son los de inclusión social, equidad, derechos humanos y justicia social. (Di Fabio, Gofin R, Gofin J, 2020)

Fidel ofreció orientaciones para que se implementara el “Modelo de atención primaria a la salud” y la concepción de la atención integral a la salud, lo que sirvió de base para la definición del sistema de habilidades que debe dominar el estudiante de medicina y las funciones profesionales del médico general. En tal sentido afirmó:

[...] Me gusta mucho la idea del médico general como especialista, porque [...] es el médico que se puede necesitar en cualquier lugar; [...] este especialista en medicina general, que sabe un poco de niños también, de adultos y de todo lo que necesite saber [...] Estos médicos de familia tienen un código especial, un código ético especial y riguroso, ¿por qué? Por el acceso que tienen a la familia. (Élias K, Elias S, Armas, 2018).

Asimismo, estos servicios se mantienen por medio de la labor sostenida de los agentes socializadores, la relación de la atención primaria con la secundaria, este vínculo es eje formador de los estudiantes de las ciencias médicas.

La Revolución ha situado la salud en primer plano desde el punto de vista social, es por ello que en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el 2016-2021 (2017: 27), se demanda, “elevar la calidad del servicio que se brinda, el cumplimiento de la ética médica, lograr la satisfacción de la población (...)” Cuestión esta acorde a anteriores planteamientos en congresos partidistas.

Lo expresado tiene un basamento jurídico en el capítulo II de la Constitución de la República de Cuba (2019: 5), que se expresa en los siguientes términos en su artículo 72, “La salud pública es un derecho de todas las personas y es responsabilidad del Estado garantizar el acceso, la gratuidad y la calidad de los servicios de atención, protección y recuperación.” Para ello se instituye un sistema a todos los niveles accesible a la población y se desarrollan programas de prevención y educación, en los que contribuyen la sociedad y las familias.

El modelo de Atención Primaria de Salud en Cuba basado en el médico y la enfermera de la familia, determinó la formulación de nuevos planes de estudio de pregrado y la reformulación de la estrategia de formación de profesionales de la salud, con un alto grado de compromiso con su pueblo y la humanidad, gran vocación por los servicios que brinda y desempeño ético en sus modos de actuación. (Puga, 2007).

En consecuencia, el Sistema Nacional de Salud (SNS) es único, estatal y social, caracterizado por ser gratuito, universal y accesible (..) su orientación está fundamentalmente enfocado a la promoción y prevención de salud desde la atención primaria y otorga especial atención a la cooperación internacional y la educación en el trabajo basada en la universalización de la enseñanza, donde la formación se realiza en los propios escenarios prácticos.

La formación de recursos humanos de enfermería, se ha llevado a cabo de forma acelerada y ha pasado por diferentes etapas y niveles (auxiliar o básico, técnico y profesional), ello conlleva a ajustar los modelos de formación según el momento y de acuerdo a las demandas, por tanto, los programas de estudio son perfeccionados constantemente en correspondencia con el encargo social y el desarrollo científico técnico. (Vialart, Medina, 2021)

Los Centros de Educación Médica Superior adscritos al Ministerio de Salud Pública, compuestos por todas las instituciones del Sistema Nacional de Salud y con primacía en la de Atención Primaria de Salud, forman los futuros profesionales de la salud en las carreras de Medicina, Estomatología, Enfermería, Tecnologías de la Salud y Psicología. El ingreso de estudiantes a estas carreras está determinado por sus probadas actitudes revolucionarias, aptitudes físicas, humanas, vocación, incondicionalidad y compromiso. (Vicente-Sánchez B, Vicente-Pena E, Rocha-Vázquez M, Costa-Cruz M, 2020)

En el decursar de los años Fidel Castro, máximo líder de la Revolución Cubana, ha pronunciado en múltiples ocasiones ideas y conceptos esenciales de carácter axiológico que se han erigido en brújula indicadora de la educación cubana en general y en particular de los profesionales de la salud. (Vargas J, Garrido O, Garrido G, Fernández RM, López MB, 2015)

El trabajo del médico y la enfermera de la familia, como pilar fundamental de la atención primaria de salud es un modelo ideal, útil y necesario para continuar fortaleciendo el sistema de salud, en los programas que atiende como son: materno infantil, enfermedades crónicas no transmisibles, las enfermedades transmisibles, la atención al adulto mayor, entre otros. Además, en su labor esencialmente preventiva con enfoque epidemiológico, el ejemplo más cercano de ese trabajo sostenido estuvo presente en todas las medidas llevadas a cabo durante la pandemia de Covid 19, donde el equipo básico de salud de conjunto con líderes de la comunidad, y los trabajadores de diferentes organismos, bajo la dirección del Gobierno y el Minsap, en cada territorio realizaron todas las acciones pertinentes para paliar dicha pandemia.

Actualmente se mantiene este vínculo de la comunidad universitaria, los líderes de la comunidad, principalmente en los Consultorios del Médico y Enfermera de la Familia, y las instituciones de salud para llevar a cabo el proceso de formación de los estudiantes de las Ciencias Médicas. ©

Conclusiones

El pensamiento salubrista de Fidel dignifica la salud pública cubana, por su constante preocupación por la salud del pueblo, su obra y aportes a la misma, cumpliendo con abnegación el programa del Moncada, y su impronta en la atención médica rural y la comunitaria. No podemos describir el desarrollo de la salud pública en Cuba, si no está explícito las ideas salubristas de Fidel, y cuanto nos aportó para dicho desarrollo.

Rubiseida Almaguer Pérez. Master en Medicina Natural y Bioenergética. Especialista en Enfermería comunitaria. Profesora Auxiliar. Filial de Ciencias Médicas. Puerto Padre

Osmel Reyes Pacheco. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Ministerio de Enseñanza Superior. La Habana

José Ignacio Reyes González. Profesor Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Jefe de Comisión de Grados Científicos, Universidad "Pepito Tey". Las Tunas

Referencias bibliográficas

Abreu Ugarte, J. E., Nova Bonet, Y., Morgado Gamboa, Y., Cruz García, M. A. (2019). El pensamiento del líder histórico de la Revolución cubana Fidel Castro Ruz sobre la salud del pueblo. INFODIR, 29 (julio-diciembre), 74-84. https://scholar.google.es/scholar?as_ylo=2017&q=pensamiento+salubrista+de+fidel+castro&hl=es&as_sdt=0,5

Constitución de la República de Cuba (2019: 5), Capítulo II, artículo 72.

Castro, F. (1981). Discurso pronunciado en la clausura del V Congreso del Sindicato de los Trabajadores de la Salud.

Castro Torres, A. M. (2004). Manual de técnicas y procedimientos de enfermería. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Médicas. p. 40-45.

Di Fabio, Gofin R, Gofin J, (2020). Análisis del sistema de salud cubano y del modelo atención primaria orientada a la comunidad. *Revista cubana de salud pública*. Artículo especial. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Elias Armas, K. S., Columbré Martínez, R., Frómata Tamayo, R. R., Armas López, M., Elias Sierra R. (2019). Fidel Castro Ruz y su nexa con la medicina preventiva. Edumed, Holguín, VIII Jornada científica de la SOCECS. <http://edumedholguin2019.sld.cu/index.php/2019/2019/paper/view/187/102>

Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el 2016-2021. Aprobados en el VII Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016 (2017: 27).

González, H. (2018). Papel de Fidel Castro en los determinantes sociales de la salud en Cuba. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(4).

Martínez, A., Correa, L. (2017). Fidel Castro Ruz, fundador de la medicina comunitaria en Cuba: impacto y perspectivas. *Revista Universidad Médica Pinareña*, 13(2), 158-168.

Ministerio de Salud Pública. (2010). Diseño curricular para la formación de Licenciados en Enfermería. Modelo del profesional de Enfermería.

Núñez, A de la C., Pérez, R., Fernández, M. (2020). Recuento histórico de la cobertura salubrista en las áreas rurales cienfuegueras. *Medisur*, 18(4).

Pérez, R. M., Pérez, L. C., Rivas, D., Rodríguez, I. M. (2017). Fidel Castro y la medicina revolucionaria cubana. *Revista Universidad Médica Pinareña*, 13(1), 33-43.

Puga García, A. (2007). Modelo para el desarrollo de la asistenciabilidad en el proceso de formación del profesional de enfermería. [tesis de doctorado, Universidad de Camagüey].

Sánchez, F., García, A., Sánchez A. J., Mendoza J. J. (2019). Fidel Castro. Apertura del Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas “Victoria de Girón”, 17 de octubre de 1962”.

Sánchez García, A., J., García Pérez, A., Gómez Expósito, L. M. (2018). Ideas del Comandante Fidel Castro sobre la Salud Pública. Sus enseñanzas para estudiantes y trabajadores del Sector. Convención Internacional de Salud, Cuba Salud 2018.

Sánchez García, F., García Pérez, A., Sánchez García, A. J., Mendoza Mulén, J. J. (2019). Influencia del legado histórico de Fidel Castro en la formación ética de los jóvenes de la Educación Médica. EDUMED, Holguín. VIII Jornada científica de la SOCECS.

Torres, J., Urbina, O. (2008). Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.

Vargas J, Garrido O, Garrido G, Fernández RM, López MB. (2015). Influencia del pensamiento pedagógico de Fidel en la formación de valores éticos en los profesionales de la salud. *Rev. Ciencias Médicas*. Marzo-abril, 2015; 19(2):320-329

Versiones Taquigráficas Consejo de Estado. (1980). Fidel en la inauguración del Complejo de la Salud “Ernesto Che Guevara”, en la provincia de Las Tunas, el 14 de junio.

Vialart Vidal, M. N., Medina González, I. (2021). Experiencias en la formación de recursos humanos de Enfermería en Cuba y su desafío ante la salud universal. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(1).

Vicente-Sánchez B, Vicente-Pena E, Rocha-Vázquez M, Costa-Cruz M. Orientación y formación vocacional hacia la carrera de Medicina. *Medisur* [revista en Internet]. 2014 [citado 2020 Dic 21]; 12(1):[aprox. 14 p.] Disponible en: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2725>

Educación para el cambio climático; ¿aspiración de la educación ambiental en la escuela primaria cubana?

Artículos
arbitrados



*Climate change education aspiration
of environmental education in cuban primary school?*

Olga Lidia Zamora Hernández¹

olidiazamora8@gmail.com

[Orcid.org/0000-0002-2406-0660](https://orcid.org/0000-0002-2406-0660)

Teléfono: +5354502782

Yortis Yunia Ruiz Jerez²

Tutora

yortis.ruiz@reduc.edu.cu

[Orcid.org/0000-0002-2406-0660](https://orcid.org/0000-0002-2406-0660)

Teléfono: +5354502782

¹Institución Educativa Primaria

“Juan Ramón Ochoa Núñez”

Reperto La Victoria, Provincia de Las Tunas

²Universidad de Camagüey

“Ignacio Agramonte Loynaz”

Departamento de Desarrollo Local

Provincia de Camagüey

República de Cuba

Recepción/Received: 09/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 10/01/2024
Aprobación/Approved: 09/02/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

El objetivo del artículo es fundamentar teóricamente el proceso de educación ambiental para el desarrollo sostenible orientado al enfrentamiento del cambio climático desde la relación escuela-familia-comunidad en el nivel educativo primaria. Se emplearon métodos del nivel teórico, como la sistematización teórica, para elaborar los fundamentos del tratamiento al enfrentamiento al cambio climático como parte de la educación ambiental en la Educación Primaria, desde la relación escuela-familia-comunidad. Como resultado, se destaca la educación ambiental para el desarrollo sostenible como herramienta eficaz para la enseñanza del cambio climático por su quehacer cotidiano en función de la solución de los problemas ambientales. Se concluye la necesidad de incorporar y fortalecer en la sociedad una formación necesaria de la comprensión del cambio climático.

Palabras claves: Educación Ambiental; Desarrollo Sostenible; Enfrentamiento; Cambio Climático, Relación Escuela-Familia-Comunidad.

Abstract

The objective of this article is to theoretically support the process of environmental education for sustainable development aimed at confronting climate change from the school-family-community relationship at the primary educational level. Theoretical methods, such as theoretical systematization, were used to elaborate the fundamentals of the treatment of climate change as part of environmental education in Primary Education, from the school-family-community relationship. As a result, environmental education for sustainable development stands out as an effective tool for teaching climate change due to its daily work in terms of solving environmental problems. It concludes the need to incorporate and strengthen in society a necessary training in the understanding of climate change.

Keywords: Environmental Education; Sustainable development; Confrontation; Climate Change, School-Family-Community Relationship.

Introducción

El cambio climático, en la actualidad se presenta como uno de los problemas ambientales que afectan la vida de la humanidad. Por tanto, es una situación que merece una atención priorizada, responsable y emergente de toda la sociedad.

Autores como Valdés y Llivina (2015) resaltan la formación de los educandos y la población como elemento fundamental si se quiere contribuir a la conciencia ciudadana, también le confieren importancia a la implicación en actividades de participación de la sociedad en acciones de mitigación, adaptación y mejoramiento de los efectos e impactos negativos del cambio climático, con énfasis en lo local.

En Cuba, el papel de la escuela para el desarrollo del proceso de educación ambiental está amparado jurídicamente por la Constitución de la República de Cuba (1976), en su artículo 27 y se ratifica en la Constitución (2019) en el Artículo 75. Además, en la nueva Ley 150 Sistema de los recursos naturales y el medio ambiente (2023), como novedad promueve implementar de manera eficaz y eficiente el enfrentamiento al cambio climático.

El enfrentamiento al cambio climático, se concreta en los Lineamientos Económicos y Sociales del Partido y la Revolución para el periodo 2021-2026 (Partido Comunista de Cuba-PCC-,2021), en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 el que identifica, en uno de sus objetivos generales, disminuir la vulnerabilidad del país ante los efectos del cambio climático mediante la ejecución gradual del Plan de Estado para el enfrentamiento del cambio climático.

En la actualidad se manifiesta una preocupación creciente sobre aspectos de la educación ambiental y el papel que le corresponde a las instituciones educativas en su desarrollo. Sin embargo, en la revisión de la literatura, se pudo constatar que son insuficientes los fundamentos teóricos y metodológicos para el tratamiento de los conceptos básicos, principios, así como, otros aspectos de la educación ambiental y del cambio climático desde la relación escuela-familia-comunidad.

El proceso de educación ambiental para el desarrollo sostenible orientado al enfrentamiento del cambio climático en la Educación Primaria

La educación ambiental para el desarrollo sostenible como un componente de la formación integral de la personalidad del educando, constituye una prioridad para que la escuela lo incorpore desde su quehacer cotidiano en función de la solución de los problemas ambientales; a través de una educación participativa, con propuestas innovadoras y transformadoras, que sirvan para el perfeccionamiento de la educación, a quien le corresponde aportar la visión sintetizadora necesaria para comprender e interpretar la interacción naturaleza-sociedad, a partir de la relación escuela-familia-comunidad. (Cruz et al., 2021)

Autores como una Heras (2016) afirman que en los momentos actuales la educación que se sitúa ante los retos que plantea el cambio climático, que capacite para ayudar a la enorme tarea en materia de mitigación y adaptación, que responsabilice para ser parte activa en la necesaria transición, no sólo es posible: es necesaria e inevitable. En este sentido, las instituciones educativas y los educadores deben considerar si se encuentran realmente preparados para poder abordar estos temas y cómo van a actuar para contribuir al enfrentamiento al cambio climático

Para analizar los fundamentos teóricos de la Educación Ambiental es necesario el empleo de un importante concepto: desarrollo sostenible, Santos et al. (2009) plantean que la comprensión del desarrollo sostenible a

partir del carácter de totalidad e integralidad del medio ambiente resulta ser la estrategia más adecuada para el hombre moderno, en aras de elevar la calidad de vida de la actual generación humana, sin poner en peligro las posibilidades de las futuras generaciones.

Por lo tanto, constituye un reto para el desarrollo sostenible prestar especial atención al ámbito educativo, pues la población debe estar informada y comprender la necesidad de actuar a favor del enfrentamiento al cambio climático; en palabras de la Unesco (2011): “Será necesario un cambio drástico en nuestra manera de pensar y de actuar, un replanteamiento del modo en que nos relacionamos los unos con los otros y del cómo interactuamos con los ecosistemas que sustentan nuestras vidas” (p.8).

Precisamente, el desarrollo sostenible es uno de los principios en que rigen la política ambiental cubana, y así se especifica en el Programa Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2016/2020 y en el Artículo 75 de la Constitución de la República, que reconoce su estrecha vinculación con el desarrollo sostenible de la economía y la sociedad para hacer más racional la vida humana y asegurar la supervivencia, el bienestar y la seguridad de las generaciones actuales y futuras.

Se reconocen diversas definiciones en la literatura especializada sobre educación ambiental dadas por diferentes autores Zajleby, 1977; Novo, 1998; Díaz, 2001; Santos, 2002; Roque, 2003; Mc. Pherson, 2004; Leff, 2008; Cardona, 2010, Guerra, 2011, Llopiz et al., 2020, Musitu-Ferrer, et al., 2020, Márquez et al., 2021 unos la analizan como un proceso continuo y permanente de aprendizaje, otros como una disciplina y otros como una dimensión; no obstante, estos autores coinciden en la necesidad de un enfoque sistémico, integrador, interdisciplinario, dirigido a la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para el cambio ambiental.

En Cuba, la educación ambiental se concibe a través de la Ley 150 Sistema de los recursos naturales y el medio ambiente, en el artículo 148 donde se plantea (ANPP, 2023):

Es un proceso continuo y permanente, constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos y comunidades, orientada a la gestión del conocimiento, el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes en la formación de valores, y que, a través de la innovación, propicien la adopción de decisiones fundamentadas sobre nuevos estilos de vida y prácticas de consumo, en favor de la integridad del medio ambiente, compatibles con el desarrollo sostenible. (p.2131-2)

Esta definición es asumida en el contexto de este trabajo, la misma considera la educación ambiental como un proceso, con un carácter continuo y permanente, también se declara como dimensión dirigida a todos los ciudadanos; orienta a la gestión del conocimiento, para la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes en la formación de valores, como condición principal para poder reorientar los procesos económicos, sociales y culturales.

Esto hace, que la educación ambiental tenga una relevancia en la formación integral a la cual debe contribuir la escuela, como institución encargada de garantizar que los educandos se apropien de los conocimientos, habilidades, valores que les sirvan de base teórica para orientar su conducta, comportamiento ante el cuidado y protección del medio ambiente en que se desarrolla, además, va a permitir que se desarrolle una participación activa en el entorno educativo, familiar y comunitario.

De acuerdo con los aspectos anteriormente tratados, desde el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación el trabajo con la educación ambiental debe estar dirigida al desarrollo sostenible, alcanza un significado importante para el proceso educativo que ocurre en la Educación Primaria, por tanto, se asume la definición dada Santos y Fragoso (2017) el que considera la educación ambiental para el desarrollo sostenible como:

Proceso educativo, que incorpora de manera integrada y gradual las dimensiones económicas, político-sociales y ecológicas del desarrollo sostenible a la educación de los educandos y docentes del Sistema Nacional de Educación y se expresa en modos de pensar, sentir y actuar responsables ante el medio ambiente. (p.17)

Estos autores, consideran a la educación ambiental para el desarrollo sostenible, como un proceso, en el que se puede integrar la comunidad educativa a las tres dimensiones que se describen en la definición del concepto desarrollo sostenible: económica pues debe partir de la administración y distribución juiciosa de los bienes naturales con que se cuenta, la política-social al comprender las leyes que regulan la educación ambiental para el desarrollo sostenible y las relaciones que se dan entre los factores en la sociedad, por último, la dimensión ecológica porque tiene en cuenta el estudio y las relaciones entre los seres vivos, el ambiente y las interrelaciones entre las especies.

La educación ambiental para el desarrollo sostenible es una forma de educar, que permite accionar para promover una ciudadanía responsable, comprometida con el cuidado y protección del planeta, que favorezca el bienestar de las generaciones presentes y futuras. Con ello, se reconoce la importancia que se le otorga a la educación ambiental para el desarrollo sostenible, Martínez (2014) para la formación y desarrollo de la personalidad, desde la relación dialéctica que se establece entre las categorías instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo.

También se considera, la unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo desde el proceso pedagógico, lo que conlleva, no solamente desarrollar conocimientos sobre los principales conceptos y problemas del cambio climático que afectan a escala global, regional y local, sino que posibilita desarrollar las competencias para la vida a partir de mostrar destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para enfrentar el cambio climático lo que, permite reformular las principales aspiraciones en materia de aprendizaje y a hacerlas más relevantes.

En tal sentido, se asumen las valoraciones de López et al. (2002) cuando afirman que la formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia dónde este debe dirigirse. Cuando se habla de formación no se hace referencia específicamente a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades; estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual. La formación del hombre debe permitir la construcción del conocimiento haciendo cosas con otros, a partir de la experiencia y la exploración, del ensayo y error, del análisis y la ejecución.

Estos mismos autores, al hablar de desarrollo, plantean que responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socio-educativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social.

Un elemento a tener en consideración, para que se logre una buena educación ambiental desde el nivel educativo de primaria, es garantizar la preparación del docente para la reorientación de la educación ambiental orientada al enfrentamiento al cambio climático a partir de las vías y modalidades establecidas para el trabajo metodológico.

Es fundamental que el docente este bien preparado para abordar temas como el cambio climático, ya que su enseñanza puede influir significativamente en la percepción y las acciones de los educandos con respecto al cambio climático. A tono con ello, Muñoz, (2021) plantea que la preparación del docente es imprescindible para el buen desarrollo del proceso educativo, esto demuestra la alta responsabilidad de la escuela y del docente de acercar a los educandos a la realidad ambiental teniendo en cuenta sus conocimientos previos, lo que en gran medida va a permitir la comprensión de los fenómenos naturales, como el cambio climático, y alcanzar una reflexión sobre su papel ante él.

El proceso de educación ambiental para el desarrollo sostenible demanda por parte de los docentes la creación de espacios de participación activa y consciente de los educandos, mediante métodos, procedimientos y vías que le permitan la reflexión profunda sobre los problemas ambientales del entorno escolar, que conlleve el autocontrol y la autovaloración elementos necesarios para lograr la formación de valores.

Por otra parte, la posición protagonista del educando no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoja de forma espontánea en lo que desea participar, sino que necesita de procesos constructivos y desarrolladores, en el que medien los educandos, la familia y el maestro como principal orientador propiciando la interacción en la comunidad.

El proceso de educación ambiental para el desarrollo sostenible, en este nivel educativo, para lograr incidir en la educación en valores, tiene que hacer una selección adecuada de aquellos valores significativos que cada uno considera, logra y desea transmitirlo en su grupo; la familia o la comunidad, favoreciendo la puesta en práctica de manera constante de estos valores adquiridos, en las diferentes actividades extradocentes, docentes, curriculares y extracurriculares, así como en su actuar personal y por tanto que sean capaces de la valoración y autovaloración de su desarrollo en diferentes momentos y contextos de actuación.

Se tienen en cuenta los criterios Proenza (2009), al considerar los valores ambientales:

Como contenidos objetivos de significación social positiva de los objetos, fenómenos, procesos, hechos o conductas humanas en su relación con el medioambiente que se expresan en forma de principios, normas, modos de actuación o representación del deber esencialmente por el respeto y la responsabilidad, con un carácter valorativo y normativo a nivel de la conciencia ambiental. (p.48)

La institución educativa debe tener presente para la planificación de actividades, el sistema de influencias coherente que se dan con la participación de la familia, organizaciones de la comunidad, crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las cualidades morales esenciales a partir de las particularidades de las edades, sus necesidades y motivos, donde se establezca una relación donde todos estén de acuerdo para su accionar dirigido a alcanzar los objetivos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible.

Asimismo, se le debe dar la oportunidad a los educandos de implicarse en la planificación de todas las actividades que se realicen en la institución a través del proceso pedagógico; esto va a favorecer el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, ofrece al mismo la posibilidad de una participación con mayor libertad y se logre una buena comunicación, donde se implique a la familia de los educandos y la comunidad donde viven.

El cambio climático es una realidad irrefutable que constituye hoy, y hacia el futuro, una de las principales amenazas que afecta la supervivencia de la vida en el planeta Tierra (Pérez, 2020). El cambio climático es un problema que afecta a toda la población, sin embargo, son muchas las personas que desconocen sus causas, consecuencias y formas de mitigarlo. Asimismo, cada día sus efectos se hacen más evidentes debido al incremento de la temperatura media del planeta, el cambio en los patrones de las precipitaciones y la frecuencia de fenómenos meteorológicos extremos que generan pérdidas humanas y económicas (Olivo-Garrido y Soto-Olivo, 2012).

Coherentemente con esto, en la Tercera Comunicación Nacional de la República de Cuba se ratifica la alta prioridad, la sensibilidad y el compromiso del Estado cubano ante el cambio climático, donde la voluntad política para enfrentarlo es manifiesta y esta salvaguardada bajo cualquier circunstancia.

La ANPP (2023) declara en el decreto 86, entre sus objetivos dirigidos al enfrentamiento al cambio climático, promover la capacitación científica, tecnológica y la innovación en función de las acciones de mitigación y adaptación al cambio climático.

En la sección segunda, artículo seis, (ANPP, 2023) establece para el ministerio de Educación, la adopción de las medidas encaminadas a: diseñar e implementar programas docentes en los distintos niveles y tipos de enseñanza, en el diseño curricular y la formación de profesionales, que permitan fortalecer la perspectiva del cambio climático; priorizar las medidas y acciones que permitan elevar la percepción del riesgo, aumentar el nivel de conocimiento, grado de participación en el enfrentamiento al cambio climático y una cultura que fomente las energías renovables, el uso eficiente de la energía y el ahorro de los recursos naturales, en particular el agua.

A tono con ello, Ricardo et al., consideran que el tratamiento del cambio climático, como parte de la educación ambiental, se puede considerar inaplazable y trascendental. La generalización de acciones, programas y materiales relacionados con ello sufre un impulso extraordinario en el siglo XXI, hasta convertirlo en uno de los temas más activos en este momento (Ricardo et al., 2019).

Por lo que la institución educativa se convierte en el lugar idóneo de reflexión sobre esta problemática, para ello debe promover la formación de sujetos comprometidos con el entorno con una sólida formación ética desde la perspectiva de desarrollo sostenible y lograr la implicación de la escuela-familia-comunidad al enfrentamiento al cambio climático.

Por lo tanto, la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible (EADS), para dar tratamiento al cambio climático es una forma de educar que busca fomentar la comprensión científica de sus orígenes, manifestaciones y consecuencias, promover una ciudadanía responsable y comprometida con el cuidado del planeta y el bienestar de las generaciones presentes y futuras para, lo que va a garantizar una sociedad informada y comprometida en la mitigación y adaptación al cambio climático.

Se considera, la necesidad de que los docentes, realicen acciones que favorezcan la comprensión de sus educandos, que el cambio climático es un acelerador de los fenómenos ambientales actuales, que puedan prepararlos para hacer frente a sus consecuencias, brindar los conocimientos, los valores y las aptitudes que necesitan para actuar como agentes del cambio, de ese modo puedan dar respuesta de manera coherente a los planteamientos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en los momentos actuales.

La labor de educación ambiental para el desarrollo sostenible orientada al enfrentamiento del cambio climático en la Educación Primaria, CITMA (2023) requiere de que se organice y desarrolle mediante un pensamiento analítico, crítico con enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para propiciar, en los educandos, las familias, y miembros comunitarios, el desarrollo de una cultura ambiental, que permita dirigir sus acciones a la formación de una visión sistémica e integral del medio ambiente, con el propósito de fomentar e incrementar la participación, la conciencia y la cultura ambiental de toda la sociedad. (p. 2132)

El cambio climático su tratamiento desde la relación escuela-familia-comunidad en la Educación Primaria

El estudio del cambio climático como fenómeno de interés por la ciencia ha sido objeto de análisis en varios escenarios. En los últimos años, el problema del cambio climático ha captado un nivel de atención sin precedentes (Bárcena, et al, 2020). El cambio climático suscita una atención cada vez mayor entre quienes se dedican a la Educación Ambiental. Su trascendencia y relevancia es evidente ante las amenazas que, según sectores cada vez más amplios de la comunidad científica, se ciernen sobre los sutiles equilibrios climáticos que han hecho de la Tierra un lugar habitable por el hombre. (Meira, 2002)

Según el criterio de Rey (2019) el enfrentamiento al cambio climático es decisivo para alcanzar la sostenibilidad y demanda acciones que benefician al mismo tiempo a la salud, la recuperación económica, y la adaptación y mitigación ante los efectos del más grande desafío ambiental a encarar por la humanidad en el siglo XXI.

Los antecedentes en el empleo del término cambio climático, según comenta Planos (2020) en el artículo titulado: Cambio climático y la gestión de la adaptación, se desarrollan desde el año 1992, cuando se realizó la primera evaluación de los impactos del cambio climático en sectores socioeconómicos estratégicos y del impacto en la costa norte del país.

A partir de ahí, se ha enriquecido el conocimiento científico y las acciones concretas para enfrentar esta amenaza. Ejemplo de lo planteado son las contribuciones dadas en el ámbito nacional, tal es el caso de: CITMA (2001, 2015, 2020), Rey (2019), Planos (2019, 2020) por solamente citar algunos.

En este sentido, el estado cubano crea el Plan de Estado para el enfrentamiento al cambio climático (CITMA, 2017) también conocido como Tarea Vida, representa sin duda, la expresión práctica más abarcadora del compromiso de trabajar por la protección de las actuales y futuras generaciones frente a las consecuencias del cambio climático, consta de cinco acciones estratégicas y once tareas. Las tareas están dirigidas a la solución a corto, mediano y largo plazos de problemas ambientales, sociales y económicos específicos, que están relacionados con vulnerabilidades, la mitigación y la adaptación al cambio climático.

En el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación como parte de los compromisos en el cumplimiento del Plan del Estado para el Enfrentamiento del Cambio Climático, se trabaja la Tarea 10, la que incluye la dimensión del cambio climático. La presente investigación está vinculada con la Tarea 10 del Plan de Estado para el enfrentamiento al cambio climático, relacionada con crear una cultura ambiental en los educandos en relación con el cambio climático y elevar la percepción del riesgo climático en la población.

A pesar de ello, establecen limitaciones en su desarrollo, el escaso predominio de acciones prácticas con un sustento teórico que enfatizan en el desarrollo sostenible, así como el insuficiente aprovechamiento de las potencialidades que ofrecen el proyecto educativo institucional en el nivel educativo primario para su tratamiento desde la relación escuela-familia-comunidad.

No se trata solo de perfeccionar el proceso de educación ambiental, con que se asimilen sus conocimientos y habilidades, sino también que mediante este entienda el enfrentamiento al cambio climático como necesidad en el contexto actual, en esta dirección se impone un acercamiento a partir de sistematizar desde el currículo y tratarla desde lo instructivo, educativo y desarrollador, que brinde la posibilidad de actuar desde una perspectiva sostenible donde la escuela construya su currículo de acuerdo con sus condiciones socioeducativas, las particularidades locales, los recursos humanos y materiales al alcance en la comunidad que le permita formar nuevos valores, aptitudes y comportamientos frente al cambio climático.

Por tanto, para poder educar el nivel educativo en esta dirección implica desarrollar en los docentes una cultura hacia el cambio climático que favorezca el conocimiento científico, que favorezca una visión holística de esta problemática, encaminado en el plano intelectual afectivo y el conductual. El cambio climático presupone, además, fortalecer, clarificar los valores en el educando por la importante función orientadora y reguladora que estos poseen (Báxter, et al, 2007 y Chacón et al, 2015), pues poseerlos... es ubicar las cosas por orden de importancia, es decir lo que es más importante en un determinado momento y luchar por ello. (García, 2002, p. 199)

El docente actuará adecuadamente, en la medida que conozca qué es el cambio climático, las causas que lo provocan, valore la importancia de enfrentar sus consecuencias, tenga una identificación afectiva con los problemas, sobre firmes convicciones que reflejen la conciencia alcanzada. Por lo que es importante enfrentar al cambio climático en función de promover, formar y desarrollar un código de valores en la personalidad para el comportamiento adecuado con el medio ambiente. (Torres y Valdés, 2002, p. 232).

Constituyen valiosos referentes los resultados científicos de los proyectos de investigación: Formación ambiental de los profesionales de la educación en condiciones de universalización (ciclos 2008-2011 y 2012-2015), asociado al programa: La educación ambiental para el desarrollo sostenible desde la institución escolar; y Perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el Sistema Nacional de Educación (ciclo 2016-2020), asociado al programa Problemas actuales del Sistema Educativo cubano: perspectivas de desarrollo.

En Cuba, ha sido tema de atención por muchas instituciones y programas científicos que contribuyen al conocimiento sobre el cambio climático y sus impactos. El tratamiento teórico al cambio climático que tiene lugar en el sistema de educación ha estado limitado. Lo anterior se pudo constatar en los estudios realizados por los siguientes autores: Capote et al. (2019), Rodríguez et al. (2020), Del Sol (2019), Ricardo et al. (2019), Pérez et al. (2021), Villalón et al. (2021), Núñez (2021), Bencomo (2021), La Rosa, et al. (2021), Padrón et al. (2021), Estupiñán, et al (2022).

Sobre esta base, estos autores realizan propuestas dirigidas a la educación para el cambio climático de los profesionales de la educación: Ricardo et al. (2019), sistematizan los fundamentos epistemológicos del rol de la universidad en la educación para el cambio climático desde el proceso de formación y propone una definición sobre educación para el cambio climático en ella se puntualiza que es un: Proceso educativo sistemático, orientado a enriquecer los contenidos relacionados con el cambio climático para sensibilizar y fomentar modos de actuación en las personas relacionados con la adaptación y mitigación ante sus impactos, desde una posición transformadora y sostenible.

Villalón et al. (2021), ofrece un Programa de curso a distancia: Educación para el cambio climático, en el que tiene como objetivo explicar la problemática del cambio climático y sus relaciones e interrelaciones con otros problemas ambientales desde una perspectiva sostenible, para su empleo por los profesionales de diversos sectores de la economía y los servicios en los procesos educativos que dirigen y sugieren contenidos para el tratamiento de la problemática con los profesionales en formación y en ejercicio.

Núñez (2021) a partir del análisis de los conceptos incertidumbre, vulnerabilidad y complejidad ambiental, redimensiona el rol de dichos profesionales en los escenarios presente y futuro del cambio climático. Por lo tanto, para este autor debe cambiar la forma en que los profesionales abordan el cambio climático, además de que no puede ser visto como un problema aislado, sino como un sistema complejo que requiere una respuesta multifacética. Lo que implica un cambio en la educación y formación de los profesionales para equiparlos con las habilidades necesarias para abordar el cambio climático.

Estupiñán, et al, (2022), es del criterio que la educación para el cambio climático no debe poseer como beneficiarios solo a los profesionales de la educación, sin desconocer el rol que a estos les compete; sino que debe trascender a todos los públicos que se implican en la educación y sensibilización de la población para el enfrentamiento a esta problemática. Por tanto, tiene en cuenta a la familia y la comunidad donde se desarrolla el escolar.

Relacionado con la Educación Primaria se encontraron investigaciones dirigidas al cambio climático, por ejemplo: Hidalgo (2020) propone una concepción didáctica que favorece la Educación para el Cambio Climático desde el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas de la Educación Primaria.

Las mismas abordan y aportan conocimientos desde la perspectiva teórica en el proceso pedagógico de los diferentes niveles educativos, en sus trabajos se exponen acciones para la vinculación del cambio climático con la educación ambiental, coinciden en que el profesional de la educación tiene la tarea de educar a las actuales y futuras generaciones, para contribuir a la formación integral de la personalidad.

No obstante, las investigaciones dirigidas a la Educación Primaria son limitadas, se tienen en cuenta en algunos casos la escuela, la familia o la comunidad o alguna asignatura del currículo, no se da tratamiento al enfrentamiento el cambio climático desde la relación escuela-familia-comunidad como vía para desarrollar estrategias encaminadas para dar solución a los problemas ambientales.

Para un buen trabajo dirigido al enfrentamiento al cambio climático, la institución educativa debe partir de conocer el diagnóstico ambiental de la comunidad donde se encuentra enclavada, conocer cómo piensan y se comportan ante de determinado acontecimiento, qué conocimientos tienen los educandos, las familias y qué ayuda pueden necesitar, cuáles son las carencias y potencialidades de la comunidad que deben tenerse en cuenta para un buen desarrollo de la labor docente.

Para poder comprender la significación del enfrentamiento al cambio climático desde la relación escuela, familia y comunidad en la Educación Primaria, hay que partir de los fundamentos de la política educacional cubana en la formación de las nuevas generaciones cuya idea central enfatiza en la interacción de las instituciones educandos y los agentes socializadores de la comunidad en la formación de ciudadanos.

Es importante destacar, que la verdadera fuente del desarrollo de la personalidad lo constituye la adquisición por el educando de la experiencia socio-histórico, lo que no ocurre en forma pasiva, esto ocurre a través de la actividad que realiza, en sus relaciones con el medio en que se desenvuelve guiado por el adulto, en comunicación con éste, con otras personas y consigo mismo en condiciones sociales de vida.

El proceso de socialización han de propiciar la formación sociocultural de los educandos, en correspondencia con los contextos en que se desarrolla su vida práctica y su realidad más inmediata, donde puede relacionar sus necesidades e intereses individuales y de la sociedad, en función de la formación ciudadana. Por ello, es necesario enfocar como sistema integral la relación escuela-familia- comunidad, sin desconocer su independencia relativa, en tanto tienen funciones específicas como instituciones socializadoras en su labor educativa.

Desde la perspectiva de esta investigación, el tratamiento del enfrentamiento al cambio climático desde la relación escuela-familia-comunidad parte de propiciar situaciones educativas desde organización del propio proyecto educativo institucional y de grupo, donde el núcleo de sus actividades tengan como referente el cambio climático, que propicie una dirección activa de todos los intercambios que se producen en el camino hacia el conocimiento científico sobre cambio climático, con la participación de toda la comunidad educativa en la toma de las decisiones con métodos activos, democráticos y desarrolladores.

El estudio bibliográfico realizado revela la necesidad de realizar la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible desde una visión al enfrentamiento al cambio climático, constituyen elementos esenciales de los fundamentos teóricos que aborda la problemática tratada orientada a su tratamiento desde la relación escuela-familia-comunidad como una de las vías para contribuir a la adaptación de la sociedad frente a los efectos del cambio climático.

Otro referente a tener en cuenta, para trabajar la educación ambiental para el desarrollo sostenible en el currículo de la educación primaria, orientado al enfrentamiento al cambio climático, implica incluir los factores sociales, así como aspectos que favorezcan la formación de valores, actitudes y el desarrollo pleno de la personalidad del educando, contribuyendo al fin del modelo de escuela primaria, desarrollar la personalidad integral del educando.

Conclusiones

El estudio sobre la educación para el cambio climático en la Escuela Primaria revela importancia de fortalecer la relación entre la escuela, la familia y la comunidad. La relación entre los agentes es fundamental para garantizar que los educandos adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para enfrentar los desafíos del cambio climático. La educación ambiental no puede limitarse a la escuela, sino que debe extenderse a los hogares y la comunidad en general. Se destaca la necesidad de fomentar la participación activa de las familias en las actividades educativas relacionadas con el cuidado del medio ambiente, así como promover la integración de la temática ambiental en las prácticas comunitarias.

De esta manera, se podrá generar un impacto positivo en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la preservación del entorno natural. Asimismo, es importante que escuela trabaje en estrecha relación con las familias y la comunidad para desarrollar estrategias efectivas que promuevan la educación para el cambio climático. Solo a través de un esfuerzo conjunto se podrá lograr que la educación ambiental sea una verdadera aspiración en la escuela primaria cubana, preparando a las futuras generaciones para enfrentar los retos ambientales con conciencia y responsabilidad. ©

Olga Lidia Zamora Hernández es Licenciada en Educación, especialidad Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación. Posee la categoría de Docente Especialista Principal. Con más de 30 años de experiencia en la Educación Primaria y en dirección. Actualmente desarrolla su tesis doctoral, relacionada con el tratamiento al cambio climático en la Escuela Primaria. Miembro del Proyecto Buenas Prácticas para la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria contemporánea. Ha recibido varios premios y reconocimientos por los resultados de la actividad científica. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)

Yortis Yunia Ruiz Jerez es Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Jefa de departamento de Desarrollo Local, profesora de Metodología de la Investigación Educativa y Pedagogía de las carreras de Primaria y Preescolar. Tutora de Tesis de Pregrado (Licenciatura) y Posgrado (Doctorado) con resultados relevantes. Profesora de la maestría en educación ambiental de excelencia. Miembro del proyecto internacional Resiliencia Costera Mi Costa. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Coautora de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, A., Samaniego, J., Peres, W., y Alatorre, J. E. (2020). La emergencia del cambio climático en América Latina y el Caribe ¿Seguimos esperando la catástrofe o pasamos a la acción? *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas, Santiago*. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/>
- Báxter, E. y otros (2007) Educar en valores. Tarea y reto de la sociedad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007.
- Bencomo, G. J. (Abril- Junio de 2021). Tarea Vida y su proyección en el Centro de Investigaciones Hidráulicas en Cuba. *Ingeniería Hidráulica y Ambiental*, XLII(2), pp.29-38.
- Capote, T. E., González, G. y Perdomo, J. M. (2019) *Actualización del diagnóstico en Educación Ambiental y Tarea Vida de los docentes de la especialidad Forestal de los Institutos Politécnicos Agropecuarios (CTS). Revista de Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 7(3), pp. 163-172
- Cardona, J. (2010). *Estrategia Pedagógica para la formación ambiental inicial del profesor de Ciencias Naturales de la educación preuniversitaria*. [[Tesis Doctoral no publicada], Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey.
- Chacón, N. ET AL. (2015). Educación en valores. Retos y perspectivas. Centro Félix Varela La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario.
- CITMA (2001) Primera Comunicación Nacional a la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Informe del Gobierno de Cuba. <https://unfccc.int/resource/docs/natc/cubnc1>.
- CITMA (2015). *Programa Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sostenible 2016 / 2020*, La Habana.
- CITMA. (2015). Segunda Comunicación Nacional a la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Informe del Gobierno de Cuba. <http://repositorio.geotech.cu/jspui/bitstream/>
- CITMA. (2017). Folleto: Enfrentamiento al Cambio Climático en la República de Cuba. Tarea Vida. (Material digital)
- Cruz., P. G. (2021). El tratamiento de la educación ambiental en la educación primaria. *MENDIVE*, 19(1), 257-271.
- Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (2023). Ley No.150 Sistema de los recursos naturales y medio ambiente. Gaceta Oficial de la República de Cuba, 87(2091). <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>
- Díaz, R. (2001). *Educación ambiental y desarrollo sostenible. Estrategia didáctica*. [Tesis Doctoral no publicada] Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas.
- Estupiñán, M. M.; Fragoso, A. J.; Santos, I. C.; Murguía, M.; Martínez, V. (2022). Educación para el cambio climático en la provincia de Villa Clara, Cuba. Contribución a la creación de capacidades para el desarrollo local. *Revista Estudios Ambientales*, 10(1), 51-63.
- García, G. (2002). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico? En Colectivo de autores, *Compendio Pedagogía* (pág. 192). La Habana: Pueblo y Educación.

- Guerra, M. (2011). *Estrategia Pedagógica orientada a la Biodiversidad y su conservación en la formación de estudiantes de Ciencias Naturales*. [Tesis Doctoral no publicada], Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey.
- Heras, F. (2016). La educación en tiempos de cambio climático: facilitar el aprendizaje para construir una cultura de cuidado del clima. *Métode. Science Studies Journal*. 85, pp.57-63. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/>
- Hidalgo, J. L., (2020). La educación para el cambio climático desde la escuela primaria: Retos y perspectivas. *Revista Científica Educacional: Roca*. 17(2)
- La Rosa, J. C., Alomá, M. E., Quevedo, M. (2021). El enfrentamiento al cambio climático a partir de la Tarea Vida y la Red Juvenil Ambiental de Cuba. *AMBIEMED III*,
- Leff, E. (2008). La Complejidad Ambiental: Del logos científico al diálogo de saberes. En: O. Saenz. *Ciencias Ambientales* (pp44-52). Bogotá: Digipress Impresiones.
- Llopiz, K., Santos, I., Marín, L., Ramos, R. P., Ramos, M. J., Tejada, A. A., Núñez, L. A., y Alberca, N. E. (2020). La Educación ambiental en los educandos con necesidades educativas especiales. *Retos y perspectivas de desarrollo. Propósitos y Representaciones*. 8(3) pp. 1-10.
- López, J., Esteva, M., Rosés, M., Chávez, J., Varela, O. y Ruiz, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía*. (pp. 45- 60). La Habana: Pueblo y Educación.
- Márquez, D. L., Hernández, A., Márquez, L. H., y Casas, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*. 13(2), pp.301-310.
- Martínez, H. (2014) Integración de la educación ambiental para el desarrollo sostenible a la preparación del maestro. Una estrategia metodológica. [Tesis Doctoral no publicada], Universidad Agraria de la Habana]
- Mc. Pherson, M. (2004). *Estrategia metodológica de incorporación de la dimensión ambiental en la formación inicial de docentes en Cuba*. [Tesis Doctoral no publicada], Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana.
- Muñoz, P. (2021). Una secuencia de enseñanza y aprendizaje sobre el cambio climático para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con estudiantes de grado 4° de Básica. [*Trabajo de Grado de Maestría Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.* pp.99 Bogotá D.C.
- Musitu, D., Esteban, M., León, C., Callejas, J. E., y Amador, L.V. (2020). Fiabilidad y validez de la escala de actitudes hacia el medio ambiente natural para adolescentes (Aman-a). *Revista de Humanidades*, 39, 247-270.
- Novo, M. (1998). Educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitat, S.A.
- Núñez, J. (2021). Educación para el cambio climático: ¿Por qué formar para afrontar la incertidumbre, vulnerabilidad y complejidad ambiental? *Revista Electrónica Educare*, 25 (2), 513524. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194168388028/html/>
- Olivo, M.L., y Soto, A.G. (2012). Impactos potenciales de los cambios climáticos. *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*, 16 (62), pp. 12-22. <http://www.scielo.org.ve/pdf/uct/v16n62/art02.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible. Iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre el cambio climático. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190101s.pdf>
- Padrón Oliveros, A., Martínez Pérez, H., Arap Fresno. M. (2021). La Educación Ambiental para el cambio climático y la Tarea Vida en la carrera Biología. *Roca Revista científico educacional de la provincia Granma*. 17 (2) abril- junio

- Partido Comunista de Cuba. (1976). Constitución de la República de Cuba. La Habana, Cuba: Editorial Política.
- Partido Comunista de Cuba (2019): Constitución de la República. En *Gaceta Oficial de la República de Cuba*. Ed. extraordinaria No. 5, Ministerio de Justicia, La Habana, 10 de abril de 2019.
- Partido Comunista de Cuba (2021). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026.
- Pérez, N., Fonseca, B., y Ocejo, A. M. (2021). Contextualización de la Tarea Vida en el proceso de formación profesional. Universidad de Oriente. *Revista Sociedad y Tecnología*. 4(2), 96-108.
- Pérez, E. (2020). Tercera Comunicación Nacional a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático, [Archivo PDF]. <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Third%20Nato-nal%20Commuation.%20Cuba.pdf>
- Planos E. (2019). Sobre la adaptación al cambio climático. Serie Entendiendo el cambio climático. Tercera Comunicación Nacional a la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático. *Editorial AMA*.
- Planos, E. (2020) CAMBIO CLIMÁTICO Y LA GESTIÓN DE LA ADAPTACIÓN. *Revista Cubana de Administración Pública y Empresarial*. 4 (3) <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/376/3761613002/index.html>
- Proenza, J. (2009). *La formación de valores ambientales profesionales en la carrera de Licenciado en Educación, Especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
- Rey O. (2019). Cuba: Políticas públicas para el enfrentamiento del cambio climático. Serie “Entendiendo el cambio climático. Tercera Comunicación Nacional a la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático. Editorial AMA. ISBN 978-959-300-161-8;
- Rey, O. (2019): Situación actual en materia del cumplimiento del ODS 13. En: Informe sobre el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). República de Cuba. Informe del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente-CITMA (inédito).
- Ricardo, D., Guerra, M., Morales, C., y Rifa, J. (2019). La universidad y la educación para el cambio climático. *Humanidades Médicas*, 19(3).
- Rodríguez, R., Fonseca, F.; y Rodríguez, E. O.(2020): “La educación ambiental en estudiantes de la educación primaria: preámbulo para la protección del planeta”, *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*. (9) (julio 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/rilcoDS/09/educacion-ambiental.html>
- Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. Informe de investigación, IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. La Habana, Cuba.
- Santos, I. (2002). *Estrategia de formación continuada en Educación Ambiental para docentes*. [Tesis Doctoral no publicada], Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Santos, I. y Fragoso, A.J: (2017) *Perfeccionamiento de la Educación Ambiental para el Desarrollo sostenible desde el Sistema Nacional de Educación*, Universidad Central Marta Abreu, Villa Clara.
- Santos, I. (2009). La educación ambiental para el desarrollo sostenible. Una visión desde la investigación educativa. Panel Congreso de Pedagogía 2009, Villa Clara.
- Sol, Y del. (2019). Integración de procesos en Delegación territorial para implementación de la Tarea Vida. 25(4).
- Torres, E. y Valdés, O. (2002). ¿Cómo lograr la educación ambiental de tus alumnos? En Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela. (pp.231-260). La Habana: Pueblo y Educación.

- Valdés, O. y Llivina, M. (2015). Educación y cambio climático. Adaptación y mitigación desde las escuelas hacia las comunidades en Cuba. Manual para los docentes de actualización de contenidos y alternativas de actividades educativas. Proyecto: "Educación sobre cambio climático para el desarrollo sostenible (2014-2015). Editorial Pueblo y Educación.
- Villalón, G., Moré, M. y Santos, I. C. (2021). *El cambio climático como contenido de la formación permanente de los profesionales de la educación*. III Encuentro Científico Nacional de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible 2020.
- Zajleby, A. (1977). *El estado y las tendencias fundamentales en el desarrollo de la educación ambiental en las escuelas. Informe de Investigación*, Universidad de Moscú, Moscú.

IV Jornadas de Innovación Docente. UCAB. Caracas

9 y 10 de febrero del año 2023



*V Jornadas de Innovación Docente. UCAB. Caracas.
February 9 and 10, 2023*

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

Teléfono: + 0412-2936196

Universidad Católica “Andrés Bello”

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

Caracas - Capital de la República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 28/01/2024



La presente reseña de las IV Jornadas de Innovación Docente desarrollada por el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello representa un espacio para el diálogo y la reflexión en materia de docencia, investigación o extensión para profesores ucabistas y de otras instituciones educativas (dentro y fuera del país). Para ello, se procedió a presentar de manera sintética cada una de las ponencias presentadas en el evento y finalmente se señalan algunas acciones por desarrollar durante este año.

Introducción

Los días 9 y 10 de febrero del año 2023 tuvo lugar las IV Jornadas de Innovación docente, evento organizado por el Vicerrectorado Académico y el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CII-DEA), conjuntamente con la participación de Centro de Innovación Educativa (CIED), el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) y el Centro de Investigación y Desarrollo de Ingeniería (CIDI).

El evento contó con la presencia del Rector Encargado Dr. José José Francisco Juárez quien se refirió a la innovación como una “búsqueda permanente”. Precisamente estas palabras guardan correspondencia con la significación de Moschen (2005) y su contextualización en la Educación Superior. Si bien, está imbricada en el nuevo modelo de competencias, los procesos de modernización docente (a través del uso de tecnologías) y la promoción de políticas institucionales ajustadas a cambios. y un desafío frente a los cambios inevitables a nivel global y organizacional.

Si bien, el objetivo de las jornadas destacaba algunas significaciones entre: textos, contextos y actores. También, de conceptualizaciones como la de Constenia y Jara-Coatt, (2022): “las innovaciones educativas necesitan de docentes motivados, con formación continua que les permita conocer científica y pedagógicamente lo que quieren cambiar” (p. 3). Por ello, fue de vital importancia la divulgación de los avances en innovación docente, currículo y desarrollo académico en la Educación Superior, así como en otros niveles del sistema

educativo venezolano. De allí que el programa en línea fuese compartido a partir de redes sociales virtuales y en el correo institucional, además de redes de educadores. Los lectores interesados pueden ver el siguiente link <https://flipbooklets.com/pdf/flipbooklets/iv-jornadas-de-innovaci-n-docente-ciidea-ucab>

En el año aniversario de la UCAB la jornada sirvió de estímulo a la comunidad de investigadores, participantes de programas de maestría y doctorado, así como maestros de escuelas públicas y privadas.



Ponentes y algunos asistentes de las Jornadas de Innovación Docente

Nota. Tomada por el equipo de CIIDEA.

Ponencias presentadas

A continuación, se presentará de manera sintética cada una de las temáticas de las ponencias presentadas en el evento. Dada su importancia en contextos educativos es oportuno que otras comunidades de aprendizajes identifiquen algunas producciones. Vale destacar que en el primer trimestre del año 2023 se publicarán los extensos de diez títulos a través de Abediciones.

1. **Inteligencia Artificial. Un nuevo horizonte para la educación.** A través de la conferencia inaugural del Dr. Mariano Fernández se debatió el uso del Chat GPT en el desarrollo de las actividades vinculadas para la docencia e investigación. En principio, mostró las oportunidades para los profesores universitarios en disponer dichas herramientas. Luego, precisó algunos riesgos entre los cuales destacó el desarrollo de trabajos y publicaciones ¿hasta qué punto se está preparado para ello? Ello implicó la participación de los asistentes y de algunas sugerencias entre las cuáles destacó la importancia de la formación docente en IA. No podía faltar en el debate las cuestiones éticas identificadas en la coautoría de los trabajos donde las herramientas de IA generan textos académicos (artículos) y no académicos (historias, imágenes para cómics, etc.). Específicamente ofreció detalles de los alcances del Chat GPT y de su uso en las investigaciones a

partir de las siguientes preguntas orientadoras ¿en qué medida representaría un reemplazo a la calidad de la escritura académica?

2. **Proyecto COIL-UCAB** (Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea). A partir de la participación de tres profesores se resaltó el valor de las competencias comunicativas e interculturales. Así, por ejemplo, el profesor José Luis Jiménez presentó la importancia del dominio del idioma inglés para la integración e intercambio con otras universidades, el desarrollo del trabajo autónomo del estudiantado y los productos académicos (artículos y ponencias).

No sólo se ha desarrollado en *trasmmedia* para pregrado y postgrado, sino también en cátedras como *Gerencia de Proyectos* de la carrera de Relaciones Industriales donde las profesoras Adriana Báñez conjuntamente con su par académica Yawai Wang, pese a las distancias y las diferencias idiomáticas, integraron a sus grupos en sesiones síncronas y asíncronas.

Por último, la profesora María Lidia Álvarez Chamosa también presentó su experiencia con una universidad en Sudáfrica. A partir del Derecho Laboral venezolano los estudiantes estudiaron de manera comparativa el sistema jurídico sudafricano. Ello representó un espacio para el encuentro e intercambio de saberes.

3. **Propuestas para la enseñanza de las Matemáticas.** A partir de dos investigaciones descriptivas generadas por egresados de la universidad en la extensión Guayana, se presentaron las propuestas didácticas. La primera a cargo de la Lic. Valeria Garrido, relacionada con el diseño de manipulables virtuales y la segunda con el uso de memes en el primer semestre de Ingeniería por el Dr. Gilberto Resplandor y el Lic. Lewis Cañas.

La introducción de tecnologías permitió, según los autores, enriquecer los contenidos, así como la interacción de los grupos y mejorar la visión de la cátedra. Ahora bien, las experiencias parecieran coincidir en la actualización permanente del profesorado con el fin de ofrecer otros espacios para el aprendizaje.

4. **Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico en pandemia y postpandemia.** En este grupo se inscriben la descripción del Programa ProgRes(a)2 correspondiente a la Facultad de Ingeniería donde la Dra. María Isabel López y la MSc. Marienela Mestas ofrecieron detalles respecto a la planificación, organización y gestión, así como los resultados del rendimiento académico de los estudiantes (nuevo ingreso). Por tanto, la apuesta de profesores, psicólogos, asesores y tutores; han permitido su sostenibilidad desde el año 2019.

Por otra parte, se destaca la creación de un modelo motivacional del Dr. Gustavo Peña y la Dra. Yolanda Cañoto, quienes además generaron un instrumento para conocer las motivaciones de los estudiantes de Psicología. Importantes hallazgos relacionados con las ideas erróneas fueron comunicados, uno de ellos se refiere a la tendencia de asociar la Psicología con “una dedicación social”.

Finalmente, se señala el aporte del Dr. Miguel Ángel Gómez Álvarez quien teorizó en torno al uso de la rúbrica, la calificó como la “dictadura del docente” por ser concebida como un obstáculo en el real comportamiento de los estudiantes, al no observarse el principio activo. En consecuencia, se anula la posibilidad de respuestas creativas. Así que se plantea la Calificación Basada en el Trabajo (CBT) la cual consiste en desarrollar otra entrega basada en la autoreflexión y el estudio, implica la necesidad de aprender y de mejorar.

5. **Propuestas Innovadoras para la Docencia Universitaria.** En este grupo se inscribió la propuesta de Msc. Eduardo Cantera y Msc. Assaf Yamin quienes resaltaron la importancia de desarrollar en Pensamiento Computacional usando para ello la estrategia STEAM.

Ahora bien, la evaluación es también una clave para entender y buscar otras significaciones. De allí que la ponencia de la Dra. Ercilia Vásquez ofreció al profesorado algunos aspectos para la revisión de los procesos desarrollados en las aulas. Uno de ellos: la evaluación la cual no es sinónimo de medición, menos aún del castigo y silencio. Al respecto desarrolló en extenso los conceptos de evaluación formativa y formadora y algunas ejemplificaciones en aulas universitarias.

Conforme al proceso de modernización en la UCAB, se compartieron lecciones aprendidas respecto a la automatización del plan de clases con *Process Maker*. El profesor Benedicto Cadenas señaló las aportaciones en materia de planificación y gestión. Indicó mejoras agregadas por la Dirección de Tecnologías de la Información (DTI) a partir de las opiniones del profesorado y algunas acciones para el próximo año.

Finalmente, el equipo del Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) mostró los avances del prototipo del Portal de Innovación y Práctica Pedagógica para los profesores de habla hispana. A través de cuatro estrategias (enseñanza, aprendizaje, evaluación y gestión) el profesorado puede consultar, leer o indagar sobre algún punto de interés para reforzar su práctica. Así como participar en foros temáticos y contribuciones dentro de una comunidad de aprendizaje. Si bien, se mostró con detalle el proyecto, también se mencionó la posibilidad de incorporar IA en los avatares los cuales estarían a disposición de los usuarios para finales del 2023. Pero, más allá de esta participación en el 2024 se iniciaría otra fase asociada con la formación docente.

6. **Investigación en Educación Universitaria.** Esta línea temática conforma una respuesta a la experiencia docente. En este sentido, la profesora Otaiza Cupare de extensión UCAB Guayana, planteó el trabajo a partir de las cátedras para la producción escrita de los estudiantes y la participación de jornadas y congresos. Además del aporte del Dr. Gilberto Resplandor quien a través del aprendizaje situado orienta los trabajos de investigación de los estudiantes bajo el enfoque cualitativo y, por último, el Dr. Henry Izquierdo ha promovido en sus grupos la investigación en Neuromarketing.

Algunas notas finales de la jornada

Uno de los puntos de reflexión estuvo vinculado con el aprendizaje permanente del profesorado y de las políticas de formación de las instituciones educativas para su cumplimiento. Ello permite estimular la indagación de espacios para crear y actuar. Más precisamente pensar en nuestras estrategias que inviten al cambio. Una de ellas la indagación apreciativa, por ejemplo.

Por otra parte, la innovación implica explorar y descubrir nuevos horizontes interpretativos. No necesariamente la tecnología es exclusiva al concepto. Implica mucho más y, tal como se vio en la edición, implicó una apuesta a la mejora de procesos, estrategias, herramientas, lecturas y propuestas.

Entre los nuevos derroteros para el equipo de CIIDEA está la publicación de los extensos para el 2024 en Abeediciones así como la presentación del Portal de Innovación y Prácticas Pedagógicas a instituciones educativas del país a partir de otros congresos de investigación y talleres para el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Constenla, J & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, 59(1). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.7>
- Moschen, J. (2005). *Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente*. Editorial Bonum.
- UCAB. IV Jornadas de Innovación Docente. <https://flipbooklets.com/pdf/flipbooklets/iv-jornadas-de-innovacion-docente-ciidea-ucab>

Reseña. Videos de FESTIVERD 2023 en espacios universitarios



Review Videos of FESTIVERD 2023 in university spaces

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹

claririn1@gmail.com

Teléfono: + 0412-2936196

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

mixzaidap@gmail.com

0412-822-9562 de la UNEXCA.

Directora de FESTIVERD

¹Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello.

Caracas - Capital de la República Bolivariana de Venezuela

²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas

Directora del Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela

Caracas - Capital de la República Bolivariana de Venezuela



Los videos de la décima primera edición de FESTIVERD correspondiente al año 2023 fueron presentados en dos espacios. El primero de ellos correspondió a un taller bajo la modalidad híbrida con estudiantes de dos universidades UCAB y UNEXCA, mientras que la segunda opción fue una exhibición en un auditorio. En ambas fue posible el abordaje de problemáticas ambientales a partir de obras de reciente producción.

Introducción

Como parte de las actividades del Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela (FESTIVERD) ha generado desde el año 2013 espacios para la participación de comunidades, así como la formación universitaria. Especialmente en campus universitarios ha estado asociado con el servicio comunitario y talleres (presenciales e híbridos).

FESTIVERD en su décima primera edición (diciembre 2023), ofreció en línea treinta y cinco obras correspondientes a veintitrés países: Francia, Canadá, Perú, España, Chile, Colombia, Corea del Sur, Argentina, Alemania, Italia, Argelia, Estonia, Brasil, México, Estados Unidos, India, Cuba, Turquía, Noruega, Panamá, Indonesia, Suecia y Venezuela. Dicha participación tenía en común la clave en video, tal como se apreció en las secciones: video poesía, video ensayos, video lugares, videodanza, videoartes y video consumos.

Vale destacar que los espacios formativos de FESTIVERD han sido estudiados por sus organizadores. Así, por ejemplo, los ambientes virtuales en pandemia (años 2020-2021) fueron distinguidos según la revisión

comparativa de trece ofertas latinoamericanas. En orden a ello, los talleres destacan y tienen una especial predilección por los directores de los festivales ambientales (Peña, Peña y Peña, 2022). En consecuencia, registran una inscripción mayor respecto a otras actividades.

Experiencia híbrida

El ocho de diciembre del año 2023 se desarrolló el taller híbrido gracias a la participación de dos cátedras universitarias. Para ello, los grupos universitarios fueron informados sobre el objetivo y el tiempo estimado. Además de contar con información del festival (alcances, público y misión).

Posteriormente, se introdujo al estudiantado de la Universidad Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA) y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) sobre la existencia de festivales ambientales en América Latina y la vinculación con actividades extracurriculares e investigativas. En un primer momento, esto significó para algunos un descubrimiento, para otros la posibilidad de explorar nuevos horizontes interpretativos en materia ambiental.

Si bien, en el marco de las cátedras Comunidad y Ambiente del primer semestre de la UNEXCA y Pedagogía Comparada del sexto semestre de la UCAB, indagaron algunas consideraciones conceptuales sobre las narrativas ontológicas parentales (identificadas en los videos exhibidos gratuitamente en la plataforma Wahu. En principio, esto significó el visionado de dos obras: *Fuego en el bosque* (2023) y *Ella Agua* (2023) de España y Argentina respectivamente. Ambos títulos fueron leídos a partir de conceptos clave como: antropocentrismo, parentalidad y cuidado amoroso. Adicionalmente, se indagó sobre la vinculación del perfil del egresado de ambas carreras y su contribución para una ciudadanía verde.

Por otra parte, la dinámica inicial se enmarcó en aportes de autoras como Haraway, se buscó a partir de la técnica de la pregunta la identificación de conocimientos previos de los participantes y la comprensión de palabras a partir de situaciones cotidianas. También fue posible la interacción entre los estudiantes asistentes en el aula tecnológica y quienes estaban conectados vía ZOOM. En resumen, se trató de un taller de modalidad híbrida el cual permitió a estudiantes de la UNEXCA vivir esta experiencia por primera vez. Esta salvedad permite entonces rescatar los siguientes elementos: a) es posible unir grupos de estudiantes de universidades de distinta naturaleza (experimentales y privadas), b) las experiencias innovadoras resultan posibles cuando se crean espacios, b) la alfabetización tecnológica debe continuar en pospandemia, c) los encuentros híbridos permiten también el visionado de obras.

En la foto a continuación, se identifica el aula tecnológica, los estudiantes conectados y los asistentes.



Taller híbrido

Nota. Tomada por el equipo organizador del evento

Visionado de obras en el auditorio Santiago Magariños

Gracias al apoyo de FESTIVERD los títulos de: *Carache*, *No water*, fueron exhibidos durante dos días continuos para el estudiantado y profesorado de la UNEXCA, así como las comunidades aledañas de la parroquia Altagracia de Caracas.

Cinco estudiantes en espera del acto de grado para el TSU en Distribución y Logística fueron los responsables de la organización del evento: Kevin Alves, Adriana Morillo, Greisy Piñango, Katherine Carpio y Jarlyng Melo. Primero, promovieron internamente y a través de los grupos de WhatsApp la información del festival. Segundo, sensibilizaron a los potenciales receptores fílmicos (comunidad estudiantil y profesoral) a partir de las seis fichas técnicas de las obras por exhibir. Tercero, asumieron roles (funcionamiento de los equipos, protocolo, registro fotográfico del evento, comunicación con las autoridades de la universidad y lectura de las obras a partir de ejes temáticos).

Discarded (2023), *Evolutsioon* (2021), *Fashion victims 2.0* (2023), *Mar de problemas* (2023), *The hungre years' binge* (2023), *The wishing table* (2023) fueron los videos exhibidos en el auditorio en el marco de la décima primera edición del festival. A continuación, se presenta foto de dicha actividad.



Exhibición en auditorio

Nota. Tomada por el equipo organizador del evento

Notas finales

La experiencia con el uso del video en cátedras universitarias permite valorar no sólo la producción actual, sino que estimula nuevas lecturas vinculadas a contenidos verdes. Por un lado, a través de las exhibiciones los estudiantes pudieron relacionar conceptos tales como: economía circular, ontologías parentales, ciudadanía verde, etc. Por otra parte, se introducen actividades complementarias de festivales ambientales para el fomento del diálogo y la reflexión.

Referencias bibliográficas

- Dechant, Nora. (2023). *Ella. Agua*. Videoarte. Argentina.
- Falkenberg, Pamela y Cochran, Jack. (Directores). (2023). *The hundred years' binge*. Video documental. Estados Unidos.
- Goldman, Ilana. (Directora). (2023). *Discarded*. Videodanza Experimental. Estados Unidos.
- Korporal, María. (Directora). (2023). *The wishing table*. Animación. Alemania.

- Lorenzo, María. (Directora). (2013). *Fashion victims 2.0*. Video. Animación. España.
- Micóids, Dani. (Director). (2023). *Mar de problemas*. Video. Animación. Brasil.
- Nimeti, Urmas. (Director). (2021). *Evolutsioon*. Animación. Estonia.
- Peña, C, Peña, J y Peña M. (2022). FESTIVERD: escenario para la formación estudiantil en ambientes virtuales. 108-135. *Comunicação na Educação*. RIA Editorial y UPTL.
- Santos, Benjamín. (2023). *Fuego en el bosque*. Videoarte. España.

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.



Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos, previo envío al arbitraje



Nº 90/ Mayo-Agosto 2024 / Abril, 2023

Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

Solicitud formal y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: revista.venezolana.educere@gmail.com con copia al editor.educere@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- 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.
- 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

- 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

- 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.
- 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

- Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por “*traductores electrónicos*”.

Reseña autoral

- 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.
- 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

- El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

9. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

Fuente: Elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)

Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

Las Notas

11. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

La bibliografía

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).

El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.

13. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
15. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

Leer las Normas para los colaboradores de Educere

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

Dr. Pedro Rivas

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

@ Correo personal: rivaspj12@gmail.com



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 90/ Mayo-Agosto 2024 / 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.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdr@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCH-TA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

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:

- 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.
- 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.
- 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:

- 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.
- 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.
- 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.
- Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- 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.
- 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

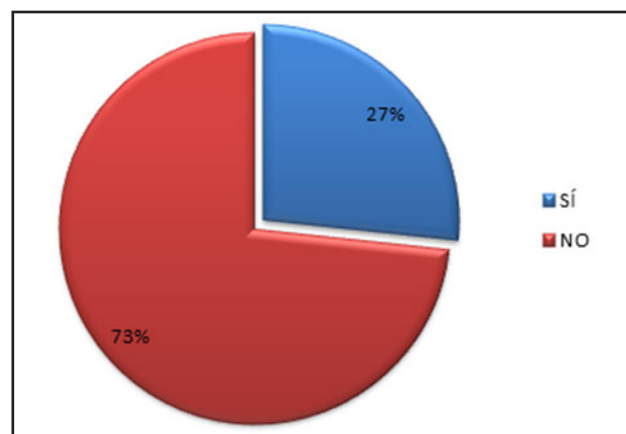
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

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:

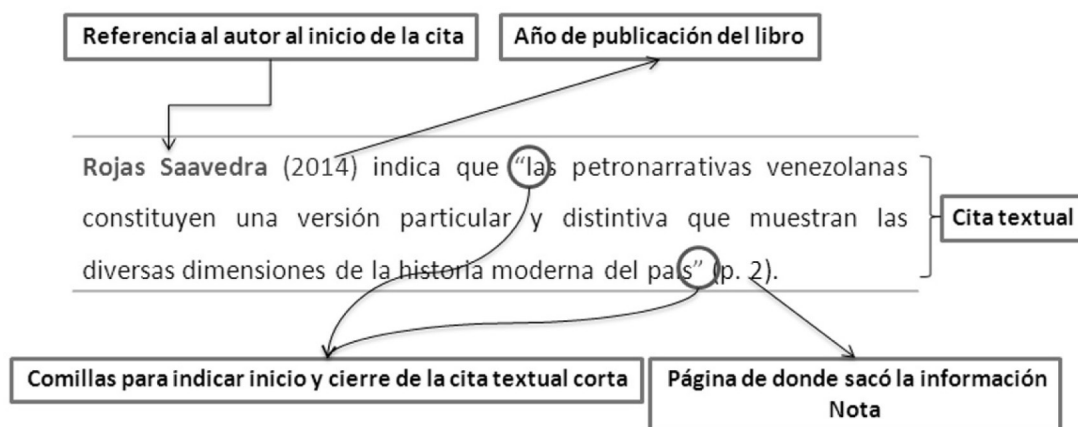
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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 si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

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).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

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).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + página 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 curriculum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografían con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se 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.

Sangría francesa

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al.**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://](http://...)

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de [http://](http://...).

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

Nº 90/ Mayo-Agosto 2024 / 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 Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five

Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal

Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sent in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta* - Venezuela (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic.
Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained**, **discussed** and **demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- 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:

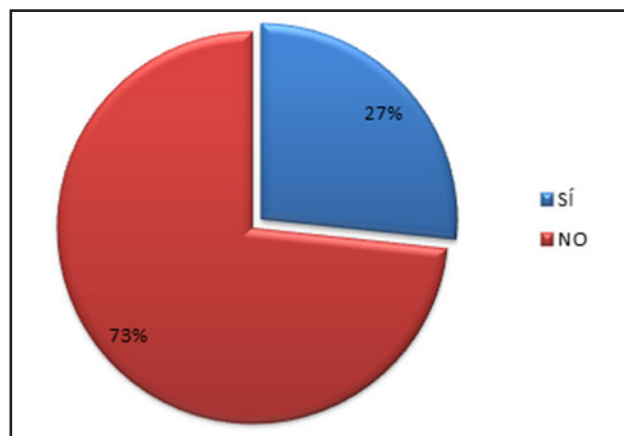


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

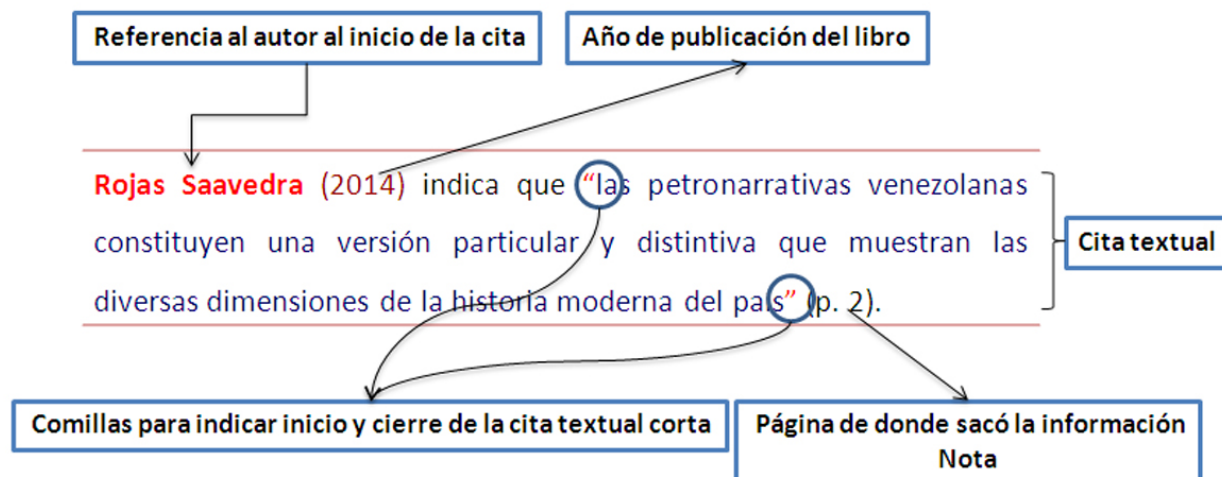
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual 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, inmundicias, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author's permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, periphrasis and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

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).

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:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In 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.

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 & Becona Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-the-removal-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Nº 90/ Mayo-Agosto 2024 / 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 *Trasvase* de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
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 substitua os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
 - Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
 - Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
 - Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
 - Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
 18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem e o autor não realizará os ajustes pertinentes.



Normas para los Árbitros

Educere

Nº 90/ Mayo-Agosto 2024 / 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.

Este número 90 de la Revista EDUCERE
de terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 19 de Abril de 2024

