



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

La Revista Venezolana de Educación

Año 23
Número 75
Mayo. - Agosto. / 2019
Mérida - Venezuela
Depósito Legal
pp199702ME1027
pp199702ME1927
ISSN: 1316-4910

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

SESENTA AÑOS DEL DECRETO

LEY DE UNIVERSIDADES (1958-2018)

ANTECEDENTES Y HECHOS EN TORNO

A LA LEY DE UNIVERSIDADES DE 1958

TRABAJO, ALIENACIÓN Y EMANCIPACIÓN HUMANA EN MARX

VALORACIÓN DEL DISCURSO DOCENTE

EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿HAY UN "MODO DE SER" VENEZOLANO?

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCADORA

EN LAS REDES SOCIALES

MODELOS Y ÉPOCAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

ENSEÑANZA DE LAS SUSTANCIAS QUÍMICAS

EN EDUCACIÓN PRIMARIA

LA ENSEÑANZA DE ELECTROQUÍMICA

EN LICEOS DEL ESTADO MÉRIDA

FORMACIÓN INICIAL DEL MÉDICO VETERINARIO

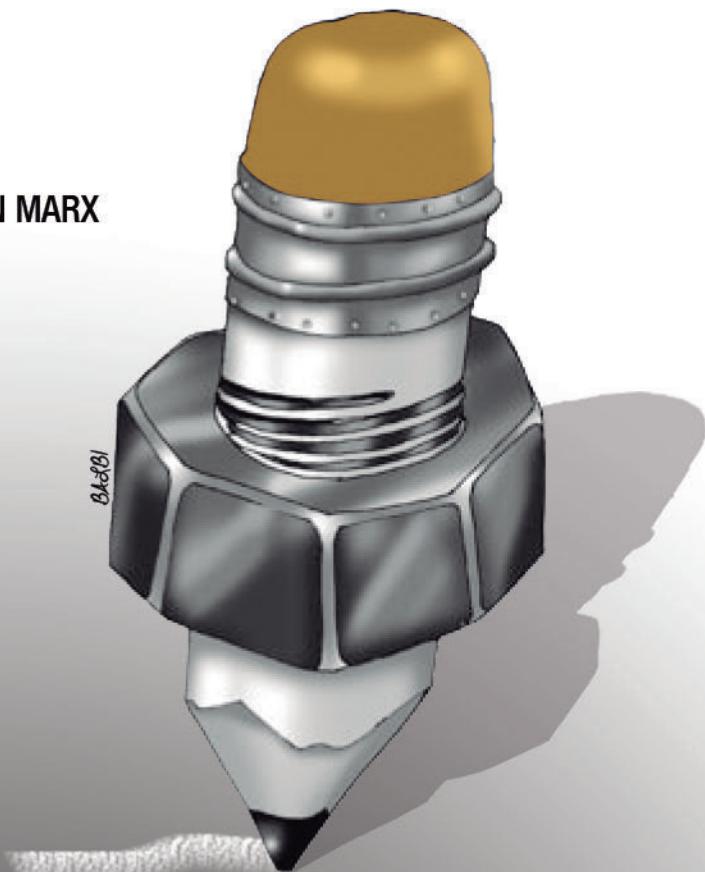
EN COMPETENCIAS

LOS CURRICULARISTAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MÉXICO EN 2018

EVALUACIÓN FORMATIVA DE UNIVERSITARIOS

EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

REVISIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



ÍNDICE RETROSPECTIVO DE EDUCERE.
JUN./1997 - AGOST./2019





La Revista Venezolana de Educación

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

Premios y distinciones

- 1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007
- III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006
- IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
- I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
- 1^{er} lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008
- La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de Venezuela 2004 - Agosto 2018
- La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007 - Diciembre 2015

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com / rivaspj@ula.ve
Universidad de Los Andes.
Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Directora adjunta

Rosa Amelia Asuaje • rosasuaje@yahoo.com
Buenos Aires, Argentina.

Consejo editorial

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

Consejo científico honorario

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

Consejo editorial internacional

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

Consejo de redacción

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

Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)
Escuela de Educación
<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>

Mayo - Agosto de 2019

Año 23 / Número 75
Mérida - Venezuela

©EDUCERE, 2015

Depósito legal
pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica
pp199702ME1927

ISSN
1316-4910

Versión digitalizada en la Web
Repository Institucional SABER-ULA.
Universidad de Los Andes

Periodicidad

Cuatrimestral desde junio de 1997 hasta 1999
Trimestral, desde junio de 2001 hasta diciembre de 2009
Semestral en 2010.
Cuatrimestral desde 2011

Idioma
Español.

Dirección de contacto

Universidad de Los Andes.
Sector La Liria. Facultad de Humanidades
y Educación, Edificio A, Piso 2.
Oficina del PPAD. Teléfono (58-274) 2401870.
Móvil: 00 58 414 7466055. Mérida - Venezuela.

Dirección Web

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

Correo Electrónico
rivaspj12@gmail.com
educere.ula@gmail.com
educere@gmail.com
educere@ula.ve

Si quieres derrotar la corrupción debes estar listo para enviar a la cárcel a tus amigos y familiares.

*If you are fighting against corruption
you must start with putting three
of your friends to jail. You definitely know what
for, and people will believe you.*

Lee Kuan Yew



PROGRAMA
DE PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

OPEN
ACCESS

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

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

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

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

Montaje electrónico Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones Iván Cañas, Yamila Rodríguez y Balbi Cañas

Diseño de portadas Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

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

Traducciones del Inglés de los autores Luis Contreras / Universidad de Los Andes.
Escuela de Idiomas
luiscontreraslin@gmail.com
Prof. Melva Márquez.
Escuela de Idiomas. ULA
melva.marquez@gmail.com

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

Mayo - Agosto de 2019

Año 23 / Número 75
Mérida - Venezuela

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997-2019
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001-2019
- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004-2013
- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005-2019
- ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008-2018
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004-2019
- Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2013
- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2018
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006-2019
- Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006-2018
- Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2013
- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2019
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2019

Secretaría y canjes Rosio Jóvito / educere@gmail.com

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

Consejo financiero de salvataje internacional Carlos Cariacás

Universidad Federal del Amapá. Brasil.

Armando Zambrano

Universidad de Caldas. Colombia.

Carlos Merino

Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina

Sergio González

Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Depósito legal pp199702ME1027

ISSN 1316-4910.

Educere, la revista venezolana de educación

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

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

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

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

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

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

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

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

quedarse 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



La Revista Venezolana de Educación
www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

Educere, the venezuelan journal of education

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

Its topic study is education, and it is conceived as a complex and explainable phenomenon through a pluri-disciplinary, 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 perso-

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

Jorge Larrosa.

Contenido

Editorial educere

LA CRISIS DE UN PAÍS DUPLICADO CON REVISTAS ACADÉMICAS NEGADAS A FALLECER **POR MENGUA**

The crisis of a duplicated country and academic journals denied that refuse to die

Pedro José Rivas

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

217 - 226



ESTADÍSTICAS DE VISITAS Y DESCARGAS EN LÍNEA: SEPT. 2008 - MAR. 2019

Visit and download statistics (online), Sept. 2008 - Mar. 2019

Repositorio institucional Saber-Ula

Unidad de Contenidos - Universidad de Los Andes

227 - 232

Artículos arbitrados

MARCO CONTEXTUAL DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA DESCRIPCIÓN CON TRASFONDO CRÍTICO

Contextual frame at the european higher education area. A description with a critical look

José Luis Anta Félez

Universidad de Jaén. Área de Antropología Social. Campus Las Lagunillas. Jaén, España

233 - 248

LA DIDÁCTICA COMO POSIBILITADORA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TEÓRICO

Didactics as an agent of the theoretical thought development

Rafael García Cañedo¹, Eliéte Zanelato², Carolina Douglas de la Peña³

¹Universidad Tecnológica de La Habana. Departamento de Física. La Habana. Cuba. ²Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências da Educacão. Ariquemes, Estado de Rondônia. Brasil. ³Universidad de La Habana. Departamento de Comunicación Social. La Habana. Cuba

249 - 257

LA COMPLEJIDAD EPISTEMOLÓGICA MULTIDISCIPLINAR EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

The multidisciplinary epistemological complexity in socio-educational research

Carlos Eduardo Massé Narváez

Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación. Toluca, estado de México. México.

259 - 266

LOS ESTUDIOS ABIERTOS. CONSIDERACIONES SOBRE EL MÉTODO EN LA FORMACIÓN AVANZADA DE UN PROGRAMA NACIONAL (PNFA)

The open studies. Considerations on the method of the advanced training national program (PNFA)

Pedro José Rivas

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

267 - 292

DEL POSITIVISMO A LA CIENCIA CUALITATIVA: EL SALTO EPISTÉMICO PARA INNOVAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

From positivism to qualitative science: the epistemic jump to innovate school geography)

José Armando Santiago Rivera

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

293 - 305

MODELOS Y ÉPOCAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA*Educational evaluation models and times***Sergio Alejandro Arias Lara¹, Nahiam P. Labrador L.¹, Blanca Gámez Valero²**¹Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Pedro Rincón Gutiérrez". San Cristóbal edo Táchira. Venezuela. ²Universidad Experimental Nacional del Táchira. San Cristóbal edo Táchira. Venezuela**307 - 322****FORMACIÓN INICIAL DEL MÉDICO VETERINARIO: UNA EXPERIENCIA EN EL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS***Veterinary training: an experiment in the competences-based educational model***Oriana Betancourt Gallegos, Myriam Velasco Chacur**

Universidad Católica de Temuco. Facultad de Recursos Naturales. Escuela de Medicina Veterinaria, Temuco. Chile

323 - 335**SESENTA AÑOS DEL DECRETO LEY DE UNIVERSIDADES (1958). AUTONOMÍA UNIVERSITARIA PLENA: ORIGEN, DESARROLLO, TRANSFORMACIÓN Y TRANSFIGURACIÓN (1958-2018)***After sixty years of universities decree-law (1958). Full university autonomy: background, development, and transformation (1958 -2018)***337 - 366****Amado Moreno Pérez**

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

ANTECEDENTES Y HECHOS EN TORNO A LA LEY DE UNIVERSIDADES DE 1958*Background and facts about the universities of 1958***367 - 377****Roberto Rondón Morales**

Universidad de los Andes. Facultad de Medicina. Mérida, estado Mérida. Venezuela

TRABAJO, ALIENACIÓN Y EMANCIPACIÓN HUMANA EN MARX: FUNDAMENTOS ONTOLOGICOS EN LA FORMACIÓN DEL SER SOCIAL*Work, alienation and human emancipation in Marx: the ontological foundations formation of the social being***379 - 392****Eliéser Toretta Zen¹, Antonio Donizetti Sgarbi²**¹Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH). Vitória, Estado do Espírito Santo. Brasil. ²Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática (EDUCIMAT). Vitória, Estado do Espírito Santo. Brasil**IDEAS Y REALIZACIONES EDUCATIVAS DE LAUREANO VILLANUEVA: FOMENTO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, EXPRESIÓN DE SU PENSAMIENTO POLÍTICO***Ideas and educational achievements of laureano villanueva: promotion of public education, expression of his political thought***393 - 409****Jean Carlos Brizuela**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mérida, estado, Mérida. Venezuela

DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DE ELECTROQUÍMICA EN ALGUNOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO LIBERTADOR DEL ESTADO MÉRIDA*Diagnosis of teaching electrochemistry in 3 secondary education institutes of the Libertador Municipality of the state of Mérida***411 - 425****Argemary Nayarit Pulido Pérez, Reynaldo Luis Ortiz**

1Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, estado Mérida. Venezuela. 2Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias. Mérida, estado Mérida. Venezuela

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS SUSTANCIAS QUÍMICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN MANUAL QUE CONTRIBUYE A FACILITAR SU MEDIACIÓN*Teaching and learning of the chemical substances in Primary Education: a manual to facilitate its mediation***427 - 439****Eliana Cecilia Ávila Mendoza, Rebeca Rivas**

Universidad de Los Andes (ULA). Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

LOS CURRICULARISTAS EN EL PLAN Y PROGRAMAS DE PRIMARIA 2018 EN MÉXICO*The curriculars in the plan and programs of primary 2018 in mexico***441 - 450****Germán Flores Martínez**

Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, estado de Tlaxcala. México

VALORACIÓN DEL DISCURSO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*Appraisement of educational speech in the history's teaching***451 - 464****Diego Armando Troconis Suarez**

Universidad de Los Andes. Programa de Profesionalización Docente (PPD). Mérida, estado, Mérida. Venezuela

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCADORA: APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES

Social representation of the preschool teacher: approach from the social network analysis

465 - 476

Esmeralda Jiménez Fuentes, Antonio Fernández Crispín

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

CLASE INVERTIDA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN POSTGRADO: UNA EXPERIENCIA EN CHILE

Flipped classroom and cooperative learning in postgraduate: an experience in Chile

477 - 486

Laura Marjorie Espinoza Pastén¹, Alexis Andrés Araya Cortés²

¹Universidad de La Serena. Instituto Multidisciplinario de Ciencia y Tecnología. La Serena. Región de Coquimbo. Chile. ²Universidad Central de Chile. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. La Serena. Región de Coquimbo. Chile.

ATRIBUTOS RESILIENTES DEL GERENTE EDUCATIVO

Resilient attributes of the educational manager

487 - 497

Sergio Nicanor Nieto Meza

Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Formative and shared assessment for the development of investigative competences in university students

499 - 508

Yovanni Alexander Ruiz Morales

Universidad Nacional Experimental del Táchira. Departamento de Ciencias Sociales. San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

REVISIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA APLICADA EN EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE

Didactic reinvention of distance education applied in the personal learning environment

509 - 520

Jhondert Alberto Jaimes Rodríguez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Subdirección de Investigación y Postgrado. Rubio, estado Táchira. Venezuela

**21 LECCIONES PARA EL SIGLO XXI**

21 Lessons for the 21st Century

521 - 524

Juan Carlos Cubeiro

21 LECCIONES PARA EL SIGLO XXI

21 Lessons for the 21st Century

525 - 526

María Teresa Giménez Barbat

21 LECCIONES PARA EL SIGLO XXI

21 Lessons for the 21st Century

527 - 529

Javier Carrascosa González

**¿HAY UN “MODO DE SER” VENEZOLANO?**

Is there a venezuelan “mode of being”?

531 - 537

Pedro R. García M.

**CÓDIGO DE ÉTICA Y DE BUENAS PRÁCTICAS EDITORIALES DE EDUCERE, LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN**

Code of ethics and good editorial practices of Educere, the venezuelan education journal

539 - 542

Pedro José Rivas

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

**CLASIFICACIÓN DE LOS CAMPOS, TEMAS DEL SABER Y ASPECTOS METODOLÓGICOS
DE EDUCERE. JUN./1997 - AGOST./2019**

EDUCERE retrospective index, June/1997-August/2019

543 - 623

Pedro José Rivas, Iran Rosio Jovito

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

 **Secciones**

SECCIONES
Sections

624 - 625

 **Normas Educere**

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

627 - 646

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

647 - 666

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

667 - 668

NORMAS PARA OS COLABORADORES

669 - 671

La crisis de un país duplicado con revistas académicas negadas a fallecer por mengua

Editorial
educere

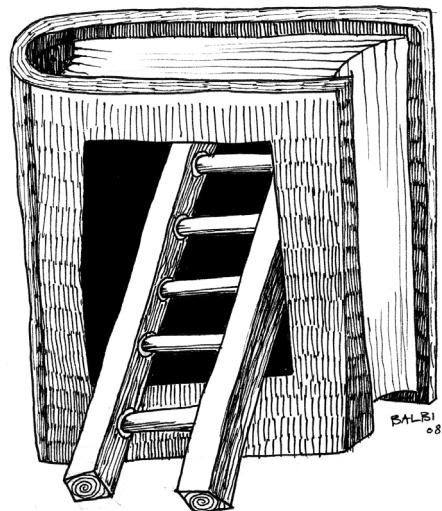
The crisis of a duplicated country and academic journals denied that refuse to die

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

rivaspj@ula.ve



Un año más de vida editorial entre dificultades y reconocimientos

Educere, la revista venezolana de educación se complace en hacer llegar a sus lectores de Venezuela y el mundo, el fascículo No 75 correspondiente al cuatrimestre abril-agosto de 2019. El cuerpo de contenidos lo conforman veintinueve (29) documentos, de ellos, trece (13) artículos de investigación, seis (6) ensayos, y diez (10) documentos de pertinencia con su política editorial e interés académico de sus lectores.

Las fuentes que alimentan esta edición provienen de España, Brasil, México, Chile, México y Cuba. De Venezuela los aportes proceden de las universidades: Nacional Experimental del Táchira (UNET), Pedagógica Libertador (UPEL) y Los Andes (ULA). Todas estas colaboraciones fueron revisadas y arbitradas favorablemente; otros envíos fueron leídos y observados para su corrección o enmienda. Algunos fueron denegados en su admisión o rechazados por el rigor arbitral.

I

Importa destacar que Educere en el mes de junio arriba a su XXII universitario de vida editorial cumpliendo su cometido de contribuir a desarrollar el pensamiento educativo y pedagógico del magisterio nacional y de América Latina y el Caribe y del mundo de habla hispana a través de las contribuciones que muy gentilmente hacen llegar sus hasta ahora más de dos mil colaboradores.

Esta travesía de veintidós años se ha realizado en medio satisfacciones, reconocimientos y las vicisitudes propias de cualquier emprendimiento, pero nunca óbice alguno ha detenido su regularidad ni alterado su periodicidad, lo cual habla muy bien de su gestión editorial y del compromiso universitario con sus lectores y escritores. Tal continuidad es el producto de un trabajo sostenido en el tiempo y en su lucha blandeando su espada contra el viento de las circunstancias. En los últimos tiempos recibiendo las turbulencias de políticas públicas erráticas y acciones de la oposición, a nuestro juicio, equivocadas. Todas ellas cuales afectando severamente la

vida de la nación y llevándola a su caotización completa. Y en el caso del libro, este se ha convertido en una de las víctimas de la cultura después de haber sido uno de los países con más producción editorial de la región.

No obstante tal cuadro, afirmamos que el éxito de nuestro andar por el mundo de las publicaciones periódicas científicas se explica porque nuestra visión autonomista de la universidad desde su creación en junio de 1997, generó una concepción de la gestión editorial orientada a la consecución de los recursos económicos al margen de los financiamientos institucionales o del Estado nacional. Ello se explica porque su mentor institucional fue el Programa de perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación, calificada como una iniciativa académica de carácter autosustentable con capacidad para diseñar políticas académicas autodirectivas, producir y administrar sus ingresos propios.

En efecto Educere nace de un emprendimiento académico y administrativo de carácter autonómico desvinculado del poder centralizado de la universidad, lo que permitió aquilar su espíritu de cuerpo y vigorizarse en la toma de decisiones con fuerza suficiente para enfrentar cualquier situación adversa y continuar su marcha. Es por ello que la crisis que sacude el país y paraliza el mundo del libro, sin duda ha afectado a Educere pero en menor medida que a otras revistas universitarias de Mérida y el país.

Tal filosofía de la autogestión no desaprovechó las oportunidades que en su momento brindaron las donaciones del sector público y privado, y los subsidios y subvenciones otorgados por la Universidad de Los Andes, el Fondo Nacional de Ciencia, Innovación y Tecnología (FONACIT) y algunos organismos regionales que promueven la investigación y la difusión del conocimiento y el saber científico, tecnológico humanístico y social.

Los tiempos han cambiado radicalmente y la filosofía del Estado y sus instituciones insertadas en el tradicional modelo de desarrollo centrado en el rentismo petrolero y las importaciones para una economía de puerto, ha colapsado por lo que nuestra realidad hoy se pinta muy distante de aquellas épocas de bonaza y “nuevorríquismo” de un largo y cercano ayer. El saldo negativo se nota en la carencia para financiar la cultura y una educación inclusiva y de calidad como lo establece la Carta Magna. Tampoco hay para lo otro, que es todo lo que requiere la calidad de vida del buen vivir.

Nuestra situación actual es apremiante y para estar al día con nuestras obligaciones editoriales, mantener en alto la credibilidad ante nuestros colaboradores y lectores, conservar los estándares de calidad requeridos por los índices y registros internacionales, tenemos que editar e ingresar en los Repositorios Institucionales de SaberULA de la ULA y REDALYC de la UNAM de Toluca en México y las plataformas electrónicas, un volumen anual de tres números cuatrimestrales, lo cual requiere mucho dinero y nuestras alforjas están vacías y con tal precariedad, nada se hace. Ese no es un tema para el debate ni la discusión. Ya nada será “gratis” como hasta ayer, alguien debe suministrar el dinero y las fuentes de recursos estatales hoy están quebradas o las quebraron. Es decir, el financiamiento estatal por ahora dejó de ser la opción.

Es el gran momento de las paradojas y de saber comprender la magnitud de la crisis y sus requerimientos, lo cual exige desarrollar la imaginación creadora y propositiva de los directores de las revistas. Los consejos editoriales deben salir de la lista de la página nominal de créditos para pensar y actuar eficientemente sino la crisis los enterrará con revista y todo. Es la época del trabajo editorial cooperativo y productivo, el tiempo de la burocracia institucional del libro que daba subvenciones y dadiwas ya no existe.

Sobrevirán las revistas que sepan adaptarse a vivir la dura realidad del colapso del país y aprender a poner en acción la inteligencia editorial. Es una lección de vida que el *homo sapiens* viene desarrollando desde hace más de dos millones de años, no es nada nuevo. No es un problema de tecnologías sino de capacidad de adaptación a unos tiempos de una crisis que anuncia será muy larga mientras el país encuentra su estabilidad, apenas estamos bordeando la crisis. Mientras unos se quedan en la comodidad de la queja, la denuncia y la lloradera otros iniciaron el nomadismo buscando los recursos para sobrevivir la sequía de una economía desertificada.

Editar una revista y colocarla en la red tiene un costo económico muy alto que debe ser sufragado, ya no podrá seguir siendo con nuestros sueldos como se hizo hasta hace poco. Los salarios fueron tragados por el hueco negro de la hiperinflación. Ahora se requerirán financiamientos no convencionales y generados con el

valor del *conocimiento*. Ello no debe originar malestar ni quejas en los equipos de dirección de una publicación periódica, si ello no ocurre las publicaciones individualmente naufragarán.

Adicional a lo anterior se presentan dos problemas fundamentales que agobian el trabajo del editor a los que hay enfrentar inteligentemente pues no depende de nuestras soluciones. El tema de la deficiente interconectividad que impide la comunicación electrónica y telefónica, y la creciente sequía académica de artículos nacionales que debilita el cuerpo editorial de sus fascículos o impide su aparición. Si una revista pierde su periodicidad tampoco recibirla artículos del exterior.

En síntesis, la crisis presenta para los directores y editores otros rostros que se derivan de la falta de presupuesto para desarrollar la investigación y su difusión, la ausencia de estímulos para los investigadores, así como la falta de escenarios académicos para presentar los resultados de la investigación y la innovación que han reducido la producción de los grupos de investigación y la investigación interdisciplinaria e individual. Tal realidad explica la fuga de profesores investigadores a otros países de la región o países del llamado “primer mundo desarrollado”.

En medio de esta situación que al parecer no tiene salida inmediata se encuentran nuestras revistas científicas y Educere hace todas las gestiones para no encallar en el medio del naufragio que ahoga todas las esferas del país.

Enmantada en su resiliente acción Educere sigue saliendo en su formato digital con la fuerza de la convicción que le da su compromiso histórico con el magisterio nacional de América Latina y el Caribe, España y todos los docentes e investigadores del mundo hispanohablante.

II

Sin duda alguna que los veintinueve (29) papeles publicados en este fascículo se agregan a su patrimonio institucional conformado ahora por 1.643 documentos publicados a lo largo de sus veintidós años consecutivos de vida institucional. Una muy buena razón para celebrar su aniversario cargado de un optimismo definido como realista y fe por el futuro del Patria. Seguimos apostando por la paz y la inteligencia política de nuestra dirigencia nacional, no tenemos otra para bien o mal, no será fácil volver a firmar cheques en blanco en las urnas electorales por los partidos políticos y grupos de electores. En el mundo de la política la credibilidad es lo más importante y en Venezuela la gente la perdió dolorosamente frente a los actos de pillaje, ineficiencia, golpismo y entreguismo de nuestra soberanía nacional.

En medio del caos, la ocasión es oportuna para señalar aspectos positivos como el reporte de descargas hechas a los artículos de Educere agenciado por el Repositorio Institucional SaberULA de nuestra universidad durante el período comprendido entre septiembre 2008 y marzo de 2019 (diez años y siete meses) que indica que la revista tuvo la cantidad de 4.139.615,7 descargas. Tal referencia sobre su destaca que Educere promedia 1.086, 51 descargas mensuales contabilizadas al mes de marzo 2019. Tal cifra evidencia que la revista disfruta de una aceptación muy buena en el mundo académico. No se incluyen acá las visitas ni consultas que los lectores hacen, tampoco las descargas provenientes del sistema REDALYC.

Con estadísticas oficiales en mano, la Universidad de Los Andes nuevamente acreditó a Educere como la primera publicación periódica revista científica más destacada de su colección compuesta de 100 revistas académicas en el Acto de Reconocimiento a las Revistas y Autores más destacados de la institución bicentenaria. Un evento que se realiza cada dos años, En este acto de premiación el suscrito recibió el 25 de abril de manos del rector de esta Casa de Estudios el diploma que acredita a Educere como la publicación científica más descargada de su Repositorio Institucional durante el período comprendido entre octubre 2015 y septiembre 2017.

La data referenciada contabiliza 798.058 descargas, lo cual evidencia que Educere, pese a la crisis que azota el país y a la débil interconectividad existente, fue descargada 1.108.42 veces diarias, manteniéndose ligeramente por encima de su promedio histórico. Esta consideración destaca que Educere sigue siendo la publicación

más consultada, visitada y descargada de Venezuela y una de las revista universitarias con mayor visibilidad en el campo de la educación del mundo de habla castellana.

Esta distinción adquiere otro significado si recordamos que este lauro fue creado por el Vicerrectorado Académico la Universidad de Los Andes en 2005 y concedido por primera vez a Educere, la revista venezolana en educación. Desde entonces esta publicación ha mantenido su sitial de honor de manera consecutiva.

El asunto no es llegar a la cima sino mantenerse en el marco de tal distinción. Una muy buena razón para celebrarlo con los verdaderos protagonistas del premio que son sus escritores y quienes realmente otorgan el galardón son sus millones de lectores.

Es obvio resaltar que Educere es, además de sus colaboradores y lectores, un gran equipo silente integrado por árbitros, revisores y correctores de textos, ilustradores, diseñadores, traductores, e impresores. A ellos se adiciona el Consejo Editorial y su director editor, y una figura clave que merece destacarse, sin la cual el trabajo quedaría a la deriva: las secretarías de la oficina de Educere, hoy representada por la señora Rosio Jovito de Rosas.

Finalmente destaco que es normal Educere sea vista y descargada desde Venezuela, de los países de la región o de EE.UU., pero qué satisfactorio es saber que también nos leen en Luxemburgo, Camerún, Kenya, Mozambique, Eslovaquia, Togo, Guinea Ecuatorial, Latvia, Cote D'Ivoire, Andorra, Republica Checa , Algeria, Noruega, Kuwait y Ucrania, entre otros mucho países. Este dato se estima con gran valor y orgullo para nuestra revista que se hace por su difusión y visibilidad.

Una celebración por lo alto que debe hacerse con modestia y sencillez sabiendo que Educere, la revista venezolana en educación, hace universidad desde la visibilidad de sus productos académicos. Un atributo editorial que define su constancia y perseverancia.

III

Como ya es habitual esta edición presenta el mapa editorial de Educere representado por el Índice Retrospectivo que exhibe todo su legado histórico producido entre junio/1997 a agosto/2019, debidamente catalogados a través de 63 campos, temas del saber y aspectos metodológicos, lo cual facilita la búsqueda y consulta de un artículo o contenido en particular. Igualmente se ofrecen dos índices más, el de árbitros y de palabras clave.

Y con el propósito de fortalecer nuestra práctica editorial hacemos del conocimiento de nuestros escritores, lectores y árbitros que Educere suscribió públicamente su adhesión unilateral al Código de Ética y de Buenas Prácticas Editoriales (COPE), decisión autonómica que aprobó su Consejo Editorial el 23 de noviembre de 2018. En tal sentido, Educere incorpora a su filosofía el Código de ética y de buenas prácticas editoriales de una revista, ya observadas en sus normas para los colaboradores, árbitros y su consejo editorial. El documento se puede leer en este fascículo onomástico.

Y en este orden de ideas de celebración aniversario, se inscribe la excelente noticia del Repositorio Institucional SaberULA, de que todo el patrimonio de Educere, la revista venezolana de educación, conformado por la totalidad de los manuscritos y su metadata, ha migrado a la tecnología Open Journal Systems (OJS).

El OJS es un software de código abierto de acceso inmediato al lector, sin requerimientos de registro, suscripción o pago alguno, valga decir, que el ingreso a este sistema carece de restricciones. El lector puede visitar o descargar de manera gratuita y abierta los artículos de investigación científica de toda revista especializada arbitrada e indexada.

Esta decisión tecnológica de ingresar al OJS responde al plan de modernización del Repositorio Institucional SaberULA de ampliar su capacidad de conectividad con otras plataformas electrónicas del mundo, mejorar la visibilidad de sus productos universitarios y permitir que los consejos editoriales de su centenar de publicaciones periódicas académicas puedan administrar todos los procesos de publicación, desde los envíos que

hacen los colaboradores y su contacto hasta la publicación y colocación de la revista en la red, incluyendo la revisión por pares y su certificación con los autores.

Es oportuno reconocer que este trabajo de migración de datos fue realizado por SaberULA con mucho sacrificio, esmero y dedicación y, en particular, luchando contra las limitaciones de personal cuya labor tenía que enfrentar los avatares provocados por las fallas del servicio eléctrico y la débil conectividad existente en el país.

A partir de ahora Educere se estrena en la comunidad de revistas incorporadas al sistema OJS, un paso que sin duda mejora nuestra existencia editorial, ofrece un mejor servicio a sus lectores en el mundo y aquilata nuestra autonomía editorial.

Un país duplicado

I

Hoy los venezolanos vivimos en unas condiciones jamás pensadas a pesar de ser de una de las naciones más ricas del mundo; la riqueza mineral que yace en sus suelos es única en el planeta verde y su posición geoestratégica le hace gozar de un privilegio que pocas naciones tienen.

Ahora bien, ¿qué pasó, qué nos pasó? ¿Éramos ricos verdaderos o nos lo creíamos sin serlo? ¿Nuestras divisas en dólares acaso fueron generadas por el sudor del trabajo productivo de sus hombres y mujeres o nuestros ingresos provenían exclusivamente de la renta petrolera y sus políticas fiscales? Hacernos esa pregunta hoy y su respuesta nos conduce a reconocer dolorosamente que adolecemos del síndrome de la desmemoria. Siempre lo supimos y las voces más autocríticas del siglo XX así lo advirtieron: Alberto Adriani, Uslar Pietri, Juan Pablo Pérez Alfonzo, Domingo Alberto Rangel, solo que la dirigencia política gobernante hizo caso omiso a tales advertencias.

La crisis de la política durante el período de la democrática instaurada en 1958 hasta 2019 tiene dos etapas diferenciadas e incluso determinadas por dos cartas fundamentales: la democracia representativa bipartidista de 1961 representada por el Pacto de Punto fijo, y la democracia participativa, protagónica y corresponsable de 1999 dirigida por el Presidente Chávez.

Esta última etapa de nuestra historia republicana es el trayecto que focaliza la atención de cualquier análisis. Es la V República en sus tiempos históricos. Es la experiencia política subrayada por los procesos de elegibilidad y consulta popular. Veintitrés elecciones generales hechas de las cuales el proceso bolivariano solo perdió dos: el referendo para modificar la Carta Fundamental en 2007 y las elecciones parlamentarias de 2014.

En efecto, debe reconocerse que el proceso bolivariano tuvo respaldo popular y poder suficiente para gobernar y transformar el país. Además de saberse que cualquier acción de gobierno se daba en el marco de una geopolítica determinada por los llamados intereses vitales de los EE.UU. para el hemisferio. Allí está el foco central de cualquier conflicto y fuente de todas las hostilidades del hegemón del norte. He aquí un referente clave para el ojo acucioso del analista político.

La mirada analítica igual debe considerar que el modelo rentista mono-exportador generó un estilo de vida en el ciudadano solo posible por los ingresos petroleros.

II

Venezuela vive en estos momentos uno de sus momentos más críticos de su historia. La crisis que azota el país afecta todas las esferas de la existencia social, cultural y económica por igual; la existencia mínimamente digna del venezolano empobrecido da paso a la sobrevivencia y de ésta a la inanición el salto no está muy lejos. Mientras tanto, la solución a nuestros problemas reales ubicados a comienzo del mes de mayo de 2019, al parecer, para nuestra desgracia, no está en nuestras manos ni en la dirigencia política gobernante ni opositora. El diálogo real fue trancado exprofeso y sus interlocutores se encuentran entrampados en la diatriba de una

descalificación mutua que anulan su credibilidad y neutralizan sus acciones. Tal anomia política ha creado un precedente impensable para la salud de la democracia y la convivencia ciudadana.

El país vive la terrible historia de una época marcada por la “política fallida” de una democracia sin instituciones creíbles que la hagan posible, ya que carece de la condición imprescindible: una ciudadanía en pleno ejercicio de sus deberes y derechos. Esta privación de la polis descubre una dirección política –igualmente- fallida para conducir y para aspirar conducir los destinos del Estado. Los actos y omisiones lo dicen. Un liderazgo ímparo e ineficiente jamás podrá garantizarle a sus electores lo que prometió: una gobernanza para vivir en una auténtica y equitativa democracia.

El resultado de estas prácticas antidemocráticas han llevado a la nación a disponer de una “institucionalidad duplicada” con dos Asambleas Nacionales antagónicas. El primer parlamento fue electo en comicios libres cuya simpatía favoreció a la oposición al obtener una representación de las dos terceras partes de su cuerpo legislativo. Los resultados fueron avalados por el Consejo Nacional Electoral (CNE). El segundo parlamento nació de una interpretación supraconstitucional que hizo el gobierno nacional de su Carta Fundamental. Unos comicios convocados por el CNE dieron ganador al convocante todas las butacas del nuevo parlamento constituyente en virtud de que la oposición como era obvio se negó a participar, dado que era como negar la autenticidad del parlamento había ganado mayoritariamente. Corolario de esta inverosímil realidad es la existencia de dos Asambleas Nacionales paralelas que se desautorizan y legislan en la dirección de sus intereses parciales de sus propias verdades.

Por otro lado la crisis política la confirman la existencia de dos Tribunales Supremos de Justicia; dos Fiscales y dos Contralores Generales de la República que denuncian y acusan mutuamente las acciones irregulares de los dos gobiernos paralelos y de las operaciones de sus funcionarios. Las denuncias-sentencias de ambos organismos se acusan mutuamente de ser responsables de exabruptos jurídicos, abusos de poder, corrupciones del poder público con el sector privado, triquiñuelas cívico-militares, fechorías, transferencias de dinero mal habido a cuentas secretas de los paraísos fiscales y negocios sucios que atentan contra los valores de la hacienda pública y la moral republicana defendida por el Libertador como un requisito fundamental para garantizar la salud de la Patria.

Esta expresión del país duplicado se continuó observando en las gobernaciones regionales donde triunfó la oposición. Allí el gobierno bolivariano creó la novedosa figura del protector del estado cuyo ejercicio lo encabezaban los candidatos perdedores, quienes poseen funciones de gobierno paralelo sin gabinete.

Y como si fuera poco, la Venezuela duplicada dispone de dos presidentes nacionales que se disputan la jefatura y administración del Estado nacional. El primero elegido en comicios nacionales adelantados a requerimiento del entonces Presidente en ejercicio, Señor Nicolás Maduro Moros, y que fuera juramentado recientemente por la segunda Asamblea Nacional Constituyente. Éste adolece del reconocimiento de la oposición y sus aliados extranjeros, y cuyo gobierno es objeto de un terrible bloqueo económico y financiero internacional, medidas de embargo, eliminación de visas, suspensión de pagos por concepto de envíos petroleros y algunas órdenes de captura solicitadas por tribunales extranjeros, etc.

El otro primer magistrado es el Presidente de la primera Asamblea Nacional, Ing. Juan Guaidó quien se auto-proclamó presidente de Venezuela públicamente en una plaza de Caracas en medio de una manifestación de miles de adherentes que le aupaban. Es reconocido por la Asamblea Nacional, tiene el apoyo de los EE.UU y más de cincuenta países, goza del beneplácito de la mediática internacional y es objeto de atención y promoción permanente de las redes sociales. El gobierno de Nicolás Maduro y sus simpatizantes le llaman usurpador y traidor a la patria. En la actualidad, acaudala el descontento popular y capitaliza la dirección unitaria opositora en una agenda diligentemente organizada. A Maduro y Guidó los contra seguidores les llaman, por igual, usurpadores y golpistas.

Tales situaciones evidencian una fractura irreversible de las instituciones del Estado nacional y un descredito para las organizaciones políticas que hoy componen la llamada V República. La dirigencia política de “nuevo tipo” opera sin agenda propia y su andar está supeditado a la política exterior norteamericana y sus intereses

geopolíticos. Un hecho evidente y nada novedoso son las simpatías que ello ha generado en las redes sociales y la mediática global. Es el viraje a la derecha, si es que la izquierda se define a partir de lo opuesto. La crítica política señala que el gobierno de la V república en sus resultados –que es lo que vale– no fue de izquierda sino de un “progresismo” discursivo nada más, con gran responsabilidad en lo que refiere a hundir el país y acabar la poca institucionalidad que había en el Estado.

La gravedad del caso –a juicio del editorialista– es que la República ha venido perdiendo su soberanía y determinación para resolver sus querellas internas como Estado independiente, tal como lo prescribe su Carta Magna aprobada por la totalidad de los venezolanos en tres referendos: uno consultivo, otro de carácter aprobatorio y un tercero, de orden reprobatorio.

Muy delicado es para el futuro de la patria de Bolívar y de nuestros hijos que se haya desvanecido la magnificencia constitucional al ser interpretada irresponsablemente para atender los intereses mezquinos de los grupos que pugnan por el control político de las instituciones y de la administración de las riquezas naturales de todos los venezolanos.

¿Dónde se encuentra el espíritu del artículo No 1 constitucional? Recordemos su mandato: “*La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador. Son derechos irrenunciables de la Nación la independencia, la libertad, la soberanía, la inmunidad, la integridad territorial y la autodeterminación nacional*”.

Acaso reeditando la guerra fría encontraremos una vuelta a la normalidad del país como si nada ocurrió en los últimos 20 años y cuyos resultados –al margen de la responsabilidad que igual tienen la oposición y sus aliados en el caos anunciado hace muchos años atrás– se encuentran reflejados en el estado calamitoso de un país asediado por la escasez alimentaria, la falta de repuestos para la planta automotor, la inseguridad, la carencia de medicinas, el desempleo, la falta de dinero circulante, el desempleo, la hiperinflación y la carencia de todo. Y a este maremágnum de calamidades se incorpora la novedad de los apagones y cortes eléctricos a gran escala que impide el disfrute de un servicio fundamental como es de luz artificial, impide la distribución del agua en las ciudades, genera pérdidas irreparables a la industria en general y, en particular, a los millones de equipos electrodomésticos de los hogares y la perdida de la muy costosa alimentación refrigerada. Este problema crea pérdidas millonarias a la pequeña y mediana industria y al comercio. En medio del descontento y el malestar pareciera ser que la política fuese la primera necesidad del venezolano. Nada más alejado de la realidad. La ceguera no deja oír al gobernante y la audición de la oposición no la deja mirar. Una dirección de la nación sorda y ciega.

III

Para profundizar la agonía del país, la crisis adiciona un fenómeno generado por la ausencia de fuentes de trabajo cónsonas con una expectativa mínimo de calidad de vida: un éxodo silencioso que lleva en sus entrañas al espíritu de una nación devastada por el caos y cuyos migrantes creen a pie juntillas que allende las fronteras patrias van a encontrar una mejor sistema de vida porque en su país la antipolítica les negó las condiciones y oportunidades para el desempeño de un oficio o una profesión en consonancia con el máximo de felicidad que demanda nuestra Carta Magna para sus ciudadanos.

La metáfora que nos ilustra la verdadera realidad es que el país político apostó a una política equivocada, tanto en la conducción del Estado como en el tipo la oposición hecha para entorpecer y sabotear y no en su rol de veedor y contralor permanente de la administración pública. Y por supuesto, es de autocrítica señalar que las comunidades y sus electores no tuvieron el tino para hacer contraloría social y de paso igual eligió a falsos políticos para conducir el país por verdaderos derroteros.

Jugamos mal la política y lo hicimos descontextualizando las realidades históricas de nuestros países periféricos. Se creyó en la ilusión discursiva de unas utopías realizables que estaban a la vuelta de la esquina y de unos

horizontes que se movían al son de nuestros sinuosos deseos neolibertadores y de un restablecimiento de la paz, la justicia y la equidad mundial.

La causas y factores que generaron la crisis del acabo de los 40 años de la IV república se replicaron en múltiples desconocidos en el ensayo de una democracia inclusiva que se ahogó en el maná de la abundancia de dólares petroleros manejados sin contraloría ni criterios de escasez. Y lo peor, se administraron irresponsablemente en nombre del soberano que por primera vez fue visibilizado y decretado como el protagonista de la nueva historia venezolana del siglo XXI. Y en el nombre de un socialismo que nunca existió, jugamos el peor juego en la historia de nuestra vida republicana en plan de ataque, menospreciando nuestra verdadera situación histórica de ser un país muy pobre que se creyó rico manejando un maná que nunca se generó desde nuestro sudor.

Lo más grave de todo es que conocimos de cerca el *“tá barato dame dos”* de la Venezuela saudita de Pérez I y lo replicamos sabiéndolo, lo que lo hace más desgraciado.

No ignoro en estas afirmaciones la responsabilidad que ha tenido el plan de saboteo opositor con el proceso bolivariano y su efecto en el caos del país, sería injusto no reconocerlo, pero debo señalar que en un proceso electoral los ciudadanos escogen con sus votos a quienes consideran son buenos, eficientes, honestos y valientes para gobernar. La oposición son los rechazos del elector. El proceso bolivariano se afirmaba señalando que había ganado casi todas las elecciones en un record histórico para el mundo. Y entonces, ¿qué nos/les pasó?

Hoy siento que somos piezas inservibles de un juego de ajedrez que otros jugarán en otras mesas y, lo peor, es que lo harán representándonos porque nuestra credibilidad es el de un documento sin el valor de la obra. Y eso tiene sus consecuencias. El chance de la historia se cambió para ser jugado en otras canchas que tendrán jugarán sus propias reglas, árbitros, jugadores, hinchas y apostadores. Y, por supuesto, habrá un equipo perdedor y una hinchada siempre desilusionada y sin esperanzas de volver a ser. Ahora el hacer será sin consignas ni banderas e himnos.

El cuento de nunca terminar lo repitió el Presidente Maduro al convocar para el 3 y 4 de mayo al Congreso Popular de la nación para que sus voces dictasen las propuestas para rectificar lo que fuese necesario del Plan de la nación 2019-2026. Cuantas erres más se requieren para seguir rectificando en la ceguera sorda. Se trata de rectificar qué: acciones gubernamentales o personas ejerciendo el poder?

IV

Regresamos a la cotidianidad de nuestras miserias ocultas agudizadas en el novedoso estreno de los largos apagones de días y los intermitentes cortes eléctricos y a las cajas del CLAP que aparecen milagrosamente para impedir que el hambre se haga una plaga social de efectos negativos en la población, en especial de niños en edad escolar y ancianos. La talla y peso del venezolano ha mermado significativamente volviendo aícos algunos indicadores que la revolución anunciada por Chávez mostraba con orgullo en el mundo.

Esta novedosa escenografía encuentra a la república sembrada en un caos ya anunciado por la postverdad mediática hace un tiempo atrás. La situación nuestra dirigencia criolla, de ambos lados se halla atrapada en el tablero de ajedrez de una política sin salidas ni soluciones viables. Buena parte del desaguadero de la crisis está en manos de los intereses internacionales que se reparten el mundo de la globalización y que enterraron al socialismo como opción. Ubíquese a potencias como China y Rusia. Si EE.UU habla del comunismo es solo como la fachada del enemigo necesario al que es necesario salvaguardar para combatirlo en su nombre.

No es posible hablar del fin de la historia y la ascensión del pensamiento único, lo que ocurre es que estamos frente a un capitalismo en su fase superior como bien lo indicó Lenin: el imperialismo que no es otra cosa que la globalización del libre mercado.

En esta suerte de surrealismo tropical la política nacional se hizo ficción jugando al socialismo en las fauces del ojo del hermano mayor y terminamos en el trance más aciago de una sociedad que vive la agonía de su propio apocalipsis político en el marco de una controversia de poderes enfrentados y encontrados en todos los terrenos.

Por un lado se ubica una gobernanza cada vez más aletargada por la consecuencia de sus contradicciones políticas y de Estado; del yerro de planes y acciones inmediatistas sin resultados; de una corrupción indetenible y desconocida en el mundo delictivo expresado casi con ribetes de estilo de vida; un descontento popular que no diferencia adherentes o adversarios y como guinda, la nociva secuela de una hiperinflación calificada como la más alta del mundo que pulveriza cualquier ingreso económico.

Y por la otra parte se encuentra una oposición incansable que acecha al esquema de gobierno bolivariano las 24 horas del día de todas las semanas, sin discriminar cualquier medio, que le ahoga desde adentro y desde afuera en una guerra sin cuartel autorizada y financiada por la Casa Blanca, el Congreso y el Pentágono de EE.UU, de manera pública y mediática, que además cuenta con el apoyo de sus aliados globales de la Unión Europea y la OTAN.

En este espacio de la guerra de IV generación se ubican todos los teatros de operaciones factibles de utilizar. Son los escenarios de una particular guerra enclavada en el tiempo de la cotidianidad de los venezolanos, es decir, en el aquí y en el ahora que se replica todos los días en medio de una zozobra y un desaliento que goberna la voluntad del venezolano.

La impresión de un analista cualquiera sobre la acción de gobierno es la no saber qué se podrá defender frente a una negociación final que exija una salida salomónica frente a un caos que gobierna el diario quehacer. La verdad verdadera es que al pueblo ya no le interesa que generó la crisis que le ahogó su calidad de vida, si fue la ineeficiencia del gobierno, la corrupción mancomunada unidad cívico-militar-sector privado, el bloqueo económico de los gringos o la caída de los precios petroleros. Le importa otra cosa, aquello que afecta su naturaleza animal, es decir, su instinto de conservación y por ello la alimentación, los medicamentos y los servicios básicos de existencia vital se convierten en sus primacías. La cultura y lo otro de lo humano da paso a nuestro retorno natural.

La prioridad del venezolana de a pie no está en este momento en el ser de la política ni en las venideras elecciones, ni se encuentra en la esperanza milagrosa del Plan de Gobierno 2019-2025 o en la intención del Presidente Maduro de volver a revisar la rectificación de la renovación tercera de las 3R decretadas por Chávez en su momento y luego llevadas a seis erres.

Lo peligroso para una población que desesperadamente busca alimentos o medicinas es que está atrapada en el instinto natural de sus necesidades básicas y allí no funciona la razón ni el entendimiento humano del animal político de Aristóteles, sino es el animal hambriento que llevamos en nuestras entrañas.

Nuestra realidad caótica es educacionalmente interesante porque sobrepasó el umbral de la política que es el imperio de la razón que organiza la convivencia y su gobernanza para llevarnos al límite donde se alberga nuestra animalidad llena de instintos. Un dato que debe ser analizado con firmeza y frialdad: ¿Somos sujetos de laboratorio o llegamos allí de manera casual? ¿Vivimos un estado de quietud controlada o estamos siendo objeto de la psicología del miedo?

Llegar a este estado natural es haber prendida la chispa de la hoguera mostrando al adversario los machetes, los mismos que en Ruanda dieron cuenta de una las masacres más horripilantes que el ser humano haya conocido en su historia, mientras la radio y televisión promovían los asesinatos en masa. La etnia Hucis dirigía el exterminio contra sus hermanos los Túsis.

Hoy lo que da temor es el peligro que una fanaticada política formada por intolerantes y fanáticos pueda generar por las medios sociales y las redes sociales al hacer suyo el derecho a la libertad de expresión y llamar a una confrontación mientras ellos disfrutan su efecto en *reality show*. La apología de la muerte es un delito

que en las guerras de primavera tienen otra escala de valores y, por ende, otros significados. La libertad nunca será un derecho para un fanático de la violencia y promotor de la muerte.

VIII

Educere desde sus editoriales siempre ha ofrecido su contribución al esclarecimiento del pensamiento político venezolano, no porque sea un objetivo *per se* sino porque la educación no se entendería si no es leída en el marco de la política y de su ejercicio democrático. No obstante, por ser respetuosa de la libre expresión y del pensamiento diverso, asume que las opiniones políticas expresadas en el editorial son de responsabilidad de quien lo firma y en este caso, del director y editor de la revista.

Finalmente, esperamos que los contenidos seleccionados para esta edición No 75, sean de total agrado de sus miles de lectores en el mundo. Enhorabuena por Educere en sus 22 años de fundación y hagamos una oración en esta hora difícil para nuestro país esperando que la razón se imponga y los gritos de guerra se apaguen y se impongan la sensatez y el sentido común.⑧

Estadísticas Educere, la Revista Venezolana en Educación. Sept. 2008 - Mar. 2019



*Visit and download statistics (online),
Sept. 2008 - Mar. 2019*

saber.ula.ve

Repositorio institucional Saber-ULA

<http://saber.ula.ve/contexto/>

Unidad de Contenidos
Universidad de Los Andes

Período de las estadísticas:
Septiembre 2008 - Marzo 2019



Dirección web de la revista

<http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>

Período de las estadísticas

Desde septiembre 2008 hasta marzo de 2019.

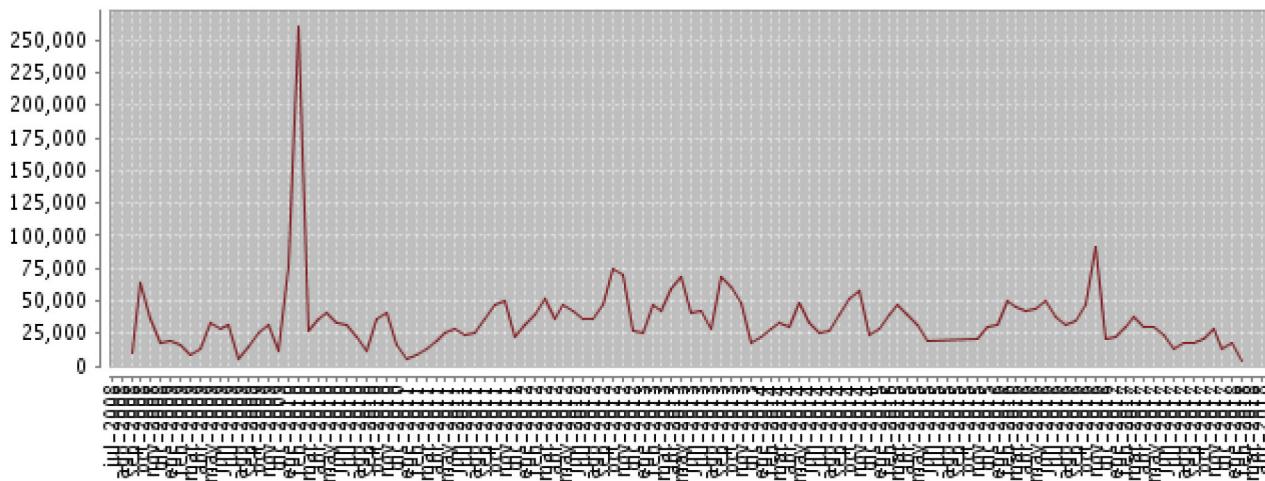
Nota

La plataforma del Repositorio Institucional SABER-ULA cambió en septiembre de 2008, de Alejandría a Dspace. En este documento se presentan sólo las estadísticas obtenidas en Dspace a partir de su fecha de inicio.

Fuente

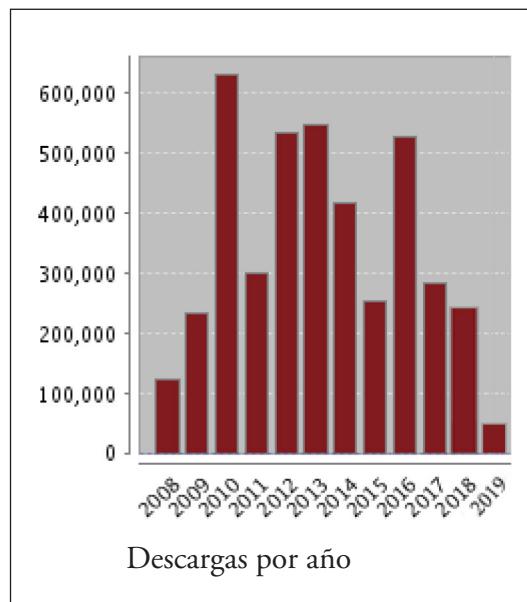
Sistema de estadísticas internas del Repositorio Institucional SABER-ULA.

Descargas totales, cantidad de documentos publicados y promedio de descargas por documento



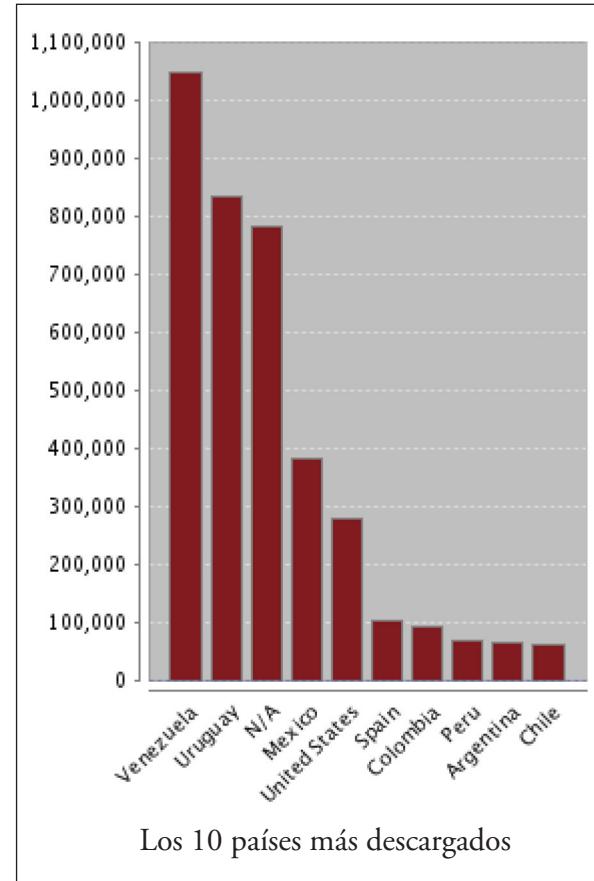
Descargas totales a los documentos de la revista por año

Año	Descarga
2008	126.056,7
2009	234.755,7
2010	631.429,3
2011	302.228,8
2012	535.170,5
2013	546.341,7
2014	419.104,7
2015	255.365,5
2016	526.720,8
2017	283.618,0
2018	239.308,
2019	39.516,0
	4.139.615,7



Descargas por país. Corte en un mil descargas y en 42 países

Origen	Descargas	Porc. (%)
 Venezuela	1,049,403.6	26.82
 Uruguay	834,242.7	21.32
? N/A	782,798.0	20.01
 Mexico	384,452.7	9.83
 United States	279,329.0	7.14
 Spain	104,627.2	2.67
 Colombia	93,401.3	2.39
 Peru	68,738.8	1.76
 Argentina	65,031.3	1.66
 Chile	61,522.3	1.57
 Ecuador	30,430.8	0.78
 Germany	15,175.7	0.39
 Bolivia	14,396.5	0.37
 Guatemala	13,012.3	0.33
 Dominican Republic	10,437.8	0.27
 Universidad de Los Andes	9,964.0	0.25
 Costa Rica	9,863.8	0.25
 Puerto Rico	9,409.5	0.24
 Panama	9,038.8	0.23
 Canada	7,677.5	0.20
 Morocco	6,908.0	0.18
 Cuba	6,381.7	0.16
 China	6,311.3	0.16
 El Salvador	5,642.2	0.14
 Brazil	5,202.3	0.13
 Japan	4,618.7	0.12
 United Kingdom	3,674.2	0.09
 France	3,377.3	0.09
 Nicaragua	2,795.5	0.07
 Honduras	2,352.8	0.06
 Paraguay	1,759.2	0.04
 Russian Federation	1,701.8	0.04
 Portugal	1,010.5	0.03
 Italy	992.7	0.03
 Korea, Republic of	896.0	0.02
 Ukraine	671.7	0.02
 Sweden	558.7	0.01
 Switzerland	524.3	0.01
 Kuwait	359.0	0.01
 Netherlands	343.2	0.01
 Poland	265.8	0.01
 Norway	247.8	0.01
 Iceland	238.2	0.01
Otros países	3.078,8	0.07
	4.139.615,7	100.00



Top 30 números de revista con mayor cantidad de descargas y promedio de descargas por documento

Datos ordenados por cantidad de descargas
Período Septiembre 2008 - Marzo 2019

Nº	Autor	Items	Descargas	Promedio
1	Educere - Año 012 - Número 042	28	558.997,0	19964.2
2	Educere - Año 007 - Número 023	25	170.376,0	6815.0
3	Educere - Año 008 - Número 024	21	162.077,0	7718.0
4	Educere - Año 013 - Número 046	30	139.828,0	4660.9
5	Educere - Año 007 - Número 022	32	133.032,0	4157.3
6	Educere - Año 013 - Número 044	28	127.905,0	4568.0
7	Educere - Año 012 - Número 043	23	121.207,0	5269.9
8	Educere - Año 004 - Número 011	30	121.007,0	4033.6
9	Educere - Año 011 - Número 039	22	92.639,0	4210.9
10	Educere - Año 016 - Número 053	20	90.673,0	4533.6
11	Educere - Año 013 - Número 045	35	88.306,0	2523.0
12	Educere - Año 014 - Número 049	14	84.976,0	6069.7
13	Educere - Año 005 - Número 013	18	84.867,0	4714.8
14	Educere - Año 012 - Número 041	20	84.620,5	4231.0
15	Educere - Año 006 - Número 020	19	83.342,5	4386.4
16	Educere - Año 008 - Número 025	25	83.247,5	3329.9
17	Educere - Año 010 - Número 035	21	81.712,8	3891.1
18	Educere - Año 006 - Número 018	18	81.622,0	4534.6
19	Educere - Año 008 - Número 027	22	79.967,5	3634.9
20	Educere - Año 004 - Número 009	27	74.722,0	2767.5
21	Educere - Año 016 - Número 052	20	70.334,0	3516.7
22	Educere - Año 014 - Número 048	21	68.066,5	3241.3
23	Educere - Año 018 - Número 059	23	65.067,0	2829.0
24	Educere - Año 004 - Número 010	21	60.898,5	2899.9
25	Educere - Año 008 - Número 026	24	58.952,5	2456.4
26	Educere - Año 006 - Número 019	19	57.382,5	3020.1
27	Educere - Año 009 - Número 030	26	52.800,3	2030.8
28	Educere - Año 005 - Número 014	19	47.249,5	2486.8
29	Educere - Año 007 - Número 021	25	44.946,5	1797.9
30	Educere - Año 017 - Número 057	22	42.746,5	1943.0

Top 30 autores con mayor cantidad de documentos publicados, descargas totales y promedio de descargas por documento

Datos ordenados por cantidad de descargas
Período Septiembre 2008 - Marzo 2019

Nº	Autor	Items	Descargas	Promedio
1	Mora García, José Pascual	9	371.381,0	41264.6
2	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	21	240.234,0	11439.7
3	León Salazar, Aníbal	19	138.801,0	7305.3
4	Caldera, Reina	6	78.060,0	13010.0
5	Ríos Cabrera, María Magdalena	1	66.860,0	66860.0
6	Ruedas M., Martha J.	1	66.860,0	66860.0
7	Nieves Sequera, Freddy Enrique	1	66.860,0	66860.0
8	Rivas, Pedro José	125	62.801,0	502.4
9	Díaz, José Rafael	1	57.996,0	57996.0
10	Rivas Meza, Mario	1	56.946,0	56946.0
11	Moreno, Amado	3	54.056,5	18018.8
12	Villalobos, José	6	52.836,0	8806.0
13	Moreno, Guillermo Alejandro	1	52.123,0	52123.0
14	Marquina Quintero, Jessefh Rafelsson	1	52.123,0	52123.0
15	Acevedo Barrios, Alirio Alberto	1	52.123,0	52123.0
16	Morales, Oscar Alberto	18	51.850,5	2880.6
17	Sánchez G., Olga	2	51.275,5	25637.8
18	Peña González, Josefina	17	50.365,0	2962.6
19	Kipling, Rudyard	1	48.887,5	48887.5
20	Puleo Rojas, Elda Marisol	1	48.587,0	48587.0
21	Escalante de Urrecheaga, Dilia	3	46.803,0	15601.0
22	Serrano de Moreno, Stella	10	42.153,0	4215.3
23	Gil G., Marielba	1	40.593,5	40593.5
24	Carrera, Beatriz	1	40.447,5	40447.5
25	Mazzarella, Clemen	1	40.447,5	40447.5
26	Torres Perdomo, María Electa	5	39.530,5	7906.1
27	Gutiérrez F., María E.	7	38.971,0	5567.3
28	Escalona, José	9	38.294,5	4254.9
29	Salas, María Luz	1	37.752,0	37752.0
30	Vielma Vielma, Elma	1	37.752,0	37752.0

Top 30 documentos más descargados

Período Septiembre 2008 - Marzo 2019

Nº	Descargas	Handle	Titulo
1	127.572,0	123456789/19817	La planificación en el nivel inicial
2	48.887,5	123456789/19844	Cómo se hizo el alfabeto
3	37.752,0	123456789/19513	Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner.
4	22.318,0	123456789/19397	Las Estrategias de Lectura:
5	21.780,0	123456789/19549	El Valor de Educar
6	40.447,5	123456789/19544	Vygotsky:
7	33.622,0	123456789/19617	Aproximación al Perfil del Docente para la Educación Preescolar o Inicial
8	57.996,0	123456789/19695	Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: propuesta didáctica en construcción
9	25.538,0	123456789/19777	Lineamientos generales para el currículo básico nacional del nivel de educación inicial
10	38.598,5	123456789/19790	El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas
11	24.656,0	123456789/19834	Hacia una conciencia ambiental
12	56.946,0	123456789/20108	La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.
13	30.831,5	123456789/20200	¿Qué es la educación?
14	26.890,0	123456789/26240	La convención internacional sobre los derechos del niño: apuntes básicos.
15	27.837,0	123456789/26313	Trayectoria del proyecto de escuelas bolivariana
16	27.708,0	123456789/26314	El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad
17	364.131,0	123456789/26318	La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006
18	44.632,0	123456789/26689	Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer
19	22.050,0	123456789/28865	Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"
20	29.103,0	123456789/29273	Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema educativo bolivariano
21	24.929,0	123456789/28856	Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia
22	66.860,0	123456789/31247	Epistemología de la investigación cualitativa
23	31.129,0	123456789/32228	Análisis de la ley orgánica de educación: Hegemonía del Estado docente versus educación y sociedad liberadora
24	48.587,0	123456789/35769	La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño
25	22.198,0	123456789/32752	Estilo de vida y salud : un problema socioeducativo, antecedentes
26	25.347,0	123456789/35319	El educador y la familia disfuncional
27	52.130,0	123456789/20250	Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras.
28	52.123,0	123456789/38589	Transformación del lenguaje natural al lenguaje algebraico en educación media general.
29	40.593,5	123456789/19904	Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes
30	22.491,5	123456789/19731	El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela

Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico

Contextual frame at the european higher education area. A description with a critical look

José Luis Anta Félez

jlanta@ujaen.es

Universidad de Jaén

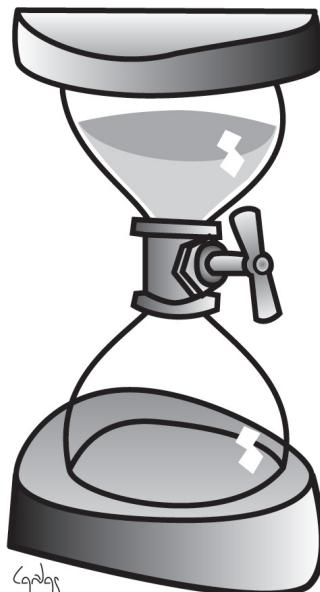
Área de Antropología Social

Campus Las Lagunillas

Jaén, España

Artículo recibido: 10/03/2019

Aceptado para publicación: 25/03/2019



Resumen

Este artículo tiene dos concepciones paralelas: por un lado, una descripción del marco jurídico, con sus competencias, funciones y deseos, del Espacio Europeo de Educación Superior, un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia, en la que los ministros europeos de educación instaron a los Estados de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones: primero, un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional, y, segundo, establecer un sistema de titulaciones basado en niveles educativos. Pero a su vez este trabajo es un intento desesperado por gritar al mundo, no sin comprender y describir, como es este sistema que marcha de manera acelerada hacia una universidad neoliberal, del y para el mercado, así como la búsqueda de un lugar más crítico para el profesorado que estamos implicados en los sistemas educativos universitarios.

Palabras clave: sistema jurídico, universidad neoliberal, mercado, crítica

Abstract

This article has two parallel conceptions: on the one hand, a description of the legal framework, with its competences, functions and desires, of the European Higher Education Area, a process that begins with the Declaration of the Sorbonne and that is consolidated and extended with the Bologna Declaration, in which European education ministers urged the European Union States to develop and implement the following actions in their countries: first, a comprehensive and comparable qualifications system to promote job opportunities and competitiveness international, and, second, establish a system of degrees based on educational levels. But at the same time, this work is a desperate attempt to shout to the world, not without understanding and describing, how is this system that moves in an accelerated way towards a neoliberal university, of and for the market, as well as the search for a more critical place for teachers who are involved in university education systems.

Keywords: legal system, neoliberal university, market, criticism

Introducción o cómo ser profesor en el mundo de la universidad neoliberal

Para no sucumbir al desaliento y a la náusea en medio de los ociosos débiles y desesperanzados, de los compañeros aparentemente activos, pero en realidad tan sólo excitados y bullangueros, mira hacia atrás y hace alto en la marcha hacia su meta para tomar aliento.

Friedrich Nietzsche. 1874. *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*

El que quiere llegar en cierta medida a la libertad de la razón no tiene derecho a sentirse sobre la tierra otra cosa que un viajero.

Friedrich Nietzsche. 1879. *El caminante y su sombra*

Ser profesor de universidad, podría decirse, es la verdadera metáfora de la *autoritas* –entendido como el prestigio y la sabiduría como fuentes de la autoridad–, del saber total que induce la verdad y las formas en cómo se piensa. Pero también, el símbolo de la gestión del conocimiento y la conclusión de una forma cero de establecer un poder-saber normalizador y normalizante. Un trabajo que pretenda presentarse como el valedor de este esquema de normatividad y legalidad no puede ser sino una constante afirmación, tal cual aquí se presenta. Pero en esta cuestión, en este caso concreto, se juega con la reflexividad, en el intento de alejarse de ahí para observar el horizonte de las preguntas, de las prácticas y de los discursos y, en definitiva, de justificar el qué se quiere, qué se desea, qué se debe y a qué se obliga. Un círculo de subjetividades que permite situarse ante un espacio, el universitario, unas reglas, las académicas, unas normas, el espacio de educación superior, y un tiempo, la sociedad postcapitalista. Este capítulo no puede ser, por lo tanto, más “catedrático”: una *autoritas* que remarque lo provisional de nuestro pensamiento, lo complejo y contradictorio de las prácticas y sus discursos. En efecto, la resolución de todo esto es que el contexto en que nos movemos, la universidad –pero no habría que preguntarse antes: ¿de qué material está hecha una institución como esta?–, es definitivamente un dispositivo: un conjunto de reglas, normas, espacios, ideas, prácticas y tiempos que en conjunto son una gestión, una acción de voluntades, unos ejercicios de control y cuidado. Pero, por eso mismo, también un hecho histórico: el resultado de una discusión permanente entre las ideas impuestas y otras de orden emergente, entre las prácticas de los poderes y sus resistencias.

Pero en la medida que este texto de la mirada a la universidad ocurre sobre un cuerpo, en este caso el mío –ya muy castigado por la experiencia de los tatuajes, los viajes y las enfermedades–, en un espacio institucional, en un dispositivo académico de control y encierro, no puede ser otra cosa que un hecho ético, político y normativo, una práctica que se deviene en un cuidado por encima de lo normalizado¹. Por eso, parto de la idea de que la *autoritas* de los objetos tiene que hacer disolver la idea de ser profesor, esa fuente de inmanencia de verdad, por el de docente, ese sujeto que impone el pensamiento del cuidado de sí y de sus semejantes en virtud de su posibilidad de lidiar de cerca con los grupos que gestionan el poder como control y deseo². De ahí que estas reflexiones que siguen no sean sólo la fuente de un artículo para un libro, sino el desacople de un cuerpo a la idea de poder cuidar, el subsumirse en las ideologías de que es posible establecer un lugar más positivo históricamente, en relación con la construcción de unas tecnologías sociales, culturales y políticas que nos permiten conservar la vida por encima de cualquier otra cosa. La tarea del docente, frente a la del profesor, no es saber todo, sino establecer los mecanismos para que todo y nada se disuelva en un pensamiento sinérgico. En definitiva un *cuerpo docente* es aquel que asume, por encima de la cátedra que dicta, qué será lo que dice y cómo lo dice, el qué se hace y cómo se hace y el cómo nos relacionamos con nosotros y con las cosas. Un docente no es una fuente de autoridad, sino de pensamiento, de provocación, de voluntad. Su espacio no

puede ser otro que la tragedia, aunque todo en él está anunciado y el desenlace no pueda ser más que el final, el cierre del ejercicio curricular. Ser profesor-docente es saber que no hay más allá, todo al final es el currículo, el abandono sobre el papel de las certificaciones ajenas. Este trabajo, en este sentido, es el anuncio, el eco formado por los coros, de un cierre académico-vital. Un texto final, uno más, el último pero no el que cierra, en definitiva, unas ideas en forma de tragedia.

Evidentemente todo esto forma parte de un debate que no sólo ocupa la forma en cómo se debe “ser” profesor, más a mas si planteamos que la educación es una provocación de lo que Sola (2004) llama el aprendizaje relevante, es decir la transmisión de información que ha de convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las ocupaciones del estudiante, sino que de alguna manera tendríamos que entender que hay maneras de aprender a enseñar que no son ni todo lo formales que deberían, ni todo lo espontáneas que parecen. Las ideas de *deliberación* de Joseph Schwab, la de *reflexión en la acción* de Donald Schön, el de *conocimiento práctico* de Freema Elbaz-Luwisch o el de *conocimiento práctico personal* de Jean Clandinin y Michael Connally, son diferentes constructos teóricos que expresan la certeza de que el conocimiento del profesorado se produce en un proceso de subjetivación e interiorización de vivencias, experiencias y reflexiones en y sobre la práctica de su quehacer (Clarà; Mauri, 2010. Cruz, 2011). Un proceso de construcción de conocimiento que es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable, es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento *profesional* veraz e inteligente si no es en torno a una subjetividad concreta y a partir de las reflexiones críticas en torno a ella.

Para muchos de mis compañeros/as del Departamento donde trabajo, en definitiva para mis colegas en la unidad administrativa que nos identifica y gobierna, estar en un Grado donde su título, así como las asignaturas que lo conforman, coinciden con el nombre del área de conocimiento que lo imparte es difícil no entenderlo como una fuente de poder y autoridad legal, legítima y propia. De manera personal creo que el viejo sistema del capitalismo lo ha empapado todo, tanto que ya no nos vemos, y esto nos ha convertido en mecanismo de un poder económico y político ajeno. Las discusiones internas de tono discursivo han desplazado el trabajo docente hacia una confusión entre lo académico como sustantivo a lo academicista como adjetivo. Quizás no tenga que ver con nosotros como sujetos individuales, aunque así lo creamos, sino con la enorme esclerificación con la que tenemos que defender saberes amenazados, situaciones personales catastróficas y una precariedad laboral tan cierta como incierto es el futuro que viene. Ya lo argumentó así Claudio Bonbecchino (1991) cuando se planteaba que la universidad es el gran mito de una época donde la crisis ya no es cíclica, sino su principal característica. Donde el/la profesor/a de universidad ya no importa por lo que sabe o conoce, sino porque es capaz de recrear el mito. Y en nuestra época, además, porque nuestros intereses coinciden con la empresa en la que trabajamos y en la que constantemente apoyamos. Creamos discursos academicistas con trozos de cosas que tenemos del pasado, sin darnos cuenta que es un producto más para el mercado y sólo para el mercado. Somos, los/las profesores/as, al día de hoy piezas frágiles de una institución cruel, desmemoriada y terrible. O como dice con sorna Carles Ramió (2014) del profesor universitario: una vida atribulada.

Pero, regresemos, cómo mostrar lo posible, aquellas preguntas que lo configuran, en un texto como este, que convencionalmente parezca lo que es, es decir una descripción casi jurídica de la universidad española actual; pero que a su vez muestre el mecanismo de cómo se construye y vive dentro del establecimiento de una normatividad institucional. Seguramente, la mejor manera sería estableciendo la poética de las relaciones de producción en el mundo académico neo-liberal. Lo que obligaría a buscar palabras exactas que destruyeran un mundo que no se crea, sino que se reproduce sobre sí mismo, y en su lugar emergiera lo posible. Pero ese trabajo ya no sería más que la tarea encomendada al héroe, lo que significa apelar una vez más a la épica de la tragedia. Por eso mismo esto tiene que ser otra cosa. Este texto –como todo trabajo, como toda labor en el mundo del postcapitalismo universitario– en cuanto que es una “obligación” más dentro de la academia, tiene, o al menos tendría, que revelar las bases materiales de un pensamiento tendente a la razón inmanente, a la sincronía de las existencias, a la permanente ambigüedad de las normas y lo tentativo de su discurso³. Tiene que ser, por lo tanto, esa otra cosa que por encima de mostrar la verdad –y podemos dudar que importe a algo o a alguien la verdad de nada– de la universidad o de ser profesor, establezca con claridad cómo se ha construido esa misma verdad.

Una reflexión más antes de empezar: ¿cuáles son las tentaciones de escribir un texto como este, que carece de género literario y parecen más un híbrido entre informe técnico y valoración jurídica? Sin duda imponer la creencia de que todo esto es algo más que un complejo entramado entre el sentido común y la pura demostración de músculo. Es curioso que este documento que tanto esfuerzo he hecho para escribir sólo será leído por un puñado de personas, que lo evaluarán, utilizarán y censarán en función de un interés que podríamos decir es ajeno a lo que presenta, la pura voluntad de realizar un ejercicio en función de una ordenación jurídica. La tentación, en definitiva, es caer en la idea de que aquí se habla de algo, incluso que se quiere decir algo, olvidando que este documento sólo puede ser objeto de funciones y representaciones, puramente presentistas y rituales. Es un documento *buenista*, positivo y, por supuesto, estremecedor: no plantea la cara de la “verdadera” universidad, de los saberes enfrentados, de las dificultades, de los errores, de las disputas, de los daños y los sinsabores de la vida cotidiana. Un documento así tendría que gritar por todos los sitios la necesidad de volver a un pacto universitario, que permitiera a los profesores dar clase, escribir, leer, mirar, investigar, sospechar e ilusionarse y no ser cada día más cautivos de la administración, de las reuniones para todos, de los informes técnicos, de las evaluaciones constantes, de los premios y la falta de interlocutores.

La construcción de un espacio de educación

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999)⁴, en la que los ministros europeos de educación instaron a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones: primero, adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título. Segundo, establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y doctorado. Tercero, implantar un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. Cuarto, fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados. En quinto lugar se plantea impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables. Y, por último intenta promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación. Posteriormente, en los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) se introducen algunas líneas adicionales, una primera basada en el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Por otro lado implementar un rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia. Y, por último, establecer la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación (Corcó, 2008. Muñoz, 2008. Muñoz; Pozo, 2014. Sobre la locura y perversiones de este sistema puede verse Enders, 2015).

Un tiempo después, los ministros responsables de la educación superior en los 46 países del Proceso de Bolonia, se reunieron en Lovaina/Louvain-la-Neuve, Bélgica, el 28 y 29 de abril de 2009 para evaluar los logros del Proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las próximas décadas. La Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002 supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, entre las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. Apro-

bó un programa de trabajo que, entre otras acciones, solicitó la introducción de instrumentos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones (el ECTS, los suplementos a los diplomas y los certificados en el currículo europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso Sorbona-Bolonia-Praga. El Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002 expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países. Este proceso, que culminó en 2010, está llevando cambios estructurales de gran calado en nuestro sistema universitario, en el que se han modificado, entre otros aspectos, la actual estructura cíclica de las titulaciones, la definición del crédito académico y el sistema de acreditación de las enseñanzas.

El crédito ECTS (*European Credits Transfer System*) es la unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los currículum formativos en la mayor parte de los países. Es también la unidad para el pago de las tasas en los diferentes sistemas universitarios europeos, y una de las unidades de medida de los procedimientos de computo laboral de los profesores, en definitiva, un criterio económico y político de primer orden. En cualquier caso, en el sistema universitario español se encuentra definida en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los/las profesores/as a razón de 10 horas por crédito. Ello implica diferencias en aspectos importantes con respecto al significado de la noción de crédito propugnada por la declaración de Bolonia y que ha servido de pieza básica en la armonización de las enseñanzas universitarias, por lo que se propuso su sustitución por el denominado crédito europeo. El sistema de créditos europeos ECTS nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica para todos los estudiantes es un objetivo fundamental para la creación del espacio europeo de educación superior, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (Guzmán, 2017 Muoz, 2014).

Siendo positivos y reclamando la realidad como espacio de pensamiento no podemos olvidar que la verdad de todo esto tiene otras muchas caras. Si se quiere ver así el problema es que el listón para medir todo esto está puesto en muchos sitios a la vez y esto significa que tras el exitoso proceso de Bolonia se ha creado un sistema de, primero, clases sociales al interior del Espacio de Educación Superior, segundo, de carreras para y carreras con, y, tercero, de asignaturas y profesores en función de intereses laborales creados desde el nuevo crédito ECTS. Hoy la gente estudia para trabajar, eso es una realidad, que si bien pone a los/las profesores/as en un lugar raro, complejo, discutible y perverso. De hecho, nadie con dos dedos de frente criticará una universidad que no prepare para el trabajo, pero eso, a su vez, es una trampa, pues pone a los saberes en un espacio nuevo, el mercado, supeditando la realidad a una nueva verdad. Una verdad que no importa cómo es construida mientras funcione, se haga en nombre del conjunto institucional y se adapte pasivamente. Los saberes ya no importan como tal, importan las personas que los convierten en discursos en la medida que están domesticados, o no, al espacio universitario. Como recuerdan Antonio Ariño y Ramón Llopis (2011:14) circulan interpretaciones burlescas del acrónimo ECTS por todas partes. En las redes sociales, los estudiantes clasifican a sus profesores y divultan sus chascarrillos e incompetencias. Por su parte el profesorado cuenta chistes a la hora del café sobre los "cambios" en los perfiles de sus alumnos. Es posible que unos y otros, entre veras y bromas, estén jugando al juego de la gallina ciega, lo que revela una triste verdad: la universidad no se ha planteado estudiar con cierta sistematicidad quiénes, dónde y cómo son unos y otros. Ni incluso en qué condiciones, contextos y significados se determinan las actividades académicas y cómo todo ello incide en los resultados, la formas de vida y las prácticas del conocimiento.

Buscando la relación entre asignaturas, trabajo y crédito

La LOU (Ley Orgánica de Universidades) establece en su Título XIII, artículo 88, la necesidad de implantar un sistema de créditos y expedir el Suplemento Europeo al Título. El Documento-Marco de febrero de 2003 elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inició las pautas a seguir para la adaptación del

sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, continuándose con el trabajo llevado a cabo por los subsiguientes titulares de las carteras ministeriales de educación, universidad e investigación hasta el presente. El Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre) por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, en su artículo 3 define el crédito europeo como: “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios”. Dicho artículo establece también que “en esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. Su introducción en el sistema universitario español implico importantes diferencias con respecto al anterior crédito LRU (Ley de Reforma Universitaria, que fue remplazada por la LOU). Conviene subrayar, al respecto, que el crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el/la profesor/a, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno/a, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes (Art. 4.3). En resumen, esta “nueva” unidad de medida comporta un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes y no sólo en la docencia de los/las profesores/as.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 30-40 horas/semana, el volumen de trabajo del estudiante a lo largo del año sería de entre 1.200 y 1.600 horas. Leemos también en el Real Decreto 1125/2003 como establece, en su artículo 4.5 que un crédito ECTS equivaldrá a 25/30 horas de trabajo del alumno/a. Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los/as alumnos/as deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los/las profesores/as deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los/as alumnos/as. El trabajo del estudiante puede relacionarse con los créditos teniendo en cuenta al menos los siguientes puntos: el número de horas presenciales para cada asignatura, la preparación necesaria antes y después de cada clase, la duración de la asignatura en semanas y la cantidad de trabajo independiente del alumno/a, que a su vez puede incluir actividades tales como: la recogida y selección de materiales de estudio, la lectura y asimilación de los materiales, la preparación de exámenes, la redacción de trabajos escritos monográficos y/o las tareas independientes de laboratorio.

Por su parte el Real Decreto 1393/ 2007 de 29 de octubre (BOE 30 octubre), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado y postgrado, armoniza la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bologna, y que está vigente en gran parte de los Estados de la Unión Europea y no pocos extracomunitarios: un primer nivel de grado que dará lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo (todo lo cual corresponde con las antiguas licenciaturas, diplomaturas, ingenierías e ingenierías técnicas y de peritos), y un segundo nivel determinado en el postgrado, para cuyo acceso será necesario haber superado el primero, y que podrá dar lugar a la obtención del título de máster y, posteriormente, de doctorado. Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo (Asún; Zúñiga; Ayala, 2013). A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de grado no sólo su armo-

nización con las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y colegios profesionales⁵.

Este mismo Real Decreto establece, en su artículo 12.2 que “el número de créditos total de enseñanzas o actividades académicas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de grado será 240”. Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse. Las directrices generales propias serán establecidas por el Gobierno nacional para cada título oficial de grado, y a ellas deberán ajustarse las Universidades en la elaboración de sus respectivos planes de estudios para que estos puedan ser homologados. Este Real Decreto establece también que el número de créditos asignados a una titulación universitaria oficial será idéntico para todos los planes de estudios correspondientes a esa titulación. Asimismo, las directrices generales propias tienen que especificar los contenidos formativos comunes, junto con una breve descripción de sus materias y el número de créditos que se les deberá asignar en sus respectivos planes de estudio. También deberá ser posible una cierta flexibilidad que permita a las universidades diversificar su oferta, intensificando o personalizando alguna de las competencias específicas relacionadas con la orientación profesional.

Tras la aprobación por el Gobierno de las directrices generales de cada titulación, las universidades elaborarán los planes de estudios y, previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente, los remitirán al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado el plan de estudios, el Gobierno reconocerá los títulos correspondientes a los efectos de que la Comunidad Autónoma pueda autorizar la impartición de las enseñanzas y la Universidad procederá, en su momento o, a la expedición de los títulos. Asociado con los perfiles profesionales, deberá definirse un registro de títulos. En el caso de las titulaciones en vigor, el Real Decreto prevé en su artículo 14 la normativa para la modificación y extinción de los planes de estudios pre-existentes y su adaptación al nuevo sistema –hoy en día ya totalmente normalizado y sin carreras en forma de cadáveres del pasado, aunque no sin dolor y muchas frustraciones en el proceso–. Estas modificaciones podrán ser de carácter total cuando afecten a un número superior al 10 por ciento de los créditos relativos a los contenidos formativos comunes, o de las materias troncales de los actuales planes. En caso contrario, es decir, cuando las modificaciones afecten a menos del 10 por ciento de los créditos anteriores o si sólo afectan a contenidos establecidos discrecionalmente por la Universidad serán de carácter parcial. Las modificaciones de carácter total serán consideradas como un nuevo plan de estudios que deberá ser sometido, por tanto, al proceso de homologación ante el Consejo de Coordinación Universitaria y posterior evaluación del desarrollo efectivo de sus enseñanzas por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Por su parte, las modificaciones de carácter parcial deberán ser comunicadas al Consejo de Coordinación Universitaria, a efectos de comprobar su ajuste a las directrices generales propias.

Más allá de los grados

De acuerdo con lo establecido en la Declaración de Bolonia, el segundo nivel de las enseñanzas universitarias, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de Máster y Doctor. Los estudios oficiales de postgrado se estructuran en forma de Programas de postgrado y tendrán como finalidad la especialización del estudiante en su formación tanto académica o profesional como investigadora dentro de un ámbito de conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico. En el diseño de la estructura de este nivel existen diversas opciones que están vigentes en otros países. Todas ellas cuentan con ventajas e inconvenientes. Con carácter general, puede resultar conveniente establecer que la estructura máster-doctorado tenga un carácter secuencial de modo que, para el conjunto de las titulaciones, el acceso al período de elaboración de la tesis doctoral sólo resulte posible tras obtener el título de Máster en un programa de postgrado. En todo caso, esta exigencia sería necesaria en los Máster no orientados hacia la investigación, y estrictamente profesionales. Pero también puede entenderse que esta estructura es demasiado rígida y que, en consecuencia, debería abrirse la posibilidad de que, además de lo anterior, puedan diseñarse Programas de

postgrado en los que los/as alumnos/as, tras haber cursado un número significativo de créditos, puedan ser admitidos por un Departamento o Instituto Universitario de Investigación para iniciar en ellos la elaboración de su trabajo de investigación doctoral.

La elección de la denominación de “Máster” para los títulos de postgrado tiene indudables ventajas por ser el más generalmente utilizado en otros sistemas universitarios de la Unión Europea y países extracomunitarios. Los objetivos formativos serán más específicos que los de grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. El Real Decreto 1393/ 2007 de 29 de octubre (BOE 30 octubre) también establece que la obtención del título de Máster requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos, y será la Universidad, a propuesta del órgano responsable del desarrollo de cada Programa, quien asigne un número determinado de créditos a cada una de las materias y actividades del mismo. Los programas deberán tener una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse. Dada la diversidad y carácter especializado de estos estudios de postgrado y a fin de favorecer la flexibilidad que han de gozar para adaptarse a los cambios en su ámbito de conocimientos científico-tecnológicos y competencias, el Gobierno regulará los requisitos generales de estos estudios, pero no establecerá directrices generales sobre sus contenidos a excepción de aquellos casos en que dicho título habilite para el acceso a actividades profesionales reguladas. Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster será necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster. Asimismo, podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado. El acceso por esta vía no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas de Máster.

Entre los objetivos fundamentales de la reforma propuesta se encuentra la revalorización de los estudios de doctorado y la mejora de los niveles de excelencia en el que se considera el grado superior académico. Se afirma, una y otra vez, que el futuro del sistema universitario español pasa, en gran medida, por un incremento de los niveles de competitividad de estos estudios, que los hagan atractivos a nivel internacional, así como por un mayor reconocimiento de la formación que proporcionan por parte de empresas e instituciones no académicas. Esta etapa de la formación consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral que deberá contener resultados originales de investigación. Por último, el Real Decreto, determina que “las Universidades, en sus Programas Oficiales de postgrado establecerán las líneas de investigación de cada uno de ellos, la relación de profesores e investigadores encargados de la dirección de tesis doctorales, el número máximo de estudiantes, los criterios de admisión y selección, y, en su caso, requisitos de formación metodológica o científica”. Para solicitar su inscripción en los diferentes programas de doctorado, los estudiantes deberán haber cursado un mínimo de 60 créditos en Programas Oficiales de postgrado o estar en posesión del título oficial de Máster. Para ser admitidos, deberán haber completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de grado y postgrado. La inscripción oficial de los estudiantes de Doctorado en la Universidad conlleva el disfrute de todos sus derechos como estudiantes universitarios. Una vez terminada la tesis, que consistirá en un trabajo original de investigación, y previo informe favorable del director de Tesis, será remitida a la Comisión responsable del Doctorado en la Universidad para su tramitación, junto con una propuesta de expertos en la materia que puedan formar parte del Tribunal encargado de juzgarla. Autorizada la defensa de la tesis, la Comisión de Doctorado nombrará un Tribunal compuesto en unos casos por tres, y en otros cinco (según la tradición de cada universidad), miembros titulares y dos suplentes, todos ellos doctores, de los cuales un máximo de dos podrán ser miembros del órgano responsable del programa oficial

de postgrado y hasta un máximo de tres de la misma Universidad. Para poder obtener la mención europea en el título de Doctor (“Doctor europeus”), deberán concurrir las siguientes circunstancias: durante su etapa de formación en el programa oficial de postgrado, el doctorando habrá debido realizar una estancia mínima de 3 meses en una institución de otro Estado miembro de la Unión Europea, cursando estudios o realizando trabajos de investigación que le hayan sido reconocidos por la Universidad; parte de la tesis doctoral (al menos el resumen y las conclusiones) deberá ser redactada y presentada además en una lengua oficial de la Unión Europea distinta a alguna de las lenguas oficiales en España; la tesis habrá debido ser informada por un mínimo de dos expertos, distintos del director, con nacionalidades distintas de otros Estados miembros de la Unión Europea; Al menos un experto extranjero distinto de los anteriores habrá debido formar parte del Tribunal de la tesis; y la defensa de la tesis ha de ser efectuada en la propia universidad española en la que el doctorando estuviera inscrito.

El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia ya que su objetivo fundamental es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores. El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas (Villa; Villa, 2007). Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior. Para la implantación del Suplemento Europeo al Título en España se plantearon dos etapas: una primera fase transitoria (regulada por el Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto), hasta que se terminaron de implantar las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones que se extinguieron en su día, y una segunda fase definitiva, una vez implantadas las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeo. Las universidades podrán expedir este documento únicamente a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. El Suplemento Europeo al Título contendrá información unificada y personalizada para cada titulado universitario (artículo 4 del RD 1044/2003), incluirá los datos del estudiante y de la titulación cursada, contenido de la misma y resultados obtenidos, capacidades profesionales adquiridas, nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior, información sobre la función de la titulación, y certificación del suplemento. Finalmente, también deberá incluir, al menos durante la etapa transitoria, información sobre el sistema nacional de educación superior.

La universidad como empresa evaluada para la calidad

La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Castilla, 2011. Dos Santos, 2016. Palomares, 2007), como se pondrá de manifiesto en el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga de 2001. La consecución del objetivo de lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes a nivel mundial, lo que pasa necesariamente por una garantía de la calidad fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación. La Ley Orgánica de Universidades reconoce como uno de sus objetivos básicos la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. A tal fin se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, junto con los órganos de evaluación que puedan crearse en las Comunidades Autónomas, han sido las responsables de llevar a cabo las políticas previstas de evaluación, certificación y acreditación, si bien la ANECA es la que interviene en la elaboración de informes conducentes a la homologación por el Gobierno de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

La definición de criterios y estándares mínimos compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones

serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A tal fin, deberá desarrollarse al máximo la colaboración entre la ANECA, y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países. La evaluación y acreditación de las enseñanzas universitarias figura como uno de los puntos fundamentales en el Real Decreto 49/2004 sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio Nacional, estableciendo en su artículo 7.5 que “antes del 1 de octubre de 2010 las Universidades deberán someter a evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios homologados e implantados en su totalidad con anterioridad a la entrada en vigor de este Real Decreto”. Asimismo, los informes positivos de la ANECA tiene una validez temporal de 6 años, tras los cuales la Universidad deberá someter a una nueva evaluación el desarrollo efectivo de esas enseñanzas. En el caso de que el informe sobre acreditación fuese negativo, está previsto que la Universidad deba subsanar las deficiencias identificadas en el plazo de un año, tras el cual la ANECA emitirá un nuevo informe que será definitivo. Atendiendo a dicho informe, el Gobierno podrá ordenar la suspensión con carácter temporal, o en su caso la revocación con carácter definitivo la homologación otorgada a dicho título.

Por otro parte, cada vez resulta más claro que la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de los contenidos universitarios, no es algo que se hace una sola vez en la vida, y que se acaba más o menos a los 25 años. Este aprendizaje debe proseguirse más tiempo y no debe ser sólo sobre elementos especializadas sino que ha de preparar también para el diagnóstico y análisis de problemas e incluir una formación de tipo general (Bricall, 2003). En los últimos años se ha desarrollado en Europa algo que era frecuente en Estados Unidos, la vuelta a la Universidad. Como institución de enseñanza superior, la Universidad debe responder a esta inquietud y necesidad creciente y cambiante de la sociedad. Entre las razones que mueven a los individuos a continuar su formación podemos destacar: actualizar los conocimientos, en general especializados, reciclarse, es decir aprovechar los conocimientos o la formación anteriores para atender las nuevas demandas, incluso en disciplinas muy alejadas de la formación original, adquirir titulaciones como méritos que posibiliten la promoción o realcen la experiencia adquirida en la profesión y, por último, como pura formación vocacional, esto es, como satisfacción cultural personal (Feixas, 2004. Galán, 2011. González Maura, 2004. Zabalza, 2016). Y, por lo tanto, la importancia de este tipo de estudios basada en el constante cuestionamiento de la labor profesional llega a ser un tercio de la dedicación docente en las Universidades más avanzadas del Norte de Europa (González, 2010). Es tal vez el mecanismo más eficaz para adecuar la libertad en la elección de los estudios universitarios a las necesidades del mercado. Son varios los elementos que conducen a la formación continua: la necesidad de homologar títulos en el mercado nacional e internacional, la tendencia del sector privado a que el público le suministre los recursos humanos formados de manera específica para sus necesidades concretas, la integración de la Universidad en el sistema Ciencia-Tecnología y en el de I+D, los problemas de empleo, que ya no son coyunturales y, en definitiva, la existencia de una mayor esperanza de vida con el consiguiente alargamiento del tiempo útil de las personas y de cambios en la pirámide de edad.

Todo esto ha llevado a que las respuestas de cada Universidad, es decir las de sus Departamentos y Áreas de Conocimiento, y de cada país han sido diferentes y han llevado a plantear un nuevo modelo de Universidad y de sus enseñanzas a través del establecimiento de nuevos estudios especializados y de la adecuación de otros preexistentes, de aumentar el número de estudios superiores, de acortar el tiempo dedicado a la formación básica o mediante la proliferación de cursos y cursillos de duración variable para personas con o sin formación previa en un área del saber concreto. De esta forma se separan cada vez más claramente los tres aspectos o los tres tipos de estudios universitarios: de *formación*, lo que se entiende como la preparación intelectual para analizar situaciones y solucionar problemas. De *Información*, concebidos como adquisición de los datos e hipótesis correspondientes a una ciencia o disciplina concretas. Y de *Entrenamiento*, donde destaca la adquisición de las habilidades y destrezas para desarrollar una actividad, por lo general de tipo técnico, pero sin descartar las correspondientes a ciencias sociales o humanísticas. Por otro lado, habría que establecer las *bases de una ética disidente de la universidad* (Rivas, 2014. Santos, 2005), ya que como institución vive un falta de perspectiva como ninguna de las instituciones que históricamente la acompañan (el ejército y la Iglesia Católica), una

crisis que se ha resuelto de la manera más cínica y perversa: haciéndose liberal y discusiva a todos los niveles, pero especialmente con lo que respecta a la formación y el trato con los estudiantes.

Dado que la formación, aunque típica de los estudios de grado también se puede adquirir en los de postgrado, en el nuevo modelo parece necesario. Pero es inevitable señalar algunas premisas que pueden garantizar su buen resultado: la necesidad de un desarrollo social y una mejora en la calidad de vida frente al simple desarrollo tecnológico y económico, el reconocimiento de la formación como valor fundamental para el desarrollo personal y para el socio-económico, y la constancia de que los cambios científicos y tecnológicos tornan obsoletas a la información en menos de veinte años y al entrenamiento en menos de diez. Algunas consecuencias que configuran las líneas maestras de la formación superior actual en el campo del postgrado, que pueden resumirse en los puntos siguientes: Reafirmación de la bondad de la expansión de la enseñanza universitaria. Este hecho debe ir acompañado de un incremento en los recursos que posibilite salir del actual estado de masificación o de congestión de la Universidad. Es clara la tendencia hacia la necesidad de la existencia de un mayor número de personas que sean capaces de decidir de forma autónoma. De la misma manera es obvio que a mayor grado de formación, mayor capacidad para participar en el reciclaje. Formación y reciclaje se han convertido en dos aspectos del mismo proceso de aprendizaje. Los estudios de postgrado son adecuados a tal efecto, dado que en ellos se combinan disciplinas variadas. De hecho, los límites entre formación y reciclaje se están difuminando. Piénsese que, por ejemplo, en el Norte de Europa los estudiantes universitarios "atípicos" (mayores de 28 años) suponen el 30% del total y que en España superan ya el 18%. Es decir, hay cada vez más estudiantes sin dedicación completa (algo menos de una cuarta parte en nuestro país), esto es, que trabajan, o tienen actividades laborales ajenas a la universidad, y a la vez dedican parte de su tiempo a estudiar. Incluso, comienza a ser habitual considerar los estudios de postgrado como una acción social ofrecida por ciertas empresas a sus profesionales (Bricall, 2003). Los motivos aducidos por los estudiantes para justificar que trabajan van desde razones económicas hasta el interés de entrar en el mercado profesional, de la misma manera que la enseñanza a tiempo parcial no debe constituir una excepción, sino una forma acorde con las nuevas definiciones de la precariedad de nuestra sociedad.

* * *

Lo que he intentado en este breve trabajo, con un resultado muy jurídico y descriptivo, ciertamente técnico, es argumentar que la universidad española, y la europea por extensión, es un espacio transformado para una realidad que, en principio le era ajena, o así lo parecía: el mercado laboral. Pero a su vez o hace desde un contexto que hasta ahora no formaba parte del ADN universitario: la voluntad empresarial en convivencia con los criterios políticos. En este sentido tenemos que estar alerta, pues no es sólo que los marcos de actuación política están desmontando lo público, sino que lo están haciendo desde unas posiciones de control, disciplinamiento y negación que obviamente reformulan la realidad en función de nuevas verdades, mayores cuotas de precariedad y una creciente miseria y ruina generalizada. La universidad como institución social y que teníamos algunas gentes del siglo pasado en la cabeza, quizás sólo sea un mito. Pero también es verdad que es un mito fundacional de un criterio político que permite el actual *cosmopolitanismo subalterno*, lo que permite creer en otro mundo posible. Se impone, pues, romper con la idea de que estamos constreñidos por una heterotopía destructiva, delimitada por este capitalismo tardío y único, una forma de imperio total, que no sólo ha creado un enemigo en la idea del conocimiento, sino que utiliza los saberes como armas y que se define porque está intensamente en contra de las comunidades y sus gentes. Entender qué está ocurriendo pasa también por entender el marco político y legal que crea el contexto en el que tienen lugar las batallas, las arenas, las agendas donde se juega con el futuro de la verdad, la legitimidad de las palabras y la capacidad para hablar. Obvio que un marco tan disciplinador como todo lo nacido en los acuerdos de Bolonia significa que en la universidad europea (y es extensible a muchas universidades de Estados Unidos, América Latina) hay también miedo y plegamiento, compañeros que se suman y benefician de unos cambios a todas luces reduccionistas, controladores y generadores de un discurso ajeno. La universidad como institución, los profesores, los saberes y las formas de conocimientos están en venta. Pero, qué significa estar en venta. Pues no lo sé muy bien. Lo que si sé es que es un campo de batalla nuevo y ajeno, diferente y, a la postre, una práctica que atenta contra lo básico: la vida. ⑥

José Luis, Anta Félez. Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático en la Universidad de Jaén. Ha sido profesor visitante en Universidades de Chile, Bolivia, México, Estados Unidos y Argentina. Ha realizado trabajo de campo en diferentes comunidades de la España y América Latina y en la actualidad trabaja en temas relacionados con etnografía, epistemología y género. Entre sus últimos libros se encuentra *El sexo de los ángeles*, *Epistemología más allá de las redes*, *Segmenta antropológica* o *Fiesta, trabajo y creencia*.

Notas

- 1 David Berliner, Antropólogo en la Universidad Libre de Bruselas, propone el siguiente manifiesto, titulado “Cómo liberarte de tu falso yo académico”, con el que comparto gran parte de su contenido y no poca de su ambición de futuro:
 - *El Principio del cuidado*: sustituye la política de la competencia por una ética del cuidado (de ti mismo y de los otros). La Ciencia se trata del conocimiento colaborativo, y no es una masacre.
 - *Principio de incompletitud*: Reconoce que no has leído todo y que no puedes debatir sobre todos los temas. Aprende a decir: “No se nada sobre Derrida. Tal vez un día lo leeré, o no”.
 - *Principio de honestidad*: Entrénate para decir públicamente: “No estoy investigando nada nuevo en este momento, ni escribiendo”. Cuando un colega te pregunte “¿en qué estás trabajando?”, aprende a decir: “No se. Estoy enseñando y eso ya me demanda una cantidad considerable de tiempo. No tengo nada para publicar en este momento”.
 - *Principio de ironía*: Ríete críticamente de las métricas y otros trucos de las evaluaciones neoliberales. Sólo sirven para reabrir dolorosamente tus heridas narcisistas.
 - *Principio de humildad*: Trata de evitar, tanto como sea posible, a los colegas tóxicos que nunca te preguntan quién eres, y se limitan a enumerar sus propios logros académicos y se centran en elogiar su propio currículum.
Si no funciona, duplique la dosis y vuelva a intentarlo.
https://www.academia.edu/34347273/How_to_get_rid_of_your_academic_fake-self
- 2 Javier Dosil (en comunicación personal, lo edito con su permiso) propone el siguiente itinerario para una correcta disolución.
¿Qué podemos hacer desde la academia? –pregunta él– Pasito a pasito, en función de la formación política de cada quien:
 1. Desprofesionalizarnos. Desconocer los títulos académicos y cualquier dispositivo de encajonamiento o clasificación, y asumir plenamente, por la vía extática, el desaprendizaje.
 2. Desinstitucionalizarnos. Hacer estallar la institución, es decir, demoler todo su engranaje simbólico.
 3. Desescolarizarnos. Renunciar a todo privilegio derivado de los grados académicos o la producción intelectual.
 4. Mostrar con la praxis que lo contrario del “orden y la ley” no es el canibalismo, sino la convivencialidad y la alegría compartida.
 5. Responder a los acosos y al miedo con carcajadas.
- 3 Vuelvo a citar a David Berliner, que nos propone algunas soluciones sencillas en su texto: “¿Cómo discutir el trabajo académico con cuidado?”.
 1. Para mejorar la creatividad, nada ayuda mejor que cuidar. Es lo mismo en todas las etapas de la vida académica, donde abundan los problemas narcisistas. El cuidado es el camino a seguir.

2. Recuerde los esfuerzos involucrados en la producción de conocimiento académico. Escribir un libro o un artículo, incluso si uno no está de acuerdo con su contenido, requiere un esfuerzo considerable. Recuerde sus propios esfuerzos y sacrificios.
3. Los elogios siempre hacen bien. Las críticas también funcionan bien y ayudan a mejorar. ¡Pero mira tu tono! Hay una manera de expresar el desacuerdo sin destruir la autoestima de las personas.
4. Reconocer que el Otro puede estar en lo correcto. Sin duda, el aspecto más difícil en los debates científicos, ¡pero ahí es donde comienza la caridad hermenéutica!
5. Discuta el texto de alguien sobre sus propios fundamentos teóricos y empíricos, y ayúdela a avanzar en su propio terreno, no en el suyo (al menos al principio). Siendo la ciencia un proceso colaborativo y no una conquista militar, el objetivo no es masacrar sino colaborar y mejorar.
6. Evite las preguntas inútiles solo destinadas a establecer su propia autoridad. Evite sólo hacer preguntas, y menos si no tiene nada que preguntar.
7. Estas sugerencias pueden parecer navideñas y obvias. No estoy diciendo que los académicos no deberían involucrarse en controversias intelectuales. Pero, como en todas las formas de comunicación, el medio [y la forma] es crucial.

https://www.academia.edu/34972002/How_to_discuss_academic_work_with_care

- 4 En España desde los primeros años de este milenio varios “informes”, donde destaca el conocido como Informe Bricall (2000) o el incendiario libro de Francisco Michavila (2001), venían “avisando” de que la universidad española en general tenía que transformarse hacia un modelo mucho más acorde con los tiempos políticos, económicos y, sobre todo, empresariales, enraizado a la universidad con las maneras institucionales y culturales del postcapitalismo. Desde entonces no se han dejado de suceder este tipo de informes de carácter claramente neo-liberal: CIDUA (2005). Reques (2006). Tomàs (2006). Tubella; Gross (2010). Rué; Lodeiro (2010). Domínguez; Medina; Cacheiro (2010). Michavila, (2013. 2014). Juliá (2014). Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015. 2016). Especial atención merece, por su enorme despropósito y exageración, los informes –productos, le llaman– del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015, un ejemplo entre muchos), que desde Andalucía intenta mostrar la compleja realidad de los usos, demandas y hábitos (de consumo) de diferentes actores en torno a las políticas culturales de las ocho Universidades de la Región.
- 5 Deberíamos poner en consideración los debates, críticas e inquietudes que todo este sistema basado en los acuerdos de Bolonia ha puesto en marcha. Véase de manera general sobre el sentido y conformación de la universidad desde posiciones críticas y alternativas al sistema imperante los siguientes trabajos: Torres; Rivas (1998). Carreras; y otros (2006). Moles (2006). Murga; Quicios (2006). Naishtat; Aronson (2008). Bermejo (2007. 2009). Böhm; Schweizer (2009). Edu Factory; Universidad Nómada (2010). Saegh; y otros (2010). Ezcurra; y otros (2012). Fernández; Urbán (2013). Hernández; Delgado; Pericay (2013). Rivas (2014). VVAA (2014). Solares (2015).

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio; Llopis, Ramón (Dires.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Asún, Rodrigo; Zúñiga, Claudia; Ayala, María Constanza (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad en la Educación*, 38: 277-304.
- Bermejo, Xosé Carlos (2007). *La aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*. Tres Cantos: Foca, 2007.
- Bermejo, Xosé Carlos (2009). *La Fábrica de la Ignorancia: La universidad del ‘como si’*. Madrid: Akal.

- Böhm, Winfried; Schweizer, Margarita (2009). *La universidad: Experiencia, reflexión, acción*. Villa María: Eduvim.
- Bonbecchio, Claudio (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Bricall, Josep M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Bricall, Josep M. (2003). *La universidad y la tradición humanista*. *Revista de educación*, 330: 237-247.
- Carreras García, Judith; Sevilla, Carlos; Urbán, Miguel (2006). *Euro-Universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Castilla Polo, Francisca (2011). *Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas*. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2: 157-172.
- Clarà, Marc; Mauri, Teresa (2010). *Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica*. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 2: 131-141.
- CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas) (2005). *informe sobre innovación de la docencia en las Universidades andaluzas*. Sevilla: Agencia Andaluza del Conocimiento.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2016). *Panel de Indicadores de la Movilidad: Informe sobre la situación de la Educación Superior*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corcó, Josep (2008). *La misión de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Revista Universitaria Europea*, 9: 21-28.
- Cruz Garcette, Lorena (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Domínguez Garrido, Ma Concepción; Medina, Antonio; Cacheiro, Mª Luz (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Dos Santos, Manuel Alonso (2016). *Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén*. *Revista de la educación superior*, 178: 79-95.
- Edu Factory; Universidad Nómada (Comps.) (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Enders, Jürgen (2015). *Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial* *Revista de la Educación Superior*, 176: 83-109.
- Ezcurra, Daniel; Saegh, Ariel; Greca, Leandro (2012). *Educación superior II. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María: Eduvin.
- Feixas, Mónica (2004). *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios*. *Educar*, 4: 31-59.
- Fernández, Joseba; Urbán, Miguel (2013). *De la nueva miseria: La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.
- Galán González, Arturo (2011). *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- González Maura, Viviana (2004). *La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción*. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 2: 417-442.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). *Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios*. *Revista de la Educación Superior*, 182: 71-87.

- Hernández, Jesús; Delgado Gal, Álvaro; Pericay, Xavier (Edits.) (2013). *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Juliá, Juan F. (2014). *De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (2001). *La salida del laberinto: crítica urgente de la universidad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Michavila, Francisco (2013). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (Dir.) (2014). *Informe sobre la internacionalización de las universidades de Madrid*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Moles Plaza, Ramón J. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Cantero, Jesús Miguel (2008). *Garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Exxeberria, Felipa; y otros (Edits.). *Convivencia, equidad, calidad: 45-70*. Donostia: Eirem.
- Muñoz Cantero, Jesús; Mato Vásquez, María D. (2014). *El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior*. *Calidad en la educación*, 40: 319-334
- Muñoz Cantero, Jesús; Pozo, Carmen (2014). *El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17,3: 1-6.
- Murga Menoyo, María Ángeles; Quicios García, María del Pilar (Coords.) (2006). *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.
- Naishtat, Francisco; Aronson, Perla (Edits.) (2008). *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.
- Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015). *Barómetro Atalaya de usos, hábitos y demandas sociales de los estudiantes de las universidades públicas andaluzas*. Cádiz: Universidad de Cádiz
- Palomares Ruiz, Ascensión (2007). *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Ramió, Carles (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios. Guía de supervivencia*. Madrid: Catarata.
- Reques, Velasco (Edit.) (2006). *Atlas digital de la España universitaria: Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Rivas Herrera, Patricio (2014). *La ética disidente de la universidad en crisis*. Quito: IAEN.
- Rué Domingo, Joan; Lodeiro, Laura (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Saegh, Ariel; Ezcurra, Daniel; Comparato, Fernando (Comps.) (2010). *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Villa María: Eduvin.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sola Fernández, Miguel (2004). *La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3: 91-105.
- Solares, Ignacio (2015). *Universidad Rediviva: Diálogos con Juan Ramón de la Fuente*. México: Taurus.
- Tomàs i Folch, Marina (Coord.) (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Belaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, Luis; Rivas, Patricio (1998). *Los suicidios de Platón: visión crítica de la universidad contemporánea*. Portada. Santiago de Chile: LOM, ARCIS.

- Tubella Casadevall, Inma; Gros Salvat, Begoña (Edits.) (2010). *Volver del revés la universidad: Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: UOC.
- VVAA (2014). *Qué hacemos con la universidad*. Madrid: Akal.
- Villa Sánchez, Aurelio; Villa Leicea, Olga (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Zabalza, Miguel Ángel (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5: 68-80.

La didáctica como posibilitadora del desarrollo del pensamiento teórico

Didactics as an agent of the theoretical thought development

Rafael García Cañedo

rafael@automatica.cujae.edu.cu

Universidad Tecnológica de La Habana

Departamento de Física

La Habana. Cuba

Eliéte Zanelato

eliete@unir.br

Universidade Federal de Rondônia

Departamento de Ciências da Educação

Ariquemes, Estado de Rondônia. Brasil

Carolina Douglas de la Peña

cdouglas@fcom.uh.cu

Universidad de La Habana

Departamento de Comunicación Social

La Habana. Cuba

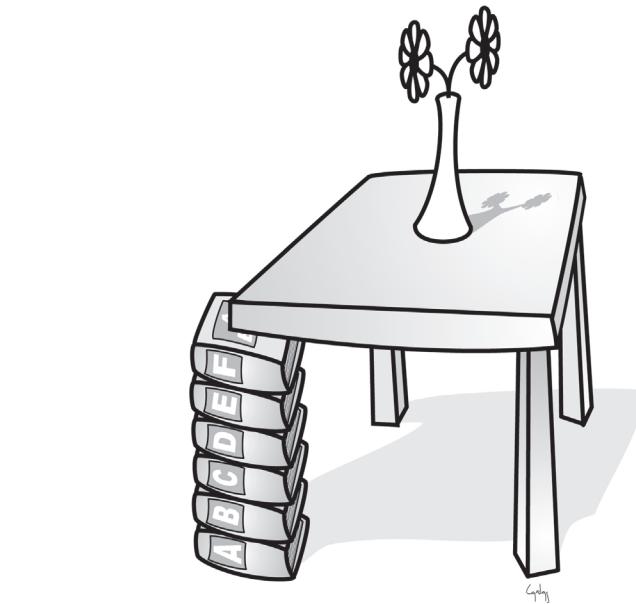
Artículo recibido: 26/02/2019

Aceptado para publicación: 20/03/2019

Resumen

En el artículo presente se propone reflejar las acciones didácticas de los profesores como posibilitadoras o no, del desarrollo del pensamiento teórico. A tal efecto, se presenta un estudio del concepto de pensamiento teórico a partir de Davidov (1978) en su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la didáctica desarrolladora adoptada. En este sentido, para que el pensamiento teórico se desarrolle es necesario romper con la enseñanza tradicional y pasar a la enseñanza activa haciendo que los estudiantes se apropien de los conceptos científicos en detrimento de una enseñanza mecánica. Son presentados también algunos componentes esenciales para la elaboración de una propuesta de experimento didáctico que puede ser utilizado durante un curso de física, con base en la teoría de Gailperin (1987).

Palabras Clave: didáctica, pensamiento teórico, enseñanza activa.



Abstract

The article in objective screen reflects the didactic actions of teachers as enablers or not of the development of theoretical thinking. For such, a study of the concept of theoretical thinking is presented from Davidov (1978) and its relationship with the teaching and learning process, especially in the adopted didactics. For theoretical thinking to develop, it is necessary to break with traditional teaching and move on to active teaching, making students appropriate scientific concepts to the detriment of mechanical teaching. Some essential elements are also presented for the elaboration of a didactic experiment proposal to be used during a physics classroom, based on Gailperin's theory (1987).

Keywords: Didactics, theoretical thought, active teaching.

Introducción

El desarrollo de la sociedad hace necesario un cambio en la enseñanza y el aprendizaje que se ajuste a las necesidades históricas de la misma, de modo que corresponda no solo a las condiciones de la época si no también conducirla a un mayor desarrollo. El pensamiento teórico es un componente fundamental para formar las futuras generaciones, es el que hace posible al hombre la construcción y elaboración de los conceptos para analizar el mundo de manera dialéctica, lo que hace necesario que su desarrollo sea intencionado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La teoría histórico-cultural sienta bases según las cuales el desarrollo del pensamiento teórico esta interrelacionado con la didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el presente artículo se propone como objetivo develar las acciones didácticas de los profesores como posibilitadoras o no del desarrollo del pensamiento teórico.

El artículo presenta algunas ideas sobre una concepción didáctica para el desarrollo del pensamiento teórico por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en la teoría citada, especialmente a partir los estudios de Davidov (1978). También se hace una propuesta para la elaboración de un experimento en la enseñanza de la física con base en la teoría Gallperin (1987) sobre la actividad y el desarrollo por etapas de las acciones mentales.

El análisis que proponemos es el resultado de intercambios establecidos entre los autores de este artículo, ya profesores e involucrados en el proceso de investigación conducente a doctorado, en Brasil y en Cuba, con la misma base teórica, la teoría histórico- cultural. El intercambio se considera importante para la búsqueda de soluciones a las dificultades encontradas en la educación escolar que, a su vez, aún se encuentra presa en acciones didácticas tradicionales y mecanicistas. Se acredita que la comprensión teórica es necesaria para fundamentar una práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por eso es preciso una profundización teórica para orientar las acciones didácticas en función de la educación escolar.

El pensamiento teórico y su relación con la didáctica

La teoría histórico-cultural posee como uno de sus objetos de estudio la conciencia humana, que se construye a partir de las relaciones socioculturales en un momento histórico determinado. La idea fundamental es que las funciones psíquicas superiores se desarrollan a partir de la apropiación de la mediación sociocultural, de manera que estas se encuentran, en un inicio, a nivel inter-psíquico, para pasar posteriormente a nivel intra-psíquico, o sea, pasan desde fuera hacia adentro.

En primer lugar, se destaca la importancia de la función del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje como posibilitador de acceso a los conocimientos habilidades y valores más avanzados, elaborados por la humanidad. Se hace necesario entonces que exista un verdadero aprendizaje eficaz, capaz de desarrollar las funciones psíquicas superiores durante la interiorización de los conceptos, habilidades y valores, de manera que se determinen las esencias y relaciones esenciales de los contenidos fundamentales, lo que garantiza que ese proceso contribuya al desarrollo del pensamiento teórico.

Parafraseando a Davidov (1978), el pensamiento teórico se caracteriza por buscar la esencia y las relaciones esenciales entre las propiedades del objeto de estudio, las condiciones históricas que le dan origen y las contradicciones que lo mantienen en constante cambio, por examinar el objeto en interacción con los demás. Por eso, puede encontrar las leyes y principios más profundos que rigen su desarrollo, así como sus contradicciones internas fundamentales, que es lo que permite reflejarlo en su movimiento y desarrollo.

De esta manera, de acuerdo con los autores, se logra la comprensión, la predicción, la aplicación de los principios y leyes que rigen el objeto de estudio, en la solución de problemas científico-técnicos particulares y singulares en la sociedad. Para Davídov (1978), la tarea del pensamiento teórico es, “(...) elaborar en forma de concepto los datos de la contemplación y la representación, y reproducir así en todas sus facetas el sistema de conexiones internas que engendran la entidad concreta dada y revelar su esencia” (p. 230). Es por tanto de vital importancia el desarrollo de este tipo de pensamiento en la formación del hombre de cara a esta nueva era.

La finalidad principal del pensamiento teórico, como muestra Davidov (1978), es “hacer las conexiones generales, pese a todo, asequibles a una actividad sensorial de índole especial” (p. 321) y con ello “revelar el surgimiento de esas formas generales de uno u otro objeto en estudio y representarlas constituyendo abstracciones teóricas” (p. 335). Como se puede ver, la función de todo pensamiento es la de establecer las conexiones, las relaciones entre los componentes del objeto de estudio pero en particular, el pensamiento teórico va a las esencias y las relaciones esenciales en el objeto de estudio y entre este y otros objetos, de manera que las hace conscientes y logra establecerla en forma de leyes y principios, modelando dicho objeto de estudio.

A la par, con este enfoque, y para lograr los objetivos que se plantean, se debe condicionar una situación de enseñanza aprendizaje en la que se cambien los roles del profesor y del estudiante. Para ello se necesita que las contradicciones entre las exigencias de la sociedad, expresadas por medio del profesor y las posibilidades de los estudiantes para satisfacerlas, puedan generar crisis psíquicas inductoras de estados de necesidad de conocimiento, inducir el aprendizaje de una manera activa.

Estas crisis deben estar mediadas por interacciones propiciadoras de nuevas vivencias, por procesos grupales y/o individuales, para que el estudiante construya su motivación para el cambio en las sus actitudes ante la actividad de estudio. Todo lo planteado consiste en propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje con un rol protagónico en la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, y un rol de orientador por parte de los profesores para propiciar la comprensión de los conceptos y la resolución de problemas.

Es necesario entonces una enseñanza activa donde el estudiante construya su propio conocimiento, reelaborando los conceptos de la ciencia, y redescubra las leyes y principios con la ayuda del profesor, quien debe ser un conductor, un potenciador del estudiante, con un conocimiento que le permita ser un mediador eficiente y eficaz. Para lograr dicho cambio es necesario generar contradicciones que impulsen el desarrollo de los estudiantes de manera que su proceso de aprendizaje lo eleve hacia estados superiores por medio de la ampliación de sus zonas de desarrollo eminentes, también llamadas en algunas traducciones de zonas de desarrollo próximo.

De acuerdo con Vygotski (2001), el estudiante internaliza determinados conocimientos y con eso sus funciones psíquicas se desarrollan, tal desarrollo se convierte en su zona de desarrollo real. Las acciones didácticas deben ser planteadas para actuar en la zona de desarrollo próximo, o sea, debe proponer acciones para que los estudiantes se apropien de conocimientos más complejos y que no estén muy distantes de sus posibilidades. Para este autor, “el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo” (p. 238). Se ve aquí el papel del otro, que puede ser un igual o el profesor, como manifestación evidente de la influencia de la cultura en la conformación del desarrollo del estudiante.

Actuar en ellas y propiciar la creación de nuevas zonas de desarrollo próximo o eminentes es tarea del profesor, sin embargo, no se puede perder de vista que existen límites. No se puede, por ejemplo, enseñar la lógica de las ecuaciones de segundo grado antes de enseñar las cuatro operaciones elementales con números naturales, porque están muy lejos de lo que el alumno ya domina. Vygotski (2001) explica:

Hemos afirmado que el niño es capaz de realizar en colaboración mucho más que por sí mismo. Pero hemos de añadir que no infinitamente más, sino dentro de unos límites, estrictamente determinados por el estado de su desarrollo y de sus posibilidades intelectuales. En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siem-

pre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación. (p. 239).

Actuar intencionadamente en la zona del desarrollo próximo, posibilitará que el estudiante alcance mayor independencia, valor intelectual, laboriosidad, confianza en sí mismo, y elevada autoestima, capacidad de penetración en las esencias y poder de comprensión de los objetos de estudio.

Para Davidov (1978), la aplicación de las bases orientadoras tipo III de la teoría de Gallperin sobre la formación planificada por etapas de las acciones mentales, es la que propicia la formación del pensamiento teórico, porque permite la formación de abstracciones y generalizaciones de carácter esencial y posibilita asimilar las diversas manifestaciones particulares y singulares del objeto de estudio por medio de un esquema de acciones que orientan el pensamiento del estudiante hacia la comprensión.

Galperin (1987) se preocupó en estudiar el proceso de internalización de la actividad externa. La esencia de su teoría es la acción en lo que se refiere a la forma adecuada y material de su representación (lenguaje) y transformación de actividad externa en interna. Para él, la formación de una nueva acción transcurre por etapas: primero la forma de la acción es material, después verbal y por último mental. Este proceso permite que las acciones mentales se muevan del plano social interpsicológico a lo psicológico, se convierten en pensamiento sobre la acción.

Toda acción comprende tres etapas: una es la orientación que corresponde a la comprensión. Tiene carácter subjetivo, pues son las propiedades de la acción formadas y fijadas de antemano, una forma de planificación; la segunda etapa se refiere a la ejecución, entendida como la capacidad de realización de las propiedades prefijadas y la tercera es la de control, que tiene que ver con la conformación en el individuo de una imagen adecuada del objeto.

Gallperin (1987) reafirma la importancia del trabajo del profesor en la asimilación de nuevos conocimientos. En las tareas de enseñanza, el profesor debe orientar al estudiante para el cumplimiento de la acción - base orientativa - y destacar la capacidad del alumno de formular la base orientadora completa para las nuevas tareas - base orientativa autónoma. Sin embargo, "la organización de la acción objetual que responde a las exigencias de la tarea, constituye la condición indispensable para la formación de conexiones condicionadas, para la adquisición de conocimientos y habilidades" (p. 130-132). Gallperin, Zaporózhets y Elkonin (1987) añaden:

El conocimiento sobre las cosas se forma como resultado de las acciones con estas cosas. Estas acciones, a medida que se forman se convierten en capacidades y, a medida que se automatizan, en hábitos. Aquí está porque el tipo de la organización y la formación por etapas de las capacidades de las acciones objetivas constituyen el proceso central de asimilación de nuevos conocimientos, capacidades y hábitos. (p. 304)

Para lograr el desarrollo del pensamiento teórico no existe una vía única ni específica, no se pretende con este trabajo hacer tal propuesta pero lo que si se pretende, su desarrollo, se hace necesario cambiar la enseñanza tradicional donde el profesor juega un papel protagónico y activo y el estudiante un rol pasivo, de recepción acrítica de los conocimientos ya elaborados, a una situación de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante, en sus tareas de aprendizaje, sea un activo constructor de sus conocimientos y el profesor un transparentador de su proceso de aprendizaje, induciéndolo a situaciones sociales de desarrollo en las que se creen zonas de desarrollo próximas cada vez con mayor independencia y de mayor alcance.

En el siguiente tema se discute qué componentes teóricos son necesarios para que el profesor pueda organizar sus acciones didácticas, específicamente para la enseñanza de la física, con base en la teoría histórico cultural, para el desarrollo del pensamiento teórico y logren construir sentido y significado en la actividad de estudio.

Diseño de un experimento para la enseñanza de la física

Partimos de la convicción de que la Física puede ser un medio propicio para el desarrollo del pensamiento teórico, si se estructuran los contenidos desde un esquema orientador (ver figura 1) que integre lo diverso desde lo único esencial y por tanto general en la construcción, la interrelación, estructuración, sistematización, y la comprensión del objeto de estudio.

Si se inicia con la experiencia, con la problematización de un hecho físico concreto que se convierte en el objeto de estudio (Ver figura 1) teniendo en cuenta las condiciones que le dan origen y a partir de ello, el comienzo de la determinación y desglose de las propiedades esenciales, estableciendo su relación con las magnitudes que expresan su grado de manifestación, (las magnitudes como indicadores cuantificados del grado en que se manifiestan las propiedades, es decir, que permiten la cuantificación de las propiedades al construir las unidades de medida que son la menor porción del todo, de la propiedad), y el establecimiento de las relaciones esenciales entre estas, es decir entre dichas propiedades, lo que se manifiesta en la modelación simbólica por medio de ecuaciones, leyes y principios se va construyendo el conocimiento físico y de esta manera, se va formando el pensamiento teórico.

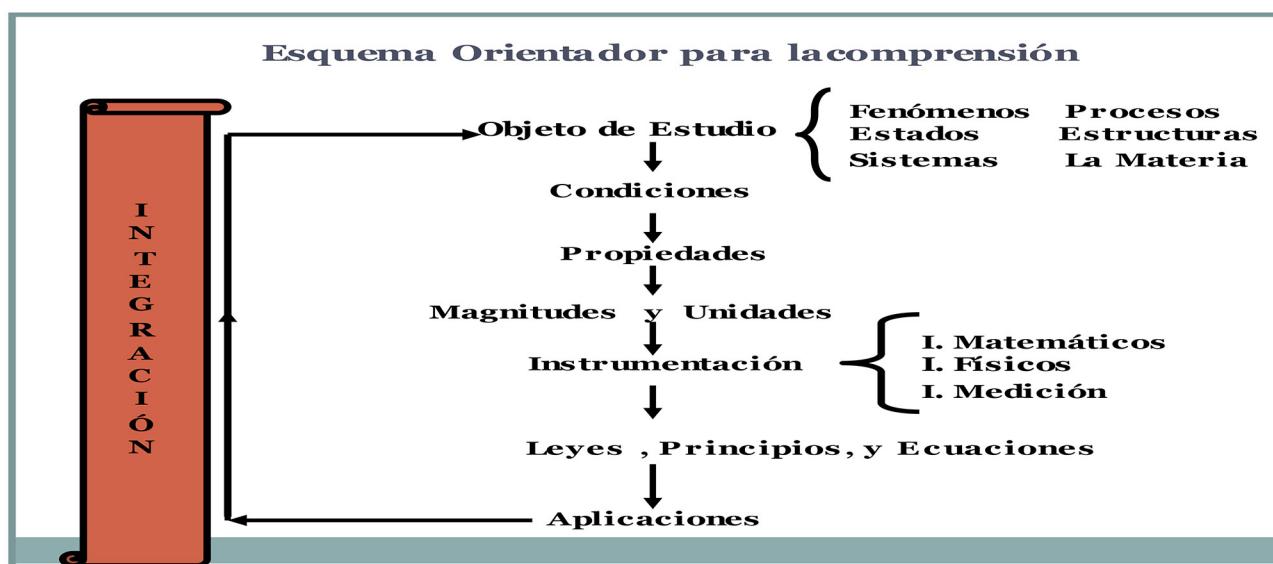


Fig. 1. Esquema orientador para la comprensión

Fuente: Figura tomada de García Cañedo, 2013.

El estudiante, utilizando instrumentos que pueden ser materiales o ideales, como por ejemplo: los experimentos mentales, la modelación, las analogías, los experimentos reales con el uso de instrumentos de medición y con el método científico adecuado; y desde la matemática y sus conceptos, modelos y ecuaciones, estableciéndose las recíprocas relaciones (físico-matemáticas) puede dar con las esencias y relaciones esenciales del objeto de estudio y aplicarlo conscientemente en la elaboración y solución de problemas en su campo de acción profesional y de la vida. (Ver figura 1)

Se realiza de esta manera el tránsito de lo concreto (el objeto de estudio) a lo abstracto, que se expresa en conceptos, símbolos, signos y significados por medio de las magnitudes (como expresión simbólica de las propiedades del objeto de estudio) que se relacionan para construir los modelos gráficos y simbólicos que se materializan en las ecuaciones, leyes y principios. Se produce entonces la ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado (leyes y principios con su grado de generalización y límites según el paradigma teórico con que se construyen) lográndose la comprensión de las situaciones físicas estudiadas, conformándose y potenciándose de esta manera el pensamiento teórico. (Ver figura 1)

La física, por tanto, le aporta al estudiante métodos y procedimientos científicos y con ello, lo orienta en la configuración de esquemas de acciones, habilidades, hábitos y capacidades propias del pensamiento teórico. Los estudiantes, durante la clase de la física deben estar motivados por las demandas sociales, las que inducen la necesidad de aplicar creativamente los conocimientos de las ciencias para resolver problemas técnicos aplicando las leyes y principios de las mismas. Para ello deben comprenderlas, necesitan tener un desarrollo del pensamiento teórico que les permita una adecuada representación de la situación que enfrentan.

En este sentido deben desarrollar la generalización y síntesis, procesos del pensamiento, por medio del aprendizaje de los contenidos estudiados, la orientación hacia el análisis, la integración entre los conocimientos de distintas ciencias, la abstracción de lo esencial teniendo en cuenta sus diferentes dimensiones, sus propiedades y relaciones esenciales.

Por otro lado la Física, como ciencia, significa etimológicamente naturaleza, por lo tanto, el estudio de la Física es el estudio de la naturaleza y la enseñanza de la física significa un proceso de apropiación y reelaboración de las significaciones de la naturaleza; la cual puede ser comprendida, explicada, controlada, transformada y creada o recreada por el hombre una vez que logra desentrañar sus esencias y las relaciones esenciales que se establecen entre sus esencias.

En este sentido, plantea Davídov (1978) que, el pensamiento teórico una vez desarrollado “puede adelantarse “a la naturaleza” y realizar en la industria lo que en la “naturaleza” no es más que una posibilidad” (p. 325). Para este autor, “las condiciones de su transformación en realidad las encuentra cabalmente el pensamiento, pero sólo mancomunado con el experimento como forma práctica cristalizada con fines cognoscitivos” (p. 325).

Entonces es que el estudiante, recorrido ese camino que lo indujo al pensamiento teórico en el aprendizaje, en este caso de la física, puede aplicar lo general en las situaciones particulares y singulares, teniendo de base dicho pensamiento, conectando los elementos internos entre sí y los externos con los internos, lo que le permite resolver los problemas donde se cristaliza en realidad lo que en la naturaleza es una posibilidad y se satisfacen así y sin deterioro del medio natural, las demandas de la sociedad.

Una propuesta didáctica para la Física en la que se pretende el desarrollo del pensamiento teórico, precisa considerar que se hace necesario cambiar la situación de enseñanza y aprendizaje y con ello, el proceso de enseñanza aprendizaje de la física, con fundamento en determinados principios que sirven de base para conformar la enseñanza del desarrollo en la escuela del desarrollo, como propone Davidov & Slovodchikov (1991); y que convierten este proceso de enseñanza aprendizaje en un proceso desarrollador de dicho pensamiento teórico y de la personalidad del estudiante.

Estos principios se pueden enumerar de la siguiente forma: el de la Sucesión (dialéctica y compleja), el de la enseñanza que desarrolla (que va del desarrollo actual a las zonas de desarrollo próximas), de la actividad (basado en la necesidad de realizar las acciones que permitan construir los conceptos), el del carácter objetal (donde las acciones se deben realizar con el objeto de estudio de manera que se vaya del fenómeno a la esencia, propiciándose el método de ascenso de lo concreto a lo abstracto a lo concreto pensado), el de la colaboración (necesidad del otro), el de la creatividad transformadora (la creatividad como transformadora del objeto al interactuar con él y como emergente del trabajo y de la situación de enseñanza aprendizaje que se crea y el principio laboral de la enseñanza (tiene en cuenta la necesidad de métodos activos dentro y fuera del aula).

Para la formación del pensamiento teórico por medio de la asignatura física (ver figura1) se propone que el estudiante interactúe con el objeto de estudio para encontrar las condiciones genéticas que le dan origen y a partir de entonces, poder identificarlo e identificarse con él, una vez que determina las propiedades que lo caracterizan, para poder expresar el grado en que se manifiestan estas por medio de sus magnitudes e ir transformando los datos hasta lograr la modelación del objeto de estudio una vez que encuentran sus relaciones esenciales, al realizar las tareas de estudio, propuestas por autores como (Davídov & Slovodchikov, 1991).

Una posibilidad es la utilización del esquema orientador para la comprensión del objeto de estudio que presentamos en la figura 1. Él se configura como una propuesta para la organización del aprendizaje. El profesor

sería un orientador y un conductor del proceso, actuaría en las zonas de desarrollo próximas de sus estudiantes, organizaría y estimularía el trabajo en grupos e individuales.

En él se propone una alteración de la didáctica en el proceso de la enseñanza y aprendizaje con el objetivo de que el estudiante sea activo, consciente de su aprendizaje, deje su rol pasivo, aprendido en la enseñanza tradicional, y que utilice el esquema orientador para que se constituya en un ser que construya un método de análisis que permita la comprensión del objeto de estudio. La base del esquema es la problematización-elaboración-construcción del conocimiento por medio de acciones que guían y orientan la construcción de su conocimiento, haciendo uso del mismo para propiciar que llegue a su esencia y las relaciones de los componentes esenciales que conforman el conocimiento de la física como asignatura y como ciencia.

Sobre el uso del esquema orientador, de acuerdo con García Cañedo (2013) se pone a consideración la valoración del estudiante FDRP 26, al declarar que “es un instrumento organizativo que va guiando al estudiante por la vía más ventajosa para el aprendizaje. Centra al estudiante sobre los aspectos más importantes de cada contenido, ventaja que permite el ahorro de tiempo durante el estudio (...)” (p. 88).

A modo de ejemplo concreto de cómo se puede utilizar del esquema orientador de manera que ilustre en la enseñanza aprendizaje de la física, se expone un contenido sencillo como el estudio del fenómeno más simple, que es el Movimiento Rectilíneo Uniforme (MRU), para facilitar la comprensión del lector neófito en este tema:

- **Objeto de estudio:** MRU;
- **Condiciones:** que las interacciones sobre el cuerpo están compensadas
- **Propiedad:** la dirección, el sentido y el módulo de su rapidez no cambian es decir que es constante, la razón de distancia recorrida en la unidad de tiempo no cambia, cuales quiera que sean estos tiempos,
- **Magnitudes y unidades:** desplazamiento S (m), tiempo t (s), grado en que se manifiesta la rapidez que no es otra cosa que la magnitud velocidad V (m/s)
- **Instrumentación:**
- **Instrumentos matemáticos:** Conceptos matemáticos como los conceptos de Vectores, operaciones matemáticas básicas, construcción de gráficas, modelación matemática
- **Instrumentos Físicos:** Diseños experimentales para el estudio del fenómeno, modelo de partícula, sistema de referencia, representaciones que modelan la situación física por medio de esquemas,
- **Instrumentos de medición:** el cronómetro, la cinta métrica,
- **Leyes ecuaciones y principios:**
 - Ley del movimiento rectilíneo uniforme
 - $V = S/t = \text{Cte.}$
 - $S = X_0 + V \cdot t$
- **Aplicaciones:** En la resolución de situaciones de la vida donde un cuerpo o varios cuerpos tengan una velocidad constante, es decir, que sigan un movimiento rectilíneo y uniforme, de manera que apliquen las propiedades de este fenómeno para identificarlo y utilizar las leyes que lo caracterizan que, a fin de cuentas, establecen las relaciones entre las magnitudes, que no es otra cosa que la relación entre sus propiedades.

De esta manera se puede determinar la velocidad, el tiempo o la posición del cuerpo según sean las incógnitas surgidas en el problema planteado.

Esta forma de proceder, expresada en el ejemplo, se puede realizar con cualquier contenido de la física. Tomemos el esquema orientador como un ejemplo ya efectivo en la práctica y que logró resultados satisfactorios. La propuesta es ir del análisis de las propiedades esenciales del objeto de estudio para la abstracción que permita la síntesis para generalizar, significar lo esencial, y aplicarlo en la solución de problemas lográndose una mejor aproximación al desarrollo del pensamiento teórico.

Conclusiones

Las acciones didácticas de los profesores, empleando el esquema orientador, se manifiestan como posibilitadoras del desarrollo del pensamiento teórico. Para formar el pensamiento teórico es necesario tener una concepción didáctica que guie el proceder metodológico y didáctico de los profesores para que cumplan con ciertos requisitos para crear condiciones que propicien su desarrollo. Para delimitar una didáctica es necesaria la mediación por medio de signos y símbolos, para lograr la significación y el otorgamiento de sentido al conocimiento concreto.

Se dio respuesta a la necesidad del cambio de una enseñanza tradicional a una situación de enseñanza y aprendizaje activa haciendo uso del esquema orientador como un instrumento para guiar al profesor y contribuir al desarrollo del pensamiento teórico del estudiante. De manera específica, una didáctica para la enseñanza de la física precisa tener en cuenta el conocimiento de la dimensión física del mundo de los estudiantes como punto de partida para la comprensión de los conceptos. A partir de ello, proponer acciones dentro de la zona de desarrollo próximo para elevar el nivel de comprensión de los conceptos. Y contribuir a la formación de una concepción científica del mundo.

Es necesario superar la enseñanza tradicional, aquella que no considera al estudiante un ser activo y capaz de construir formas de resolver problemas utilizando conceptos científicos para ello. Las acciones didácticas propuestas por los profesores necesitan garantizar que los estudiantes hagan relaciones entre las propiedades del objeto de estudio, elaboren conceptos y relaciones entre conceptos, y también que posibiliten que ellos utilicen esos conceptos para pensar los nuevos problemas de la física o de la sociedad. ⑥

Rafael García Cañedo. Licenciado en Educación en la Especialidad de Física y Electrónica, licenciado en Psicología, máster en Psicología Educativa. Estudiante de Doctorado en Pedagogía por el Centro de referencia de Educación Avanzada (CREA) en la Universidad Tecnológica de la Habana José Antonio Echeverría (CUJAE). Profesor del departamento de Física de la CUJAE.

Eliéte Zanelato. Licenciada en Pedagogía, Máster en Educación, Estudiante de Doctorado en Educación por el Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Profesora de la Universidade Federal de Rondônia (UNIR), en lo Departamento de Ciências da Educação (DECED). Bolsista de la FAPERJ/CAPES desde diciembre de 2018.

Carolina Douglas de la Peña. Licenciada en Educación en la especialidad de Física y Astronomía, Máster en ciencias de la Educación Superior, Doctora en ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Se destaca por sus investigaciones en didáctica de la Física y enseñanza para el desarrollo. Ha publicado artículos sobre didáctica de las ciencias, metodología de la investigación y comunicación.

Referencias bibliográficas

- Davidov, Vasili Vasilovich. (1978). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Davidov, Vasili Vasilovich & Slovodchikov, V. I (1991). La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: Múdrik, A. B. (Ed.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro* (pp. 118-144). Moscú: Ed. Progreso.
- García Cañedo, Rafael. (2013). *Propuesta para el cambio en la situación de enseñanza-aprendizaje de la Física en la óptica ondulatoria*. Tesis en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Mención: Desarrollo humano. Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
- Gallperin, Piotr Yakovlevich (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: Davidov, Vasili Vasilovich & Shuare, Marta. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología* (pp. 125-143). Moscú: Editorial Progreso.
- Gallperin, Piotr Yakovlevich, Zaporózhets, Alexander & Elkonin, Daniil Borisovich (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: Davidov, Vasili Vasilovich & Shuare, Marta. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología* (pp. 300-316). Moscú: Editorial Progreso.
- Vygotski, Lev Semyonovich. (2001). *Obras Escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor Distribuciones.

La complejidad epistemológica multidisciplinar en la investigación socioeducativa

The multidisciplinary epistemological complexity in socio-educational research



Carlos Eduardo Massé Narváez

edymaster.last@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación
Toluca, estado de México. México.

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

Resumen

Ante la crisis del paradigma científico, emanado de la modernidad, de corte positivista y sustentado en la separación sujeto-objeto, Edgar Morin propone la construcción de un nuevo paradigma que más allá de diseccionar los saberes, busque articularlos de manera comprensiva de tal forma que resulte posible abordar la realidad de manera no lineal, es decir, a través de un conocimiento integral, transdisciplinario y no seccionado. En este sentido, a lo largo del presente son revisitados los fundamentos del pensamiento complejo a la luz de su incidencia en el ámbito de las ciencias sociales con objeto de problematizar sus alcances y establecer la pertinencia de ellos para el abordaje de los fenómenos acaecidos en las sociedades actuales.

Palabras clave: educación, complejidad, epistemología, sociedad.

Abstract

Faced with the crisis of the scientific paradigm, emanated from modernity, positivist and based on the subject - object separation, Edgar Morin proposes the construction of a new paradigm that beyond dissecting knowledge, seeks to articulate them comprehensively in such a way that it could be possible to approach reality in a non-linear way, that is, through an integral, transdisciplinary and non-sectioned knowledge. In this sense, throughout the present, the foundations of complex thinking are revisited in light of their incidence in the field of social sciences in order to problematize their scopes and establish the relevance of them for dealing with the phenomena taking place in the current societies.

Keywords: Education, complexity, epistemology, society.

Introducción

La expresión *complejidad epistemológica multidisciplinar* -en el sentido que aquí se le concibe para unas ciencias sociales críticas-, deviene automáticamente en un necesario proceder autorreflexivo con relación a nuestra propia cosmovisión, la que siempre está retroalimentándose de acuerdo al movimiento del mundo, pero también a la forma en que creemos que conocemos a éste, considerando además que el término complejidad como nuevo paradigma, se fue fraguando, por una parte, con la caída en cuenta cada vez más evidente, de que la ciencia plana o positivista mostraba y sigue mostrando cada vez más, sus limitaciones e inutilidad para comprender problemas reales y agudos. Ella, creó el mito de que el sujeto no debería intervenir en el conocimiento al postular que la objetividad de la ciencia estaba precisamente en la negación del pensamiento crítico. A ello se sumó aquella frase que hizo célebre a Francis Bacon: “conocimiento es poder”; y así los poderes reales de los estados nacionales dieron cabida a la ciencia experimental moderna, o clásica, para elevar la producción de mercancías para el consumo y la ganancia correspondiente, lo que conllevó graves consecuencias al no estar la sociedad organizada de manera que la ciencia fuera controlada por una entidad con responsabilidad ética y humanística, lo que devino en el modelo modernista y postmoderno (nuevos materiales tóxicos de desechos de insumos de las nuevas tecnologías), los cuales han puesto al planeta al borde del desastre ecológico.

Hacia una epistemología compleja

Para empezar, una aclaración, aunque no compartimos totalmente la perspectiva moriniana de la complejidad, coincidimos en mucho con respecto a la crítica del recurso cartesiano y fundamento de la ciencia experimental moderna: la separación entre sujeto-objeto y las propuestas analíticas en sus varias versiones; no obstante, retomamos algunos planteamientos de Edgar Morín, con los cuales coincidimos y otros a los cuales criticamos discutiendo con él, para plantear algunos elementos críticos frente al paradigma hegemónico de producción de conocimiento: el llamado “método científico”.

Finalmente para este motivo, también se aclara que los recursos utilizados por Morín en su constructo con el que nos introduce al pensamiento complejo, tales como la Cibernética, la Teoría de la Organización, la Teoría de la Evolución, la Teoría de Sistemas, la Biología y la Ecología –todas ellas y más en un espectro multidisciplinario– actualmente han “evolucionado” (en el sentido de que han ido incorporando y desecharando elementos, en una acción propia de las ciencias, con miras a superar los límites que los estados de conocimiento les permiten a los protagonistas científicos en sus diversos campos disciplinarios y lugares de producción del mismo), pues ahora la teoría de la complejidad, o mejor aún el paradigma complejo, se desarrolla y crece según la profundización que le imprimen sus seguidores, pero aquí consideramos que este desarrollo, el cual inició como una nueva concepción ontológica del mundo, hoy implica que los sujetos cognoscentes posean una identidad compleja, una visión y una lógica de descubrimiento también compleja, es decir una epistemología compleja.

La situación antes expuesta provoca que las diversas concepciones de la complejidad se hayan multiplicado, poseyendo en la actualidad numerosos proponentes, revisiones y oponentes –para el caso véase el artículo de Solana Ruiz (2011)–. Esta advertencia implica también, señalar que la presente introducción no pretende ser un intento de “estado del arte” sobre la teoría de la complejidad, más bien por el contrario, lo que se desea es mostrar la dificultad que supondría intentar la aplicación (en el caso de haberse comprendido y asumido el planteamiento de Morín); a problemas sociales concretos; por último, es preciso refutar la concepción ontológica sobre lo que el mundo es para Morín.

Anotadas las aclaraciones anteriores, comenzemos indicando que coincidimos con el autor en el sentido de que el término **complejidad** es algo que asusta y molesta a los propulsores del esquema “disyuntor” de sujeto/objeto (Morín, 1997), pues era imposible razonar el mundo con base en el cartesianismo disyuntor y/o con el inductivismo funcionalista, nomotético; pero tampoco se podía comprender el mundo a través del positivismo veritativo y/o falsacionista del Racionalismo Crítico con su discurso lógico/inmanente. Se pensó pedantemente (y no habría que descartar, *maquiavélicamente*) desde el siglo XIX, que la sociedad podría encontrar con ese método las “leyes que regían el universo”. Nosotros consideramos que la complejidad del mundo ya había sido advertida en la antigüedad como fundamento; pero como emergencia de una propuesta en ciernes de un nuevo paradigma de conocimiento, asumimos que es necesaria y relativamente reciente, con Edgar Morín y otros.

Estimamos también que la complejidad así concebida (abierta y crítica), por un lado, irrumpió sobre todo en las ciencias sociales –entre otras áreas– para contribuir a la liquidación del viejo mapa de las ciencias (positivista), aunque por el otro lado, dio paso a un nuevo paradigma, también positivista que propugna los sistemas cerrados (Luhmann, 1998). Pero pensar la realidad en términos de complejidad es un hecho que también emerge para renombrar lo ya sabido; que tanto la realidad misma, así como su conocimiento, –a diferencia de cómo lo concibe el positivismo– son harto complejos. Por compararlo con alguna idea anterior, me remitiría a “la concatenación de la materia” en el universo como concepción compleja de la articulación de los procesos de la realidad; es decir, a la complejidad del proceso de interacción no exenta de lucha de la vida material, biológica, psíquica, cultural, y al moderno instrumento de intelección de la concatenación indicada.

Enunciar que la materia está concatenada es sencillo de comprender, pero otra cosa es, u otra cosa sería, conocer cómo se produce esta concatenación. Más difícil aún, es saber cómo podemos detectar, concebir y conceptualizar –arbitrariamente–, es decir, teórico-explicativamente, los puntos de articulación de la realidad. Si para las ciencias llamadas físicas esto ha sido a la vez el reto y el logro de resultados, el motor que la guía; Pensemos en la dimensión de los retos, para comprender una especie de *concatenación eco-social*, donde ocurren multidimensionalmente las prácticas, en las cotidianidades de sujetos sociales concretos con sus diferencias en ritmos y escalas micro y macro espaciales y temporales.

Tampoco pensemos que estos son, o pueden ser, *determinados* totalmente por nada ni por nadie; porque según el subjetivismo postmoderno, los sujetos hoy son autónomos (si no, se nos califica de “deterministas”). Pero estos sujetos paradigmáticamente poseen, poseemos (académicos o no), pertenencia institucional, o son, somos, o podemos ser, excluidos del modelo económico y a su vez incluidos en el sistema político (como lo está una gran masa de la población mundial), en este caso se tendrá que admitir que al menos tienen pertenencia nacional, regional o local, o son *reconocidos como inmigrantes*.

Estos sujetos sociales, pero individuales a un tiempo, concretos, con o sin educación, con pertenencia, ¿a la sociedad civil?, ¿a la sociedad política?, ¿a ambas?, ¿con qué se identifican?, ¿con qué nos identificamos? Se dirá que con “sus” (nuestros) valores; Pero ¿cómo identificamos a los emisores de dichos valores?, ¿no son aca- so instituciones culturales, tales como el sistema educativo nacional y empresariales (universidades públicas y privadas) con fines predefinidos de control, de dominio, de sujeción mental y de ganancia? La familia, el Estado con el narco y otras mafias infiltradas en él, además del clero y sus ramificaciones, los ejércitos y las transnacionales, ¿no son instituciones de poder y de control?; y si esto no fuera así, ¿qué le da significado a las, nuestras, vidas en general, y a los sujetos objeto de la educación en concreto? ¿a qué clase, estrato, grupo o segmento *de presión* de la sociedad se refería Durkheim (1922) en *Sociología de la educación*, cuando dice que “la educación es como la sociedad quiere que sea?”. ¿No cabría consentir que este autor pensaría lo mismo para la investigación científica? “Como la sociedad quiere que sea”, ¿la sociedad no es en ese punto un término *muy elusivo*?; ¿no oculta que hay poderes en dicha sociedad que definen, determinan el rumbo de ésta?

A los sujetos sociales, a sus prácticas, se les pueden identificar en una simple taxonomía institucional o como marginados de las instituciones en general y de las instituciones de educación en particular, pero su interacción social es otra cosa; para conocer este asunto es necesario recurrir a métodos, a técnicas de conocimiento hechos para tal fin. ¡Cómo si con esto bastara!, los mismos métodos son complejos, pues incluyen valores

(aunque dicen no hacerlo), vinculan, o mejor aún, articulan ideologías (filtradas en la formación disciplinaria, según el “campus”, “la corriente”, “la tradición” o “la escuela”). ¿Quién puede –que se le crea– decir que la discusión de los métodos está acabada? Todos y nadie. Los unos por ignorancia o por malintencionada o perversa pretensión de declarar “su método” como “el método”; los otros, nosotros, porque sabemos que ello no es posible; porque al llegar al asunto de los fundamentos, que es también el soporte de los métodos, los valores afloran; Las posiciones se asumen, e incluso pueden estar tomadas sin que el investigador sea consciente de ello, la ideología dominante impone su visión pseudocientífica. Pero quienes somos conscientes de ello decidimos qué camino se ha de seguir en la búsqueda del conocimiento (un conocimiento lo más cercano a la realidad), como lo apunta Huerga (2013) con el término *hiperrealismo*.

Al respecto existen trabajos de quienes dedican su obra escrita al estudio de los fundamentos. Más aún, aquí se considera que la mayor producción de la teoría social es meta teórica; es decir, ha apuntado con mucho sus baterías al asunto del método y con ello a la discusión sobre sus fundamentos. Se ha dedicado tanto o más, a cómo se hace mejor sociología que a producir teoría sobre la sociedad misma, puntual, empírica; aunque también hay autores que equilibran su producción. Pero si nos remitimos al campo de las ciencias sociales en forma más general, vemos todavía como paradigma predominante al positivismo y hoy al neopositivismo del subjetivismo, como son algunos sistemas complejos -positivistas o funcionalistas, o nada de eso, porque también los hay (en minoría), críticos, novedosos e inclusivos, abiertos-; y más acá, a los presupuestos caóticos que remiten a reconocer la complejidad e incertidumbre, en contraposición al mito de la idea de que la ciencia todo lo puede.

Consideramos que el positivismo desarticulador de sujeto y objeto frenó el conocimiento. El objetivismo propició que el estudio crítico de la sociedad como lo es por ejemplo la educación, no tuviese cabida o fuese desdenado como objeto por conocer críticamente por lo *caro* de su función social y, los mercachifles “liberales” y neoliberales” tomaron la delantera reduciendo su estudio al enfoque de *coste beneficio*, produciendo mercancías escolarizadas (sujetos pragmáticos y funcionales al sistema). Concebimos aquí que toda esa mezcla profesionalizada se orientó a su vez –al servicio de la industria transnacional– con una mayor producción de bienes chatarra y superfluos que no habíamos conocido hasta hace poco, los que hoy han llevado a la humanidad al borde del colapso: contaminación, depredación de fauna y flora, calentamiento de la tierra, deshielo de los polos terráqueos, entre otros muchos males.

Por ello, ya no es posible comprender el espacio de mundo que queremos conocer con los viejos paradigmas positivistas, porque hoy, aquél se ha tornado más complejo, hay que recurrir a una articulación “transdisciplinaria” de las diversas ciencias, como totalidad dialéctica, desde luego rompiendo con la separación ciencias naturales – ciencias sociales (Massé: en Massé y Pedroza, 2002), solo así, nuestro conocimiento, nuestra racionalidad se amplía. Por supuesto no importa más, si ello es bien visto o no, por una racionalidad caduca, la del llamado método científico o positivista, *veritativo*, o *falsacionista*, manipulado mediante el mecanismo oculto (no tanto) de la llamada objetividad.

Siguiendo al *pensamiento complejo*, Morín propone un esquema de conocimiento que incluye elementos de la teoría de sistemas, de la biología y de la teoría de la organización, de la cibernetica, etcétera; amén de haber renunciado, criticado y *liquidado* a la separación objetivista entre sujeto y objeto –al menos en el discurso, porque en la realidad sigue siendo el método predominante, si nos asomamos a los propios reglamentos sobre el particular en nuestras universidades-. Con ello –se dice fácil pero no lo es– construye su propuesta *compleja*. Pero la complejidad de la realidad no aparece con él (ni él dice que así suceda); lo que propone con esa visión de realidad es una visión hologramática de la misma). Que la complejidad de la realidad y del pensamiento existe desde siempre lo constata la historia y la *historia de la ciencia crítica*, pues ya en los clásicos griegos podemos encontrar evidencias –sin asegurar que no las hubo antes de esa época–, con la célebre frase de Heráclito: “nadie se baña dos veces en el mismo río”.

La dialéctica desde entonces hace su aparición como una forma de comprender al mundo, después se estanca (gracias al oscurantismo) y reaparece –hasta donde sabemos– con Hegel, con coloración idealista, y después con Marx con enfoque materialista (como uno de los autores más reconocidos por la sociología y la política

del siglo XIX). Aquí se piensa que la dialéctica es el instrumento que más había y ha servido para comprender al mundo mucho más allá de los límites que el positivismo le impuso, y más allá de los que la sociología comprensiva intentó superar. Uno de sus mayores atributos es que sin desdeñar la lógica formal, supeditó a esta, a la lógica de las contradicciones como lógica dialéctica. De dicha herencia deviene también el pensamiento crítico alemán y la tradición frankfurtiana de la teoría crítica de la sociedad.

La complejidad no conduce a la eliminación de la simplicidad, más bien aparece allí en donde el pensar disyuntor y simplificador no puede, pero integra en sí misma todo aquello que establece orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento:

“Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores del pensar, pero rechaza las consecuencias mutiladoras, reduccionistas, unilineales, y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo, aquello que hubiere de real en la realidad. El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional y asume que el pensamiento completo no es posible pues uno de sus axiomas es la imposibilidad incluso teórica, de una omnisciencia. Hace suya la frase de Adorno acerca de que la totalidad es la no verdad (Morín, 1997).

Una tal verdad que supuestamente se descubría al someter a la realidad (la que creía el modelista que era), en el modelo de teoría social general, como la proponía Parsons, y como ahora la propone Luhmann.

En esta misma dirección y ampliando la perspectiva compleja es preciso considerar que la complejidad es “lo enredado”, lo inextricable del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre. En la complejidad se sitúa el segundo principio de la termodinámica; hemorrágico de degradación y de desorden; a esto se añade el desconocimiento de la extrema complejidad microfísica. De ahí que cualquier “conclusión” sobre el conocimiento de un problema es falsa, cada vez que la volatilidad de lo dado reconfigura al objeto problemático, que nunca podrá ser conocido como acabado, pues el mundo está en proceso. Se tendrá que asumir una necesaria modestia intelectual para reconocer que el conocimiento es efímero (Massé, 2008).

No es posible concebir al universo como una máquina perfecta, sino como un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización. Para Morín hasta ahora se hizo evidente que la vida no es una substancia sino *un fenómeno de auto-eco-organización, complejo y productor de autonomía* (1997, p.33). Pero así expuesto, el ser del mundo es muy abstracto, porque para asumir el planteamiento, intentar usar dicha ontología aplicada a los fenómenos sociales, prácticos, concretos, de poco nos serviría. Más aún, si contextualizamos el planteamiento a la propia teoría de la evolución que el autor evoca, el mundo actual le estaría negando la propuesta general paradigmática arriba esbozada, pues lo que existe, lo que muestran las investigaciones, es una involución causada por la mano del científico orgánico útil al –y pagado por– el sistema socio-político-económico mayor, el capitalismo en su versión actual, neoliberal y global.

Caso por caso, el mundo actual le estaría exigiendo probar, cómo es que la vida es *un fenómeno de auto-eco-organización, complejo y productor de autonomía*; ella –la vida– no es autónoma en sus decisiones sobre cómo ha de organizarse ecológicamente, ya que el poder político económico transnacional le ha quitado esa facultad. No negamos la complejidad de la vida y del mundo, pero tampoco creemos que actualmente sea posible producir autonomía. Libros, artículos científicos y filmes sobre el estado o situación del mundo y la vida de este planeta hacen constar que éste es rehén de las emisiones de gases que contribuyen a la perforación de la capa de ozono, sumados al calentamiento global y la depredación de fauna y flora por los desechos industriales y humanos en una sociedad de consumo propia de la era neoliberal. Esto, desde las ciencias sociales críticas, pone en cuestión a la propia teoría de la evolución y a la pretensión de que ella genera autonomía.

Morín plantea que hace falta una teoría, una lógica y una epistemología de la complejidad pues está en contra de la unidad (conocimiento clásico) y contra la diferencia (planteamiento posmoderno). Para ello toma como punto de partida la Teoría de Sistemas; pues existe un sistemismo fecundo –dice el autor– que lleva en sí un principio de complejidad, pero aclara que hay un sistemismo vago y plano fundado en el “holismo”; según el autor, el concepto de totalidad parece ser un “cajón de sastre”, (por lo que entendemos que Morín no ha tomado en cuenta las aportaciones de la dialéctica crítica y desconoce el concepto de totalidad concreta). Con-

tinúa previniendo el autor sobre el *system analysis* que es el equivalente sistémico del *engineering cibernetico*, pero mucho menos fiable, y que transforma el sistemismo en su contrario, es decir, en análisis (cartesiano), en operaciones reduccionistas. Tal es el caso de la obra de Luhmann (1998), cuya meta parece ser la descripción analítica de la totalidad del mundo, del sistema social (su visión de ésta como suma de subsistemas -evitando sus articulaciones- que conllevarían al conocimiento de la totalidad del mundo o sistema total).

Las limitaciones de los paradigmas positivistas señalados con la ayuda de Morín, nos ayudan a dar paso a los temas tratados en este libro, cuya predominancia semántica es la crítica de los fundamentos en las diversas temáticas y su reflexión y autorreflexión, permanente y compleja. Pero el mismo planteamiento evolucionista sitúa a Morín en una perspectiva de lo dado: positivista. Plantea un paradigma “para conocer mejor”, para “explicar a profundidad”, complejamente, pero no para intervenir en el movimiento del mundo.

Las virtudes del sistemismo son, según nuestro autor, colocar en el centro de la teoría una unidad compleja, un todo no reducido a la suma de sus partes constitutivas, concebir la noción de sistema como una noción ambigua o fantasma; situarse en un nivel transdisciplinario que permite concebir tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias. En este sentido preferimos estudiar la complejidad del mundo real en una perspectiva de totalidad concreta, *objetual*, con base en una articulación transdisciplinaria como conjunto complejo de abordaje de las dimensiones de lo real que constituyen al objeto. Aunque no podemos negar que hay que incluir al ecosistema en los siguientes análisis. Planteamos que ello devendría en tipo de objeto de conocimiento, pero lo que consideramos también importante es la autorreflexión del quehacer científico y la ética en el interés cognoscitivo.

Continuando con Morín, el autor señala que los sistemas vivientes son sistemas cuya existencia y estructura dependen de una alimentación exterior, y no solamente material y energética, sino también organizacional-informacional, pero nos previene de los riesgos que implican los sistemas cerrados. En el sistema cerrado (Luhmann, 1998), los intercambios de materia y energía son nulos, “*a la inversa de la constancia de la llama de una vela, del medio interno de una célula o de un organismo, no están ligados en modo alguno a un equilibrio semejante*; hay, por el contrario, desequilibrio en el flujo energético que los alimenta, y sin ese flujo, habría un desorden organizacional que conllevaría una decadencia rápida” (Ibidem p. 43). Las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio, sino de desequilibrio, retomado o compensado, de dinamismo estabilizado.

Ante este planteamiento complejo, hay que pensar si Morín no asume el planteamiento nomotético (si realmente el universo se rige por este tipo de leyes, y si realmente es posible establecerlas, y en todo caso establecer cuál sería su duración posible), situación en la cual debemos discutir con él y asumir finalmente si el conocimiento del mundo es válido hacerlo como sistema en términos de la propuesta de complejidad, tanto de Morín como de Luhmann, en el planteo de que el sistema del mundo va de la entropía a la neguentropía, porque las “señales” del daño planetario están diciendo o negando la tendencia al equilibrio, a la estabilidad. Por ello no podemos dejar de pensar por qué el positivismo en sus versiones “complejas” prefiere evitar incluir en el análisis la política económica (la que deviene en poder transnacional), la que parece estar llevando al planeta al desastre ecológico, porque no nos referimos principalmente a una decadencia ética o moral, sino físico-biológica.

Si este universo y la vida en él fuesen *un fenómeno de auto eco-organización complejo que produce autonomía*, o bien el planteamiento luhmanniano de que el entorno -la sociedad-, no incide en el sistema, replicaríamos que en el entorno están los tomadores de decisiones de las multinacionales de la dominación mundial. Entonces lo que sigue es que sus teorías no corresponden al movimiento del mundo actual, éste no está obedeciendo al discurso, pues más bien está, en el mejor de los casos, retardando la incidencia en estas leyes de equilibrio, entre el desequilibrio y el dinamismo estabilizador y permite que estas fuerzas de la volubilidad político-ecológica la pongan en riesgo de destrucción.

Nosotros insistimos en que este análisis de la complejidad de Morín, queda reducido al “dar la espalda” al problema de la volubilidad que deviene en el entorno (volubilidad política que Luhmann no aceptaría, pero creemos que Morín debería asumir). No se trata de ideologizar al problema, sino de incluir el elemento po-

lítico en el conocimiento, de dar nombre y apellido a aquello que se concibe como sistema y que incluye al entorno (la sociedad).

Conclusiones

Como se puede notar, con respecto a la teorización del mundo por este último autor, esto no es lo que está ocurriendo actualmente, si atendemos a los llamados de los científicos encargados de monitorear el daño ecológico producido por la depredación de flora y fauna, la contaminación producida por la emisión de CO₂, el calentamiento global, etcétera; no podemos estar de acuerdo con un planteamiento así que precisamente hace el llamado a la teoría de la evolución, que es un uso ideológico de la propuesta hologramática, ello porque el espacio, el planeta Tierra, no está evolucionando sino a la inversa.

El concepto de auto-organización surge ante la dificultad de concebir la complejidad de lo real, hoy las ciencias biológicas nos dicen que la especie no es un marco general dentro del cual nacen individuos singulares, la especie es en sí misma un *pattern* singular muy preciso, un productor de singularidades (muy diferentes entre sí).

He aquí la complejidad del término *sujeto*, que se ha malentendido mucho porque en la ciencia clásica, para la cual todo es determinado, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía –como tampoco la hay ahora-; pero si concebimos un universo distinto, y en el cual lo que se crea, se produce no solamente en el azar y el desorden, donde cada sistema crea sus propios determinantes y sus propias finalidades, podríamos comprender entonces, como mínimo, la necesidad de la autonomía, y podemos luego empezar a comprender qué quiere decir ser sujeto cognosciente. Pero ser sujeto no implica únicamente ser consciente, sino la magnitud del contexto en el que se hace consciente y se comprende el devenir en tal contexto. Ser sujeto es ponerse en el centro de su propio mundo, ocupar el lugar del “yo”. Este es un punto central en donde queremos llamar la atención para propugnar una investigación educativa crítica; sobre todo aquella que se opone a una planeación de la educación sin autorreflexión. ⑧

Carlos Eduardo Massé Narváez. Licenciado, maestro y doctor en Sociología. Actualmente se desempeña como Profesor e Investigador Titular en la Facultad de Derecho de la UAEM Líneas de investigación de siempre: Epistemología y Gnoseología de la Ciencia: Transdisciplinariedad y Complejidad (investigación de frontera). Líneas actuales de investigación aplicada: De la desinstitucionalización social al nuevo estado de bienestar: De la sociedad civil pasiva a la sociedad politizada; La educación y la Universidad Pública en la complejidad globalizada. La educación como objeto complejo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Luhmann, Niklass. (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, J. Beriain y J.M. García Blanco (Coomps.). Madrid, Trotta.
- Massé Narváez, Carlos y Pedroza Flores, René. (2002). *La complejidad en las ciencias. Método, institucionalización y enseñanza*. México: El Colegio Mexiquense A.C.

- Massé Narváez, Carlos. (2008). *Nuevos presupuestos en las ciencias. Caos y complejidad*. Revista de Antropología Experimental, No. 8, 75-90.
- Morín, Edgar. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona GEDISA.
- Solana Ruiz, José Luis (2011): "El pensamiento complejo de Edgar Morín. Críticas, incomprensiones y revisiones necesarias". Gaceta de Antropología № 27 /1 ·2011· Artículo 09 http://www.ugr.es/~pwlac/G27_09JoseLuis_Solana_Ruiz.html

Los Estudios Abiertos. Consideraciones sobre el método en la formación avanzada de un Programa Nacional (PNFA)



The open studies. Considerations on the method of the advanced training national program (PNFA)

Pedro José Rivas

rivaspj@ula.ve/rivaspj12@gmail.com

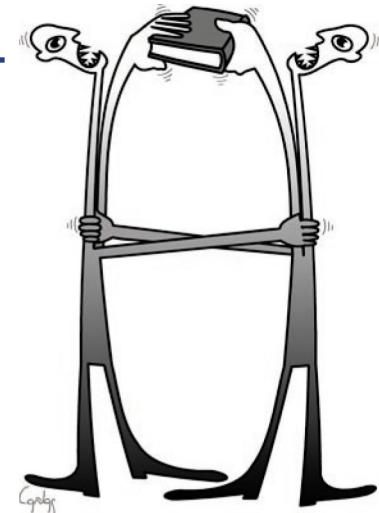
Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado, Mérida. Venezuela

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



Resumen

El presente ensayo aborda el paradigma universitario de los Estudios Abiertos desarrollado por la Universidad Politécnica y territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez”. Subraya el rol protagónico que juegan las comunidades de aprendizaje para gestionar los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA). La conducción autostenible de la formación académica y el estreno de un novedoso concepto de recinto universitario -inusual en las instituciones convencionales- es la expresión más auténtica de autonomía universitaria conocida. Se destaca el papel que desempeñan las líneas de investigación, la malla curricular y los períodos de desempeño para la construcción del proyecto (bitácora) que dará cuenta de la formación académica e investigativa conducente al grado académico de una comunidad.. Así mismo, reflexiona el tema del método y las metodologías pertinentes con los Estudios Abiertos al atreverse a proponer la tecnología educativa de los Módulos de Enseñanza como uno de los soportes del trabajo semi-individual y cuasi-presencial.

Palabras clave: Estudios Abiertos, comunidad de aprendizaje, malla curricular, bitácora académica, portafolio tutor, método y metodologías de los Estudios Abiertos, módulos de enseñanza.

Abstract

This essay reports the university paradigm of Open Studies Program developed by the Polytechnic and Territorial University of Mérida “Kléber Ramírez”. It highlights the leading role played by learning communities in managing the National Advanced Training Program (PNFA). The self-sustaining conduct of academic education and the debut of this concept in a university campus – unusual in conventional institutions – is the most authentic expression of university autonomy. The role played by the research lines, the study program and the performance periods for the project (logbook) required to obtain an academic degree are highlighted. Also, it reflects on the method and the methodologies related to Open Studies by proposing educational technologies into the Teaching Modules as a support for semi-individual and classroom work.

Keywords: Open Studies, learning community, syllabus, academic blog, tutor portfolio, method and methodologies of open studies, teaching modules.

“El método ya no puede separarse de su objeto”

W. Heisenberg

Los Estudios Abiertos

Los Estudios Abiertos (EA) se definen como un paradigma alternativo a los estudios universitarios convencionales. Su concepción, esencia, fines y alcance curricular así lo evidencian. Se caracterizan por inspirarse en una filosofía profundamente humanista y de raigambre ecológica, muestran un alcance social altamente incluyente y exigen sustentabilidad en la cogestión académica, la cual pauta una conducción autonómica en la acción formativa de sus comunidades de aprendizaje. La práctica universitaria y sus resultados es el lenguaje de los EA hablan por ellos a través de sus comunidades de aprendizaje y de investigación e innovación. La retórica llena de intenciones preñadas de sueños sin ejecuciones efectivas no conduce a ninguna parte.

El programa de los Estudios Abiertos delega en las comunidades de aprendizaje y de investigación e innovación la función de su dirección académica, lo cual las hace autónomas, protagónicas, participativas y co-responsables de sus actos frente a la universidad, en nuestro caso, la Universidad Politécnica Territorial de Mérida del estado Mérida de Venezuela.

En la naturaleza, fines, principios y alcance está la doctrina institucional, pero su novedosa singularidad reside en los desafíos que implican la operatividad curricular y la ejecución académica de su bitácora en manos de sus participantes, razón por la que las comunidades se convierten en objeto de una permanente autoevaluación para generar acciones constructivas que re-orienten su desempeño. Igual veeduría y acompañamiento institucional realiza el Programa de Estudios Abiertos (ProEA) encargado de administrar, supervisar y evaluar formativamente el curso de sus acciones y logros universitarios.

Esta innovación institucional le fue asignada en estreno a la Universidad Politécnica y Territorial de Mérida “Kléber Ramírez”, por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología, mediante la creación de los novedosos Programas Nacionales de Formación para las carreras del pregrado (PNF) y de Formación Avanzada (PNFA) para los estudios de postgrado en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado¹.

Los Estudios Abiertos están conceptualmente diseñados para vincularse con el desarrollo de las localidades y zonas geográficas donde se anclan los *proyectos comunitarios de aprendizaje y de investigación e innovación* que le dan operatividad a esta novísima modalidad de trabajo semipresencial y casi independiente orientada por una malla curricular construida desde la gestión comunitaria de sus integrantes y en atención al alcance de cada PNFA.

En efecto, los Estudios Abiertos están concebidos para generar impacto en la entidad federal de referencia y en el desarrollo del país, por tanto, sus objetivos deben estar explícitamente articulados con los planes de desempeño de las comunidades de base organizadas, a la universidad territorial de adscripción y a los planes de desarrollo municipal, estadal, de la nación, e incluso de otros países. (Véase la fig. 7: Génesis de las líneas de investigación de una Comunidad de Aprendizaje de un PNFA).

En síntesis, esta innovación expresa la esencia de un paradigma universitario alternativo al convencional que concibe la formación avanzada desde la participación dinámica y protagónica de sus integrantes, quienes diseñan su agenda de acción de manera intencionada, colectiva, deliberada, y conscientes de asumir la autonomía universitaria para crear, investigar, innovar y generar impacto sociocultural en los múltiples contextos de la territorialidad y de su enclave universitario.

Los PNFA

Los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA), según el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología, son propuestas académicas cuya actividad está centrada en la investigación y la innovación, en la creación y recreación de saberes y están dirigidos a profesionales universitarios con el objeto de ofrecer opciones formales de estudios avanzados.

Estos estudios se bifurcan en dos vertientes bien definidas. La primera orientada hacia la educación permanente que sirve para el intercambio, actualización o ampliación de saberes académicos. Y la segunda dirigida a proporcionar grados académicos en el Subsistema de Educación Universitaria en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado. Los campos de acción están basados en áreas consideradas prioritarias para el desarrollo local, regional y nacional. La fig. 1 da cuenta de esta propuesta.²



Fig. 1. Programa universitario de Estudios Abiertos

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

Un PNFA en marcha se caracteriza por ser “(i) socialmente pertinentes, (ii), su desarrollo es integrado, (iii) operan interinstitucionales en red, (iv) son muy flexibles, (v) disponen de una visión integral, (vi) son potentes y dinámicos en lo teórico y metodológico, y (vii) se inscriben en la práctica de la divulgación permanente de los saberes producidos”³.

Así mismo, estos programas han sido creados por el despacho de Educación Universitaria y desarrollados con la participación de instituciones oficiales para ser administradas en los distintos espacios del territorio nacional.

Los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) son las instancias académicas de los Estudios Abiertos (EA) que dan cuerpo y forma al espectro curricular que delinea las diferentes carreras profesionales y los programas de investigación y extensión requeridos por el desarrollo integral de la región y el país.

La malla curricular establece los períodos y las unidades crédito de sus campos de estudio, cuya ejecución está determinada expresamente por el “método andragógico, la autoformación y la formación cooperativa” que genera la filosofía del paradigma de los Estudios Abiertos y la dinámica producida por los participantes en su trayecto por la matriz curricular y su acción transformadora sobre la realidad.

Los períodos curriculares y los tiempos reales del trabajo individual y colectivo lo determina el trabajo universitario de una agenda construida *a priori* que se va modificando lentamente al calor de la formación académica de sus integrantes y del rigor del compromiso social y cultural de la administración del programa de los Estudios Abiertos. Obsérvese la fig. 2.



Fig. 2. Programas nacionales de formación de los Estudios Abiertos

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

La bitácora de la comunidad universitaria

La bitácora de la comunidad universitaria es el dispositivo de los Estudios Abiertos que establece en un PNFA las coordenadas académicas para proyectar los fines y la extensión y profundidad de sus objetivos académicos, las líneas de investigación que le definen, el entramado de la matriz curricular que habrá de recorrerse a través de sus las unidades curriculares y seminarios.

Igualmente, brinda el espacio para que hacer posible que la biografía como género narrativo de los Estudios Abiertos reconozca a los sujetos participantes, apunte al valor gregario de las comunidades, visibilice los tiempos requeridos para hacer los tramos y los períodos académicos en comunidad y a diferenciar en los participantes sus ritmos de aprendizaje (lento, intermedio o rápido). De la misma manera, enfatice la importancia de tienen los ambientes de aprendizaje y las sedes de trabajo, y finalmente se pueda visibilizar a los participantes y profesores, el tutor de la comunidad y los tutores de los proyectos de investigación e innovación, etc.

Desde esta perspectiva, un grupo de participantes con intenciones similares se asocian voluntariamente con el fin de conformar una comunidad de intereses sociales, culturales, políticos, académicos, laborales, etc., quienes en común acuerdo, designan cuidadosamente al conductor de sus estudios y a los profesores que les ayudarán a construir y recorrer el camino hacia la formación integral y a la obtención del grado académico al pulso de un tiempo que marcan sus ritmos particulares de trabajo.

Labrar una comunidad de aprendizaje bajo este enfoque requiere la convicción de hacer un trabajo diferente a los requeridos en los estudios convencionales. Bajo este nuevo enfoque, el sujeto educable en colectivo asume

la dirección del proceso formativo y se vincula con el trabajo colaborativo de sus pares a través de la mediación de un tutor ubicado entre la dirección del proceso formativo y los fines establecidos por la bitácora.

La ética de la responsabilidad en el participante se convierte en la voz interior que comandará sus acciones de universitario de nuevo tipo. Y las excusas tradicionales para “*quedarse bien, estando mal*” ya no seguirán justificando sus falencias y debilidades no reconocidas, tampoco podrán servir para justificar el incumplimiento de sus deberes y obligaciones. Su responsabilidad compartida en la comunidad de aprendizaje estará comprometida con decir la verdad y actuar éticamente. Esta manera de ser se convierte en el mejor un aliado del trabajo individual y colectivo; además de sincerar la realidad, este acto enseña y muestra cómo somos, sin las imposturas ni las falsas posiciones de la facha de un sujeto farsante. Ese paso es un auténtico aliciente en los Estudios Abiertos en virtud de que trasforma al participante desde la intención expresa y su conciencia, que es la única manera de ser uno mismo, ser desde la interioridad y con el otro.

La actuación universitaria se realizará bajo el efecto del rigor del trabajo productivo y la valoración que tiene la transformación de nuestra condición humana en la ruta hacia el hacerse especialista, maestrante o doctorante.

Formarse en los Estudios Abiertos implica asumir plenamente la educación permanente, el autoestudio y la discusión seria y oportuna con los compañeros de la comunidad. El fomento del debate argumentativo y propositivo junto con la deliberación permanente permiten el ejercicio de la crítica constructiva y la autocrítica, a la vez que fomentan la libertad de pensamiento y de expresión, la tolerancia y el respeto por el pensamiento disidente. Así se construye una comunidad universitaria requerida por la filosofía de los Estudios Abiertos: en el proceso de la acción y de sus resultados. Insisto, una comunidad de aprendizaje es acción universitaria.

De igual manera, la decisión voluntaria de los participantes de asumir este paradigma universitario conlleva a valorar el esfuerzo y la perseverancia en el estudio y la lectura; ahondar en la investigación, escritura, divulgación de la producción del trabajo manual e intelectual; estimar en alto grado la formación ciudadana y defender la democracia auténtica y la Patria de Bolívar, entre otras virtudes que exige este novísimo paradigma que brinda un lugar para la formación avanzada y la indagación en un contexto universitario que da lugar a sus grados académicos.

En los Estudios Abiertos los aspirantes admiten públicamente su adscripción y actuación en un proyecto universitario autogestionado por una comunidad organizada para trabajar en colectivo, sin que ello implique que sus integrantes pierdan su individualidad.

En síntesis, esta acción gregaria se define a partir de un trabajo laborioso, serio y responsable en el marco de un programa universitario inspirado en la filosofía de los Estudios Abiertos. En este orden de ideas, la comunidad de aprendizaje se compromete a desarrollar una agenda universitaria para recorrer la travesía por los tramos de un camino que le conducen, entre otros, al grado académico.

El *trabajo semi presencial y cuasi individual* del modelo de los Estudios Abiertos define las andanzas de los participantes por los ambientes académicos sin dejar de recurrir a las propuestas convencionales de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías de información, comunicación y automatización (TICA) tendrán en la expedición universitaria de esta comunidad una prioridad fundamental, no obstante si el medio social donde concurre la comunidad no dispone de las condiciones tecnológicas, ello no será un óbice para desarrollar el trabajo académico. Un abordaje así dará viabilidad al currículo universitario contenido en el Programa Nacional de Formación Docente elegido.

La bitácora es pues el dispositivo que convierte los escenarios de la enseñanza y el aprendizaje en los lugares vivenciales por donde el doctorando transita su formación con responsabilidad universitaria. La bitácora es el proyecto del porvenir que justifica su existencia.

En este orden de ideas, la comunidad de aprendizaje se compromete a desarrollar una agenda universitaria que dé cuenta de los trayectos y los tramos de un itinerario que conduce a un grado académico que debe hacerse, en tanto que camino construido y recorrido. El recorrido no es el mapa ni las rutas sino la travesía

hecha que transformo al caminante. La agenda o bitácora es la dimensión de la planificación elástica y flexible que da dirección y orden a un proceso siempre impredecible.

La agenda o bitácora de la comunidad es el mapa y el trazado de las rutas previstas en la planificación colectiva, nunca será pues la travesía ya que ésta se consigue en el acto del caminar que es la vía que transforma al caminante. Se puede hacer la ruta sin agenda, pero para llegar a cualquier parte, nunca al punto del convenio colectivo estimado como tal.

La fig. 2 da cuenta de la importancia de elaborar la bitácora comunitaria a partir de los elementos fundamentales del Programa de Estudios Abiertos que habrán de facilitar el emprendimiento de un PNFA. Su construcción congeniada entre los participantes se hace pública, se sistematiza para tener conciencia de sus fines y propósito y del sentido que mueve la acción colectiva e individual. La planificación mancomunada y deliberada, a la vez, que reduce la incertidumbre y facilita el abordamiento de las dificultades y obstáculos, garantiza una formación universitaria coherente con las exigencias de una educación de calidad comprometida con el desarrollo integral del ser humano y con la pertinencia social, económica y cultural de la región y del país.

El animal educable

La educación es la esencia que trasforma al animal desde el significado, el sentido y la trascendencia, nunca será un proceso hecho impuesto por la fuerza de la obligación.

Este espacio de la intervención pedagógica es muy complejo y, a la vez, que atractivo genera teoría educativa si sabemos recoger los datos observados y reflexionados para un registro sistematizado que permita discutirlos colectivamente. Esta es una manera de ver la educación desde la investigación *in situ* y luego mirar la realidad con otro enfoque para acceder a sus múltiples comprensiones.

Un educador que enseña e investiga debe considerar a la educación en la perspectiva de un proceso histórico que transformó la naturaleza prosimia que antecede la identidad homínida que nos define y es, además, la responsable de la evolución biológica, social y cultural de un animal que nos aloja en su cuerpo, que aprende aceleradamente desarrollando su pensamiento y el lenguaje, la inteligencia y su espiritualidad que es la máxima expresión en la evolución del ser humano.

La educación en esta dirección es la condición y el fenómeno multifactorial que hizo posible transformar la naturaleza animal de un primate en un ser humano, de ello da cuenta el largo andar de más de setenta millones de años.

En este nuevo concepto sobre la animalidad educada se encuentra incorporado el concepto de método, entendido como una cosmovisión que no ignora la naturaleza animal ni la condición espiritual que define al sujeto educable. Esta determinación de la evolución es fundamental para entender al ser humano como una entidad que no solo es biológica, también es antropo-sociológica y, especialmente, espiritual. Nunca dejará de aprender haciéndose camino desde el momento de su nacimiento y por las ulteriores etapas de desarrollo bio-psico-social-espiritual⁴.

En tal sentido, la antropogénesis se convierte en una concepción evolutiva que permite explicar a los participantes de los Estudios Abiertos la naturaleza del animal educable y, a la vez, facilitarle la comprensión del principio de la organización en una comunidad desde su gestación, desarrollo y declive; a la par que le permite encontrar sentido a la dirección de sus proyectos en este paradigma universitario.

En esta particularidad que define nuestra condición de sujetos enseñantes-aprendientes, la cooperación y la planificación se conciben como dos referentes claves para la conformación de una comunidad de aprendizaje inteligente y autosustentable.

El tutor

La comunidad de aprendizaje al organizar la vida institucional a través de una bitácora delega voluntaria y responsablemente su conducción en un timonel quien al mando de la nave emprende una travesía por un mar que tiene aguas tranquilas y silenciosas, así como momentos tormentosos de altamar. Esta metáfora nos ilustra el papel que juega el tutor al dirigir los procesos de formación universitaria. El tutor es el co-administrador del proyecto y conductor de la comunidad.

Ese sujeto escogido llamado para maniobrar el proyecto es el responsable de guiar voluntariamente la comunidad universitaria por los trayectos de la formación avanzada del postgrado. Este profesor debe ser un líder que posee los atributos conferidos por el trabajo productivo, y tener una formación académica cercana a las exigencias del PNFA que inspira a los ámbitos laborales de desempeño de los participantes de la comunidad.

El tutor es el sujeto teleológico de la comunidad que actúa al ritmo del proceso formativo que lidera, por ende, se encarga de la tarea de marcar las pautas matriciales de la formación de la comunidad. La ética de la responsabilidad se convierte en la voz interior que comandará sus acciones de universitario de nuevo tipo administrando la bitácora y manejando la nave de la comunidad que le encomendó la tarea histórica de su conducción.

El tutor dirige la bitácora desde la autoridad concedida por la comunidad y ganada con el esfuerzo y el desprendimiento demostrado en el diario quehacer. Un tutor es mucho más de lo que dice su currículo vitae, es un hombre o mujer que se hace en la acción y el trato deferente y responsable con su comunidad. A la vez que enseña aprende es, por tanto, un sujeto emulable, un modelo a seguir. Enseña con el ejemplo y el estudio. Su trabajo es voluntario, solidario, digno, riguroso, serio, ameno, respetuoso y virtuoso, propio de su condición de maestro/a.

La experiencia observada en el Programa de los Estudios Abiertos y las evidencias apuntan a afirmar que una comunidad de aprendizaje será altamente efectiva y productiva, si dispone de un tutor comprometido y conocedor de la cosmogonía de estos estudios. Una comunidad de aprendizaje sin tutor equivale en nuestra metáfora a un barco sin timonel. La fig. 3 ilustra esta consideración.

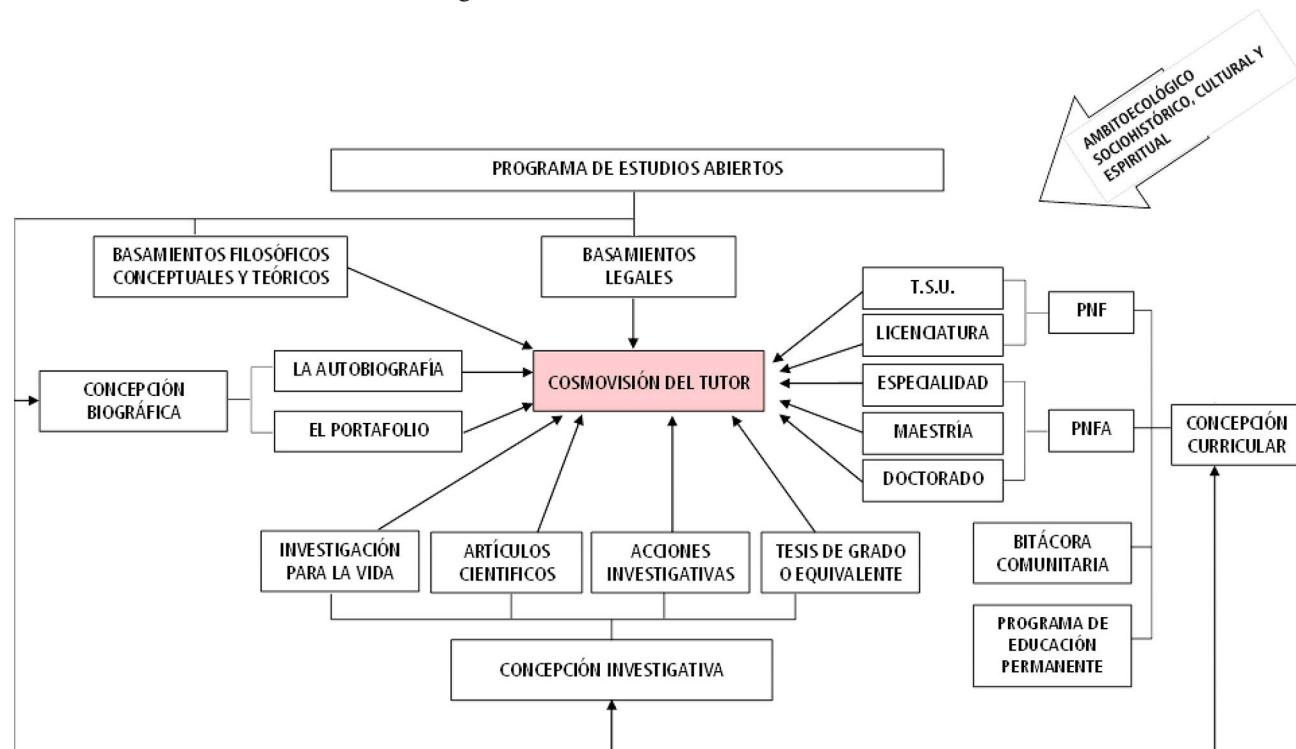


Fig. 3. Cosmovisión del participante y el tutor sobre los Estudios Abiertos

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

La evaluación

En el mismo orden, la bitácora entendida como “proyecto en acción” debe someterse al rigor de la mirada contralora de sus miembros, a la veeduría tutorial y a la mirada institucional del Programa de los Estudios Abiertos administra y acompaña esta singular experiencia universitaria.

Es de ley que una propuesta del Estado administrada por una universidad y delegada a una comunidad de sujetos para su gestión, deba ser objeto de evaluación permanente para conocer el estado de su arte, procesos y logros. Todo acto educacional de esta naturaleza debe ser objeto de la mirada social, cultural e institucional que la interpele.

Además, no debe omitirse que la evaluación es un requerimiento legal y una necesidad del propio sistema curricular que requiere de un proceso de heteroevaluación. Es de ética comunitaria dar fe pública del resultado institucional de sus actos.

La evaluación permanente es uno de los principios *ad hoc* más importantes de toda organización humana y por ende de todo proyecto social porque ello garantiza auscultar las condiciones y los procesos de desarrollo y de la calidad y la trascendencia de esta novísima concepción de educación universitaria. La evaluación es un proceso al que se accede para tener información vital que para revisar, corregir y tomar decisiones constructivas que mejoren el trabajo de ejecución curricular, así como para reafirmar los logros.

No obstante, la Profa. Myriam Anzola sostiene que la evaluación del participante en los Estudios Abiertos, “debe ser una herramienta propia, tan valiosa como las demás de su proceso formativo, que le permita constatar su ubicación, reconocer su progreso, *identificar sus requerimientos y proyectar sus expectativas. Si la evaluación no queda bajo el estricto dominio del participante, será una falacia aspirar al desarrollo de una personalidad crítica y creativa*”. Empero en una agenda o bitácora comunitaria, el asunto formativo de la gestión, exige hacer una valoración del trabajo individual y colectivo desde distintos miradores y miradas sobre este fenómeno. La coevaluación y la heteroevaluación son dos herramientas muy importantes que garantizan el conocer del avance de sus integrantes ya que determina cómo están los ritmos de aprendizaje de sus integrantes y qué decisiones se deben tomar.

La evaluación en el paradigma de los Estudios Abiertos se asume desde otros linderos onto-epistemológicos. En efecto, un participante debe ser un conocedor en profundidad de la ontoepistemología y la axiología de los Estudios Abiertos para poder internalizar su filosofía y su funcionamiento y así emprender con responsabilidad y seriedad la trascendencia de su formación avanzada en compañía de sí y con otros, sus pares universitarios. La pedagogía crítica sostiene que una evaluación sostenida en la crítica es aquella que se asume en la autocritica y en su capacidad para proponer alternativas y soluciones a un problema o a un emprendimiento formativo.

El método

El método en la pedagogía se ha estimado como el camino existente entre dos puntos de un proceso formativo que deben recorrerse. Uno, el de la observación y arranque; el otro, el distante y deseado al que hay que encontrar por ser el lugar de la llegada establecida. La llegada no detendrá la continuación de la andanza puesto que el aprendizaje siempre se considera, inconcluso. Ese recorrido siempre será un espacio desconocido para quien no ha hecho la travesía, por ende, será una ruta personalísima aun cuando la haga en compañía. Nunca se hará igual dos veces para sí ni equivaldrá al de sus pares.

Su conocimiento se hará inteligible en la medida que el sujeto lo transite y se apodere del saber contenido en el trecho andado. Su experiencia es la resultante de una andanza *in situ*, considerada originalísima y, por consiguiente, intransferible a otro-s.

Se puede disponer del relato de alguien, sea el docente o el tutor, que describe el viaje hecho y los pormenores del acontecimiento, pero tal narración no transfiere saber ni conocimiento, menos las vivencias que conduje-

ron a la experiencia que siempre del otro. Solo se transmite la información de lo ocurrido y nada más. Es igual que leer un libro el saber ajeno.

El conocimiento es una experiencia singular e intransferible, se puede relatar su existencia nada más, pero el sujeto para obtenerla debe transitarla y hacerla suya, valga decir, empoderarse de la misma.

La andanza hacia el destino va haciendo el camino que dan los trechos. Las coordenadas del viaje solo las tendrán los caminantes y el conductor que acompaña, si existiese. El método, en efecto se construye en el tránsito de la experiencia del sujeto que hace la ruta hacia el objetivo planteado.

El escritor catalán Antonio Machado con su fino verbo y delicada lirica nos lo enseña magistralmente en su poema *Caminante no hay camino*⁵.

Todo pasa y todo queda, / pero lo nuestro es pasar, / pasar haciendo caminos, / caminos sobre el mar.

Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar.

Al andar se hace camino / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino / sino estelas en la mar...

El método como se puede observar se va construyendo en la medida que se produce el curso de acción indicado en la bitácora de la comunidad de aprendizaje y se visibiliza en la medida que la acción formativa vaya impactando a los participantes de un PNFA a lo largo de los periodos académicos de su malla curricular.

Por esta razón, la escritura, la sistematización y el registro se convierten en las herramientas fundamentales para relatar el quehacer que trans-forma a cada estudiante y a la comunidad como un todo pensante e inteligente que se proyecta desde la planeación inmediata llena de camino por recorrer, por andar.

Desde esta concepción universitaria, el método se va construyendo en la medida que los sujetos aprendientes van haciendo el camino. La travesía va produciendo los saberes, el conocimiento, las experiencias educacionales y su espiritualidad a lo largo y ancho de la malla curricular que dispone de los dispositivos educacionales requeridos en el paradigma de los Estudios Abiertos.

Es por esta razón que en la génesis de una comunidad de aprendizaje los participantes se obligan a diseñar la agenda o bitácora comunitaria para que en su registro fundacional quede instituido el PNFA y sus referentes existenciales de carácter teleológico: fines y alcances; principios y espectro axiológico que es el fundamento a que todo da sentido y trascendencia. Desde acá se inicia el proceso que orienta la acción formativa, tal como se evidencia en la fig. 4.

A partir de trabajo la comunidad de aprendizaje se apropiará de la mirada onto-epistemológica de los niveles y linderos universitarios de los Estudios Abiertos. No hay otra vía para hacerlo. Solo así los debates y las discusiones universitarias brindarán la ocasión para que el estudio crítico, deliberativo y el sentido democrático del debate cumplan su cometido.

Una preocupación del autor se desliza tangencialmente cuando se inicia un trabajo universitario sin que los participantes y el tutor tengan conciencia de la trascendencia que tiene el acto fundacional de una experiencia autogestionaria en los Estudios Abiertos. Tal descarrío se asimila a la metafórica de quien realiza un viaje sin tener a disposición las rutas previstas ni los instrumentos de navegación marina. Una aventura de tal embarcación carece de destinos y puertos donde atracar.

En los Estudios Abiertos es inconveniente que una comunidad en gestación inicie un viaje académico hacia la obtención de un grado cualquiera, sin que disponga de *la bitácora fundacional* o proyecto colectivo que le identifica y dé membresía conceptual. Hacerlo en tales condiciones se considera un acto de inmadurez e irresponsabilidad de quienes integran la comunidad, un equívoco del tutor por comenzar un proceso a ciegas y un yerro institucional por haberlo permitido por ser contrario a las luces y a la moral bolivariana. Tal eventualidad discurriría en un atentado a la ética universitaria por ser un atentado a la educación de calidad

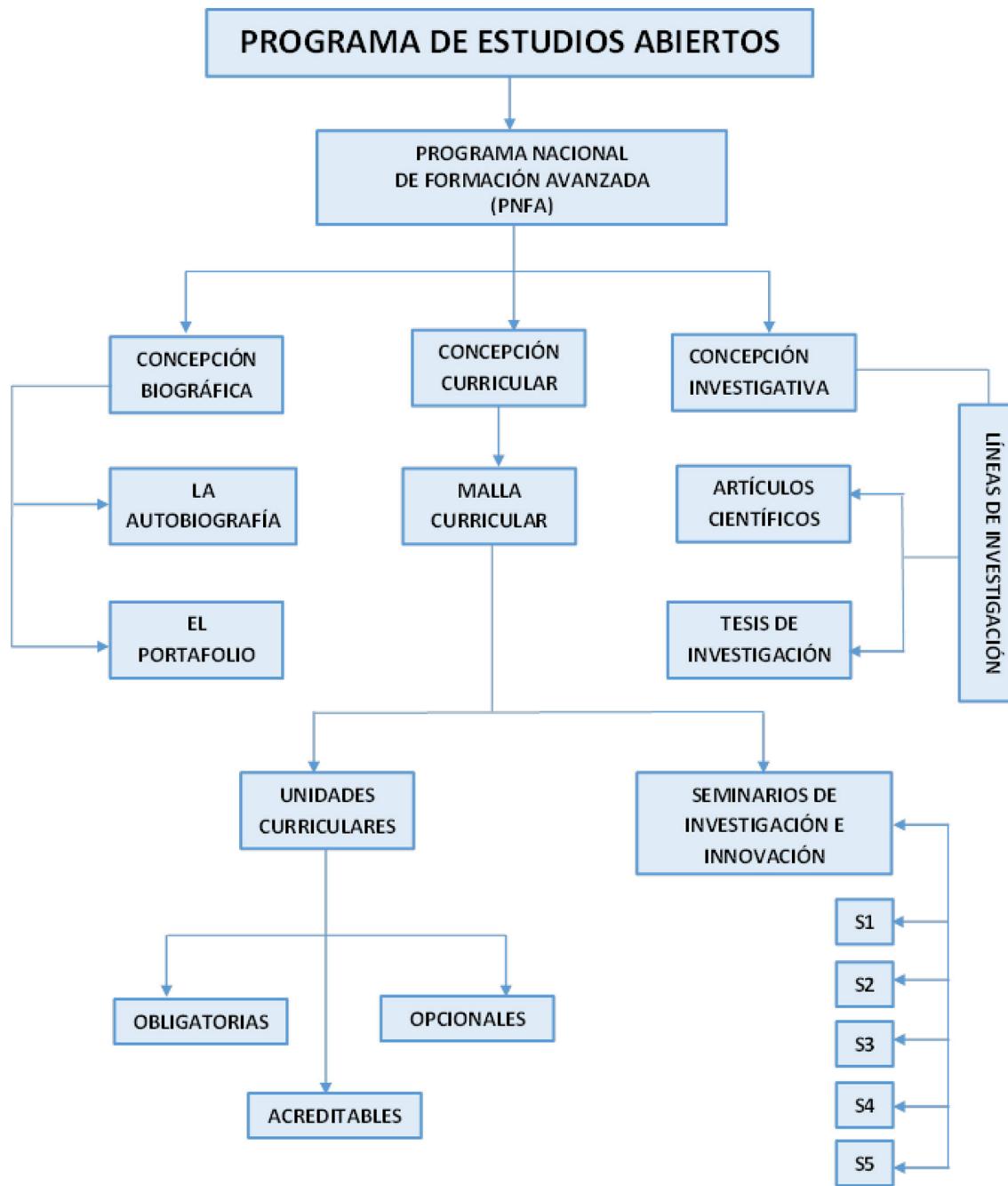


Fig. 4. Estructura flexible del currículo de los Estudios Abiertos

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

y a la formación avanzada de un PNFA que ofrece grandes oportunidades de inclusión social y cultural. Este desparpajo es una burla a la nación y a la universidad.

Estas notas referenciales destacan la importancia de la fundamentación filosófica que da conceptualidad y sentido a la formación educativa y, por tanto, a los constructos que ayudan a bocetear el método pensado como la senda que aborda la realidad. Luego el portafolio relatará los actos de la *trans*-formación.



Fig. 5. El portafolio en contexto curricular y ecológico

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

El método concebido desde esta perspectiva conceptual desarrolla su propia teoría y genera los sistemas de abordamiento e intervención pedagógica, a la vez que permite organizar y ejercitarse la programación derivada de la malla curricular. El método piensa, y concibe el acto, mientras las metodologías se orientan a la organización de los entornos y ambientes de aprendizaje y al hacer técnico del ¿cómo enseñar? Obsérvese nuevamente la figura anterior.

La claridad conceptual y teórica del proyecto permite formular y utilizar las metodologías de trabajo tendientes a la consecución de objetivos-problema y a desarrollar contenidos interdisciplinarios para convertirlos en experticias; así como desplegar estrategias de aprendizaje activas llenas de significación y transferencia, diseñar ambientes adecuados para hacer posible el trabajo semipresencial y casi individual, desplegar estrategias de aprendizaje activas llenas de significación y transferencia, diseñar ambientes adecuados para hacer posible el trabajo semipresencial y casi individual, idear una evaluación que privilegie el trabajo formativo y constructivo en los participantes; y finalmente, descubrir la naturaleza y el sentido espiritual contenido en los valores.

Desde este enfoque los diferentes dispositivos de la tecnología educativa se conciben como soportes y apoyos al aprendizaje y a la docencia integral. Subsiguientemente las tecnologías y sus estrategias estarían supeditadas a la dimensión teórica y actuarán desde allí en correspondencia con el logro de los propósitos. La tecnología estaría concatenada a una relación de inclusión con la teoría, es decir de subordinación a la mirada pedagógica.

El pensamiento educativo recurre a las tecnologías didácticas para facilitar y apoyar la acción del sujeto aprendiente; la tecnología media entre el propósito reflexionado de la planificación pedagógica y los múlti-

bles efectos de un aprendizaje que integre las dimensiones cognitiva, afectiva y espiritual. En una enseñanza efectiva primero se piensa y luego se actúa; el resultado de esta interacción genera una correspondencia nueva, enriquecedora y con sentido de vida.

La planificación no debe perder su función proyectiva y prescriptible ni de atrevimiento a prever aprendizajes efectivos y trascendentales. La planificación ejerce el papel estelarísimo en la administración educativa de convertirse en currículo para la acción y, a la vez, ser el con-texto para formular metodologías auxiliadas fundamentadas en técnicas y recursos variados que den vivacidad y realismo al acto educativo, cuyos resultados habrán de impactar los ámbitos territoriales de desempeño de los integrantes de la comunidad.

Empero las tecnologías y sus dispositivos en sí mismos no establecen la jerarquía ni el orden en la intervención didáctica, aun cuando se constituyan en los soportes de la ejecución de lo planificado. Un medio siempre será un puntal nunca un fin. Si ello llegare a ocurrir en la cotidianidad educacional, la enseñanza perdería el vector conceptual que brinda la iniciativa y la imaginación creadora del docente o quienes formulen la dirección del proceso educacional que debe estar en sintonía con la comunidad de aprendizaje que se mueve con la fuerza de su cuerpo.

La acción educativa es pensada y conducida por el tutor, los profesores y los miembros del colectivo enseñante-aprendiente o por un participante, en el caso del aprendizaje independiente. El tecnodidactismo genera aprendizajes difusos, fragmentados y descontextualizados al no tener conexiones significativas con los aprendizajes deseados.

El espontaneísmo y la imprevisión se admiten como circunstancias impensadas y accidentadas de las que también se aprende, tal como sucede con los errores y las equivocaciones, ello es parte de la inacabada e imperfible existencia humana. No obstante, la dirección de una formación académica avanzada como la indicada en los PNFA, no debe estar dirigida por el instrumentalismo, la impericia que brinda la ignorancia, el desorden o el azar. La didáctica integral apela a la reducción de incertidumbre propia de todo proceso de intervención pedagógica, para lo cual la mirada conceptual del método establecido se impone ante la falta de claridad.

Recuérdese que el método al que se hace referencia en este discurso no es el pre-fabricado del modelo de pensamiento experimentalista que opera como una llave que abre todo el entendimiento y que sirve para enseñar de la misma manera las epistemes más diversas, sean las artes y la matemática, la historia y la física, e incluso las habilidades psicomotoras. Incluso el desarrollo de las actitudes y la formación de los valores siguen el mismo esquema bajo el supuesto que tales categorías se pueden enseñar.

El acto pedagógico exige que el método dirija la acción educativa en ese espacio maravilloso y complejo que hemos denominado *el camino* y sus multicontextos, al que concurren los sujetos enseñantes y aprendientes en una interacción llena de certezas, incertidumbres, interacciones, imprevistos y situaciones desconocidas.

En la tradición educacional los docentes y discípulos están marcados por las distancias que estampa el poder frente la posesión del conocimiento y los saberes, así como por el efecto que generan las relaciones que genera el acto educativo. Esta realidad está presente en el imaginario colectivo como una relación desigual, sin duda alguna. No obstante, allí se encuentra una situación muy interesante que va más allá de la intención enseñante y aprendiente. En esa interrelación quien supone enseña aprende del otro y viceversa. Desde este enfoque la verdadera enseñanza es la que educa porque trasciende al hacerse parte de las microhistorias del sujeto aprendiente y del sujeto enseñante; ambos se transforman mutuamente en un acto de aceptación mutua y de reconocimiento, es decir de auténtica aceptación e inclusión.

En esta interacción de la acción educativa, los profesores que tienen la misión primaria de enseñar se transforman al igual que sus discípulos. Si ello no ocurre así, el proceso producido fue endeble y frío y en efecto sería fácil afirmar que los sujetos aprendientes no recibieron el impacto de la formación por lo que ello no afectó a su perceptor.

Desde esta concepción nadie educa, todos se educan por ser herederos de esa condición natural que posee todo animal: su capacidad para aprender que le es innata; además de ser signatario de otro aprendizaje que

le brindó el ancestral carácter socializador y la cultura: un animal domesticado que aprendió a enseñar. En consecuencia, todos aprenden y todos pueden enseñar. En ese sentido, el ser humano tiene el doble carácter de ser sujeto de aprendizaje y sujeto de enseñanza.

Efectivamente, todo proceso educativo debe partir de la premisa máxima que el sujeto aprendiente es quien primero admite al docente al reconocerle que su conocimiento y experticia le “podría ungir” de la autoridad para educarle, si esa condición la ejerce con sabiduría y humildad, sencillez y respeto por quien aprende. Luego el sujeto enseñante debe admitir al sujeto aprendiente, acogerlo y darle la hospitalidad que su condición de e incomplitud e imperfectibilidad requiere y necesita. Es y debe ser un acto voluntario, nunca de obligación.

En esta relación de horizontalidad de sujetos evidentemente impares, la consideración y el respeto humano debe privar. El dominio del conocimiento no es suficiente para generar autoridad, es necesario que el estudiante la conceda. Acá está el *quid* del asunto del docente o el profesor para hacerse maestro.

La enseñanza unidireccional del experto sin la atención y aprobación de quien aprende no sirve para educar ni para algo que tenga valor; la enseñanza no es una transfusión que un donante hace a un par sanguíneo ni es la transferencia de una posesión a un beneficiario a través de un tercero. Tampoco el acto educativo puede estar impregnado de violencia o enseñamiento. La acogida es calor, afecto y entrega para que la enseñanza se haga un acto educativo porque transforma el pensamiento y desarrolla el estado espiritual del sujeto aprendiente.

En el marco de la complejidad de los seres humanos, el acto pedagógico siempre se considerará un recibimiento brindado al sujeto educable que tiene la propiedad de concederle el atributo y la voluntad de (querer) ser transformado desde afuera (educare) y además, dispone de la prerrogativa de hacerlo desde sí mismo (educere).

En nuestro caso, el método interpreta los contenidos y alcances de la matriz curricular y los articula con el entorno ecológico socio histórico cultural y espiritual, y centra su mirada pedagógica en formación integral del sujeto aprendiente tal como se indica en la fig. 6.

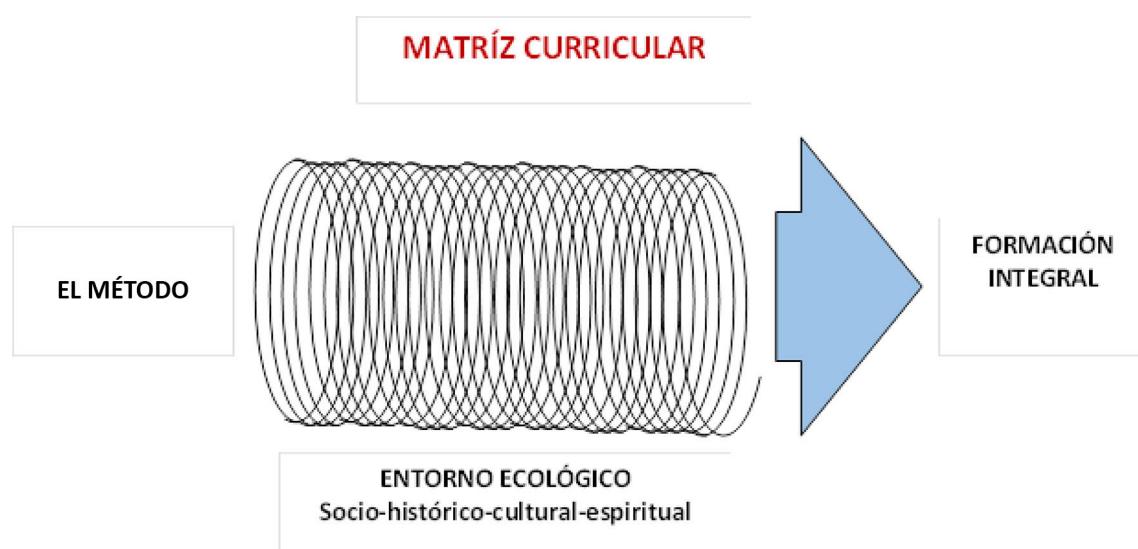


Fig. 6. El método en el proceso formativo del sujeto aprendiente

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

Las metodologías de enseñanza

En este orden de ideas, las metodologías responden a una concepción organizativa de la educación y de las tecnologías que se usarán. Se circunscriben a la cosmogonía del método que piensa para actuar. Las metodologías obedecen a su mandato, no al revés. Empero de ocurrir tal fenómeno, la enseñanza bajo la dirección de la tecnología al no disponer de un destino claro (objetivos precisos) y de un ámbito para desarrollar la acción docente y el trabajo discente, ocurre que los actos del aprendizaje y de la enseñanza se harían de forma azarosa e imprecisa.

El trabajo formativo no se puede hacer desde la incertidumbre y la falta de claridad en la dirección. Ningún emprendimiento pedagógico serio asume al riesgo como un buen aliado. Si eso se plantea como válido, entonces el terreno de la discusión es otro muy distinto a lo planteado desde esta propuesta.

Si las llamadas estrategias metodológicas se utilizan desconectadas del método, su impacto se hace ineficaz porque carece del sentido y la dirección que ofrece la mirada conceptual, tal situación reduce el acto escolar a una tarea tecnodidactista absolutamente descontextualizada. Esta desfiguración pedagógica convierte al medio en un fin en sí mismo.

Esta cosmovisión que proporciona el método brindaría a la práctica docente la teoría necesaria para la comprensión del fenómeno que desea intervenir y viceversa. La teoría es alimentada por la práctica reflexionada que es su razón de ser y correlato existencial inmediato. En consecuencia, cualquier dispositivo tecnológico o estrategia metodológica alcanzará su zenit y se potenciará en el marco de la organización sistematizada, siempre que esté articulado a un propósito visibilizado y revelado y/o a las intenciones que conducen las acciones de la matriz curricular que es el diseño elaborado por la comunidad y su tutor autónomamente. Lo contrario es por demás obvio, que el azar y la especulación encuentren un campo fértil para invadir el trabajo comunitario.

Ningún proyecto del tipo que fuera arranca sin claridad de objetivos y menos sin saber cómo hacerlo. Metáforicamente un viaje no se hace hacia lo desconocido, a menos que sea para iniciar una aventura marcada por los placeres que lo misterioso y enigmático genera en los viajeros. Una aventura igual está supeditada a la eventualidad de las dificultades y los sinsabores de lo desconocido.

Nuestra perspectiva conceptual permite asumir un PNFA al pie de la filosofía de los Estudios Abiertos. De allí nuestra convicción por empoderarse del legado que ofrece el pensamiento complejo al darle significación a la incertidumbre, al caos, a lo desconocido y misterioso; a relativizar las fronteras de los campos epistemológicos; al afirmar que los hechos socioculturales y naturales son impredecibles y no unicausales; que el sujeto y el objeto no son dos entidades separadas; y finalmente, que es posible encontrar más de una significación a una mirada si el observador mueve la posición de la mirilla y el ángulo de visión que ofrece el mirador: Con ello se evidencia el valor relativo de cualquier visión. La mirada cambia si el observador acerca o aleja el foco que le coloca frente al objeto de la observación.

No obstante, afirmamos que una comunidad de aprendizaje que se rija por la concepción de los Estudios Abiertos se convierte por definición en un colectivo esencialmente teleológico, valga decir con propósitos definidos y claros, cuyas acciones las definen los fines, la indeclinable misión de la investigación y los derroteros del PNFA de enclave, nunca el curso de la acción la podrá regimentar el espontaneísmo y la ausencia del método. Tener claridad sobre el destino del trabajo universitario permite el acceso a la mirada holística que fundamenta el rigor del estudio, y posibilita la deliberación permanente y constructiva para acceder a la comprensión de la realidad.

Un buen epílogo a estas consideraciones están sabiamente contenidas en la tesis de Edgar Morin⁶: cuando afirma: “*Lo que enseña a aprender es el método*”...y “*hay que aceptar caminar sin camino, hacer el camino al caminar*”. Machado plantea en su poema sobre el caminante: “*no hay camino, se hace camino al andar*”.

El método dice Morin: “*no puede formarse más que durante su búsqueda; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en el que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método*”.

Y citando a Nietzsche, se afirma: “los métodos vienen a final (El anticristo)”, para concluir: “La vuelta atrás no es un círculo vicioso si el viaje como indica la palabra **trip**, significa **experiencia** de donde se vuelve cambiado. Entonces quizás, hemos aprendido a aprender aprendiendo. Entonces, el círculo habrá podido transformarse en una espiral donde el regreso al comienzo es precisamente lo que aleja del comienzo”.

El fin es el punto más lejano de una intención conocida al que se llega por los trechos del método que se va haciendo en tanto que camino transitado. Este camino andado configura una interacción dinámica y compleja de medios y recursos con situaciones y escenarios de aprendizaje, problematizaciones y dificultades auscultadas por abordamientos e interpelaciones, involucramientos en actividades de múltiples de desarrollo.

El corolario de esta reflexión sostiene que el transitar por los proceso volitivos, afectivos y espirituales genera en el caminante las experiencias, los saberes y el conocimiento que hacen las rutas de su particularísimo programa de Especialización, Maestría o Doctorado. No hay otra vía, fuera del camino no hay experiencia transformadora. En efecto, es el método lo que trasforma al caminante en su travesía para obtener una experiencia que es única e intransferible, en virtud de que ella es de su propiedad exclusiva porque la construyó desde/en/con su vida.

Los módulos de enseñanza para la formación avanzada⁷

Una comunidad de aprendizaje se asume como innovadora en la medida que experimenta y se atreve a ensayar propuestas que den soluciones a sus problemas y dificultades comunitarias. En atención a ello la Comunidad Universitaria UPTM CII 2017-2021 decidió incorporar a su proyecto fundacional un dispositivo pedagógico adaptado a su bitácora curricular que permite a cada participante avanzar de manera expedita por las unidades curriculares y los seminarios de investigación e innovación al ritmo del trabajo particular que pautan sus diferencias individuales y los requerimientos de la actividad socializada de la comunidad de investigación e innovación.

Los cuadros 1 y 2 señalan a los PNFA con la matriz curricular de los programas y los períodos académicos que dura cada tipo de postgrado. Estos contextos ofrecen los escenarios para el desempeño de las metodologías de enseñanza.

Cuadro 1. Los PNFA y la matriz curricular

Programas Matriz	Gestión para la creación intelectual	Ecología para el desarrollo del talento humano	Pedagogía Crítica
Unidades curriculares obligatorias			X
Unidades curriculares optionales			X
Unidades curriculares acreditables			X
Seminarios de investigación e innovación			X

Fuente: Elaboración propia con base a documentos curriculares de los Estudios Abiertos

Cuadro 2. Períodos académicos y matriz curricular

Matriz Curricular	Períodos Académicos	Primer período	Segundo período	Tercer período	Cuarto período	Quinto período
	Unidades curriculares obligatorias					
Unidades curricular opcionales						
Unidades curricular acreditables						
Seminarios de investigación e innovación						

Fuente: Elaboración propia con base a documentos curriculares de los Estudios Abiertos

En estos ambientes de formación universitaria se incorpora una tecnología educativa adecuada a la comunidad doctoral CII UPTM 2017-2021 que lleva el nombre de **Módulos de Enseñanza para la Formación Avanzada** y su finalidad es la organización, el desarrollo y la evaluación formativa de su malla curricular doctoral de 45 UC conformada por diez unidades curriculares y cinco seminarios de investigación innovación. Recuérdese que la Maestría y la Especialización tienen una exigencia de 27 UC y 36 UC respectivamente, independientemente del PNFA cursado, tal cual se indican en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Grados académicos, períodos y unidades curriculares de un pnfa en los Estudios Abiertos.

Períodos Académico	Grados académicos de un PNFA		
	Especialización	Maestría	Doctorado
Primer período	9 UC	9 UC	9 UC
Segundo período	9 UC	9 UC	9 UC
Tercer período	9 UC	9 UC	9 UC
Cuarto período		9 UC	9 UC
Quinto período			9 UC
	27 UC	36 UC	45 UC

Fuente: Elaboración propia con base a documentos curriculares de los Estudios Abiertos

Esta sistematización del currículo de los PNFA garantiza la travesía experiencial por los cinco períodos académicos previstos, sin que ello sujete su trayecto a los ritmos lentos o acelerados de sus compañeros.

En este escenario los estudiantes más aventajados cooperan con sus pares que así lo necesiten o lo requieran. Ir lento o rápido no es un problema para la comunidad de investigación e innovación, puesto que no se trata de ir a gran velocidad para achicar los tiempos de avance por los tramos curriculares. En esta modalidad de trabajo la cooperación va marcando la dinámica de la formación doctoral.

Los módulos de aprendizaje de formación avanzada diseñados para traducir las intenciones y propósitos de la desarrollar las Unidades Curriculares y seminarios de investigación se convierten en las vértebras medulares del PNFA de orientación doctoral.

Lo interesante de esta propuesta autogestionaria radica en que son los doctorandos con su tutor, los responsables de diseñarlos y ajustarlos al trabajo individual y cooperativo de sus integrantes, quienes podrán laborar en pequeños grupos o en sesiones colectivas para el desarrollo y evaluación correspondiente de sus unidades curriculares y seminarios.

El cuadro 4 muestra los períodos académicos de los distintos niveles estudios de un PNFA y su relación con las unidades curriculares (obligatorias y opcionales) y los seminarios de investigación e innovación que podrían ser abordados mediante la metodología de los módulos de enseñanza, si así fuese la determinación de la comunidad de aprendizaje.

Cuadro 4. Matriz curricular y períodos académicos

U.C. Períodos	Unidades curriculares y seminarios de investigación e innovación																
	OBLIGATORIAS						OPCIONES					SEMINARIOS					
	Obt. 1	Obt. 2	Obt. 3	Obt. 4	Obt. 5	Obt. n	Opc. 1	Opc. 2	Opc. 3	Opc. 4	Opc. 5	Opc. n	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5
Primer Período																	
Segundo Período																	
Tercer Período																	
Cuarto Período																	
Quinto Período																	

Fuente: Elaboración propia con base a documentos curriculares de los Estudios Abiertos

Definición de un módulo de enseñanza

Los módulos de enseñanza (ME) de formación avanzada se definen como un medio Instruccional universitario encargado de organizar ambientes académicos y eventos de aprendizaje de alta significación para los participantes de un PNFA, cuyo proceso pretende comprender la realidad, abordarla e intervenirla si fuese el caso. Se espera en todo caso que los resultados deseados habrán de transferirse a la realidad socioeconómica e historicocultural para impactarla favorablemente.

Los ME ofrecen a los participantes los ambientes requeridos para desarrollar las actividades formativas implícitas en las unidades curriculares (obligatorias y opcionales) y en los seminarios de investigación e innovación señalados en la matriz curricular. Su administración se hará de forma cogestionaría por la comunidad de investigación e innovación a través de la bitácora o agenda académica.

El trabajo mediante esta tecnología módulos se orienta al logro de los objetivos previamente determinados por la comunidad y/o por los sujetos que trabajarán en forma independiente o quasi individual, así como para desarrollar los contenidos-problema en un determinado tiempo. La organización de actividades de aprendizaje de alta significación se hará a partir de conexiones intencionales con otras áreas curriculares o transfiriendo sus

aprendizajes a situaciones de la vida real o del territorio local, regional o nacional, lo cual multiplica el efecto de la experiencia educativa y la consolidada.

Este enfoque holístico de planificación educativa requiere de escenarios de aprendizaje que sean de interés comunitario, que inviten a experiencias significativas marcadas por el sentido de la trascendencia y la pertinencia social y cultural.

El diseño de esta tecnología educativa considera de interés vital la problematización de situaciones de aprendizaje desprendidas de la realidad territorial inmediata, regional y nacional, o proveniente de los campos de la interdisciplinariedad. Este estado se consigue dándole a los contenidos un tratamiento integral que considere los criterios pedagógicos de continuidad, secuencia e integración establecidos por Ralph Tyler en su libro: *Principios básicos del currículo*⁸ considerado un valioso referente que da protagonismo al trabajo desempeñado por la comunidad.

Los campos disciplinarios contenidos en las áreas curriculares y los seminarios de investigación innovación son terrenos fértiles del conocimiento para dar viabilidad y funcionalidad a los módulos ya que ofrece a sus diseñadores el con-texto o los múltiples con-textos epistémicos para organizar los ambientes educacionales propios de cada PNFA.

De la extensión y profundidad de un objetivo-contenido-problema se origina un módulo interconectado con otro/s o un sistema de módulos integrados. Todo va a depender de la imaginación creadora del tutor y de los integrantes de la comunidad de investigación e innovación.

Es menester por ello que el módulo se construya con base en un centro de interés (o varios) a fin de darle vivacidad, realismo y transferencia al temario de las unidades curriculares y de los seminarios de investigación indicados en la malla curricular y transferidos a las bitácoras de los participantes. Se trata de generar acciones y experiencias de aprendizaje de alta significación que sean narrables para ser sistematizadas y socializadas en las que se dé cuenta de los procesos de transformación de los doctorantes. Allí se cuecen los relatos que darán contenido a los artículos científicos, al portafolio y al trabajo final de grado si fuese sustituida la tesis de grado.

El centro de interés del módulo de aprendizaje o foco curricular modular funciona como una espiral que irradia relaciones (inter)disciplinarias y de transferencia hacia la matriz curricular y hacia los ámbitos de la sociedad, la educación, la economía, el trabajo, el ambiente, la política, la agroecología, la seguridad, etc.

Véase la fig. 6 ya indicada y compleméntese con la exposición de la fig. 7.



Fig. 7. El proceso formativo en una bitácora comunitaria

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

El centro de interés es el eje del módulo transversaliza las temáticas seleccionadas y utilizan los recursos para el aprendizaje para que medien con la realidad, la reproduzcan o la intervengan directamente.

La evaluación modular la determinada su carácter formativo y constructivo. Funciona como un mecanismo de veeduría y de revisión que muestra el estado de proceso formativo de los integrantes de la comunidad de sujetos en proceso de formación, en nuestro caso doctoral.

Estructura funcional de un módulo de enseñanza

En el contexto de los Estudios Abiertos este dispositivo de enseñanza se ha definido y ajustado conceptual y metodológicamente al ámbito de una comunidad de investigación e innovación doctoral ya referenciada, pero es extensible a cualquier otro nivel de un PNFA.

Se entiende que un ME es un dispositivo integrador de la filosofía del paradigma de los Estudios Abiertos que permite desarrollar de manera orgánica y funcional las matrices curriculares de los PNFA en Gestión de la Creación Intelectual, Ecología del Desarrollo Humano y Pedagogía Crítica con las directrices académicas de su bitácora colectiva y al estudio independiente de sus participantes; así mismo se articula a las demandas de sus enclaves territoriales de una república que está en proceso de refundación, según lo demanda y exige su Carta Magna.

En el marco de la formación avanzada de un PNFA, un módulo de enseñanza se concibe como un microsistema educativo con fines y objetivos establecidos capaz de auto y cogestionarse a partir de la organización de eventos de aprendizaje altamente significativos y de transferencia.

Para ello se vale del aprovechamiento y utilización de diferentes fuentes de información y escenarios de aprendizaje (aulas convencionales o virtuales, laboratorios, escuelas y liceos, huertos campesinos, centros de investigación, bibliotecas y hemerotecas físicas y electrónicas, etc.); recursos para el aprendizaje (pizarrón y tiza, proyectores de láminas, teléfonos electrónicos, videos, televisión, modelos y remedos, internet, blogs, redes sociales, medios de comunicación, libros, revistas, etc.), vinculación con diferentes ambientes de aprendizaje (escuelas, talleres, laboratorios, sectores campesinos, hospitalares y CDI, unidades de producción agropecuaria y piscícolas, bibliotecas, infocentros, comunidades barriales, cárceles, etc.)

Igualmente aprovecha el valor de los eventos académicos propios o ajenos (congresos, simposios, programas de televisión, reuniones de trabajo, círculos de estudio, pasantías, etc.); y dispone del patrimonio más valioso que proporcionan sus hombres y mujeres (los doctorandos, profesores, tutores, conferencistas, talleristas, seminaristas, expertos, campesinos, artesanos, periodistas, cronistas, geógrafos, médicos, políticos, sacerdotes y pastores cristianos, ayatolás, etc.)

Como se puede ver un módulo de enseñanza es un dispositivo gestionario muy dinámico, de mucha capacidad integradora y gran versatilidad para ejecutar la matriz curricular de un PNFA y desarrollar la realidad enseñante y aprendiente de una comunidad.

La virtud de este planteamiento es que sistematiza el trabajo académico de cualquier una comunidad universitaria del Programa de Estudios que labora a partir de un mínimo de organización académica.

Esta estructura se deriva de la documentación académica y jurídica de los Estudios Abiertos, de la experiencia del autor que coordina comunidades de aprendizaje en la UPTM “Kléber Ramírez” y, lo más importante, entender que por la naturaleza de los Estudios Abiertos, en la comunidad de aprendizaje se compendia la universidad organizada y su acción.

La fig. 8 destaca la variedad de medios y escenarios de aprendizaje que se pueden utilizar aplicando la metodología de los módulos de enseñanza.

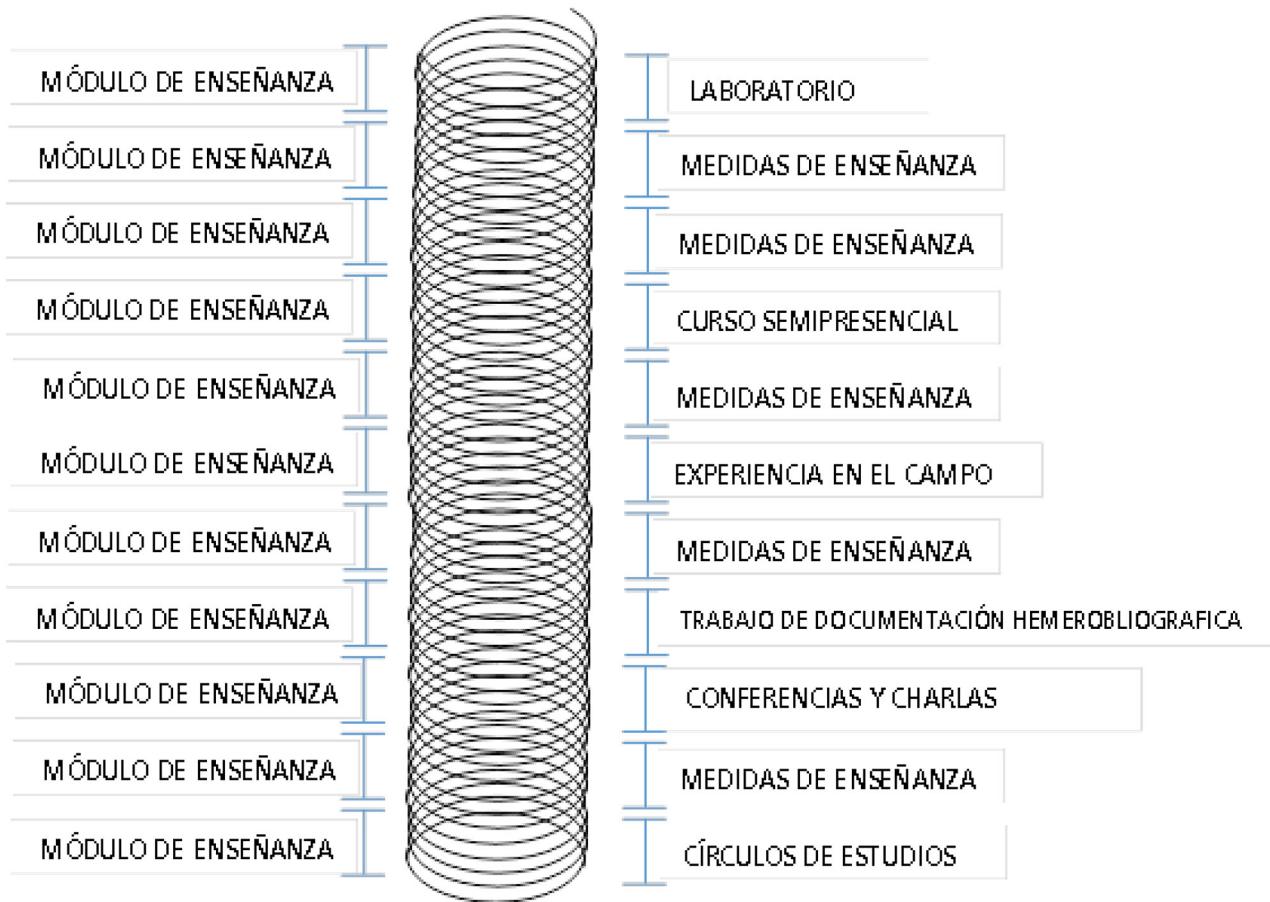


Fig. 8. Método en la Comunidad Doctoral UPTM, 2017-2021. Utilizando ME.

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

En efecto, un módulo de aprendizaje se configura a partir de los siguientes componentes estructurales y funcionales que tiene cualquier comunidad de aprendizaje en acción formativa:

1. La data identificadora del módulo de aprendizaje contentiva del enunciado de la unidad curricular o seminario; serie, número y codificación de ser necesario; tramo del área curricular; fechas de inicio y culminación; nombres de los integrantes de la comunidad involucrados en el módulo; tutor y profesores participantes en el desarrollo modular.
2. Las líneas de investigación e innovación involucradas en el desarrollo modular las cuales están:
 - a. Definidas en la bitácora fundacional de la comunidad de investigación e innovación.
 - b. Requeridas por la territorialidad local, regional y de los planes de desarrollo integral de la nación.
 - c. Demandadas por la Universidad Politécnica Territorial de Mérida enclave de las comunidades para contribuir a su desarrollo integral.
3. Los objetivos de las áreas curriculares y los seminarios de investigación e innovación indicadas en las mallas curriculares de los PNFA que orientarán el tramo académico de los períodos académicos. Hay que considerar que los PNFA tienen sus objetivos bien definidos para lo cual es necesario conocer y manejar el contenido de las resoluciones ministeriales que le dieron legalidad.
4. Los campos epistémicos o temáticos desprendidas de las áreas curriculares y seminarios de investigación e innovación de la malla curricular de los PNFA en referencia.
5. El centro de interés o foco problematizador que transversalizará los contenidos temáticos de las unidades curriculares y seminarios del tramo perteneciente al periodo respectivo de la formación doctoral. Este elemento es fundamental por su carácter integrador y transverzalizador.

6. La identificación de los ambientes y escenarios donde se va a desarrollar la acción formativa de los doctorandos que incluye, de ser necesarios, sujetos vinculados a las instituciones del Estado, la comunidad del barrio, del campo o la ciudad.
7. La identificación de los recursos y medios requeridos para enseñar y aprender, ello incluye las situaciones problematizadoras que convoca el tema, las referencias hemero-bibliográficas convencionales y digitales para orientar el estudio y la discusión.
8. La evaluación formativa que dará cuenta del curso de acción de los participantes de la comunidad académica.
9. El tiempo de duración de la experiencia.
10. Los profesores e invitados participantes en el tramo académico.
11. Y finalmente, el módulo finaliza con el elemento síntesis más trascendental e importante de la experiencia: la relatoría del doctorante exponiendo el sentido y el valor de la experiencia significada a partir de dos autointerpelaciones claves: *qué y cómo me transformé*. La narración expresaría la fundamentación epistémica, heurística y axiológica del proceso de transformación y ruptura con viejos imaginarios que trajinó por el camino. Esta narrativa le será fundamental luego para ir organizando el portafolio.

Estos diez aspectos centrales y el ejercicio escritural dan cuenta del efecto formativo de un módulo de enseñanza que congenian en una acción educativa que hace factible abordar cualquier situación pedagógica por más compleja que parezca. Y lo más interesante, se puede realizar de manera sencilla y elemental. Si hay convicción, iniciativa y creatividad fecunda todo será posible en una comunidad de aprendizaje. Los Estudios Abiertos no han eliminado la escuela, la han transformado y llevado, de una manera distinta y clara a cualquier escenario de aprendizaje y de formación integral.

Obsérvense las cuatro siguientes situaciones de aprendizaje y enseñanza en las que aparecen pedagógicamente planteados los once aspectos señalados:

Aprender a conocer el funcionamiento del cerebro humano desde su naturaleza anatomo-fisiológica en diversas situaciones de la vida cotidiana. Otro caso, observar y analizar desde la mirada interpretativa etnográfica el comportamiento social y político de una comunidad de vecinos de un conjunto residencial sometida al asedio de los apagones regionales y cortes locales del fluido eléctrico.

Y en la educación escolar: un maestro enseñando a un niño de quinto grado a desarrollar el proceso científico de la observación sobre la germinación de semillas de caraota y garbanzos sometidas al efecto de condiciones variables de humedad e iluminación (natural y artificial). Finalmente una sesión informal en la que un vecino le enseña a un niño de quinto grado de la escuela primaria el manejo del transportador y el compás para conocer la lógica de un pequeño plano de una casa.

En estas situaciones educacionales planteadas se encuentran ubicados los elementos constitutivos de un módulo de aprendizaje.

La fig. 9 ilustra la estructura de un módulo de enseñanza y sus relaciones con el centro de interés de una actividad-problema o propuesta creadora de una comunidad de aprendizaje dentro de una Unidad Curricular o Seminario de Investigación e Innovación.

Los módulos de enseñanza son pertinentes con los Estudios Abiertos

Una revisión rápida y superficial sobre la configuración de un módulo de enseñanza, seguramente señalaría que la propuesta es muy complicada y difícil de aplicar; no obstante si el lector analiza concienzudamente la filosofía educativa que sostiene a los Estudios Abiertos⁹ junto a la administración de su plan de estudios gestionada desde una comunidad de aprendizaje que gobierna su conducción, tendrá que concluir necesariamente que su exigencia es mucho más alta ni más rigurosa que la proveniente de cualquier universidad convencional.

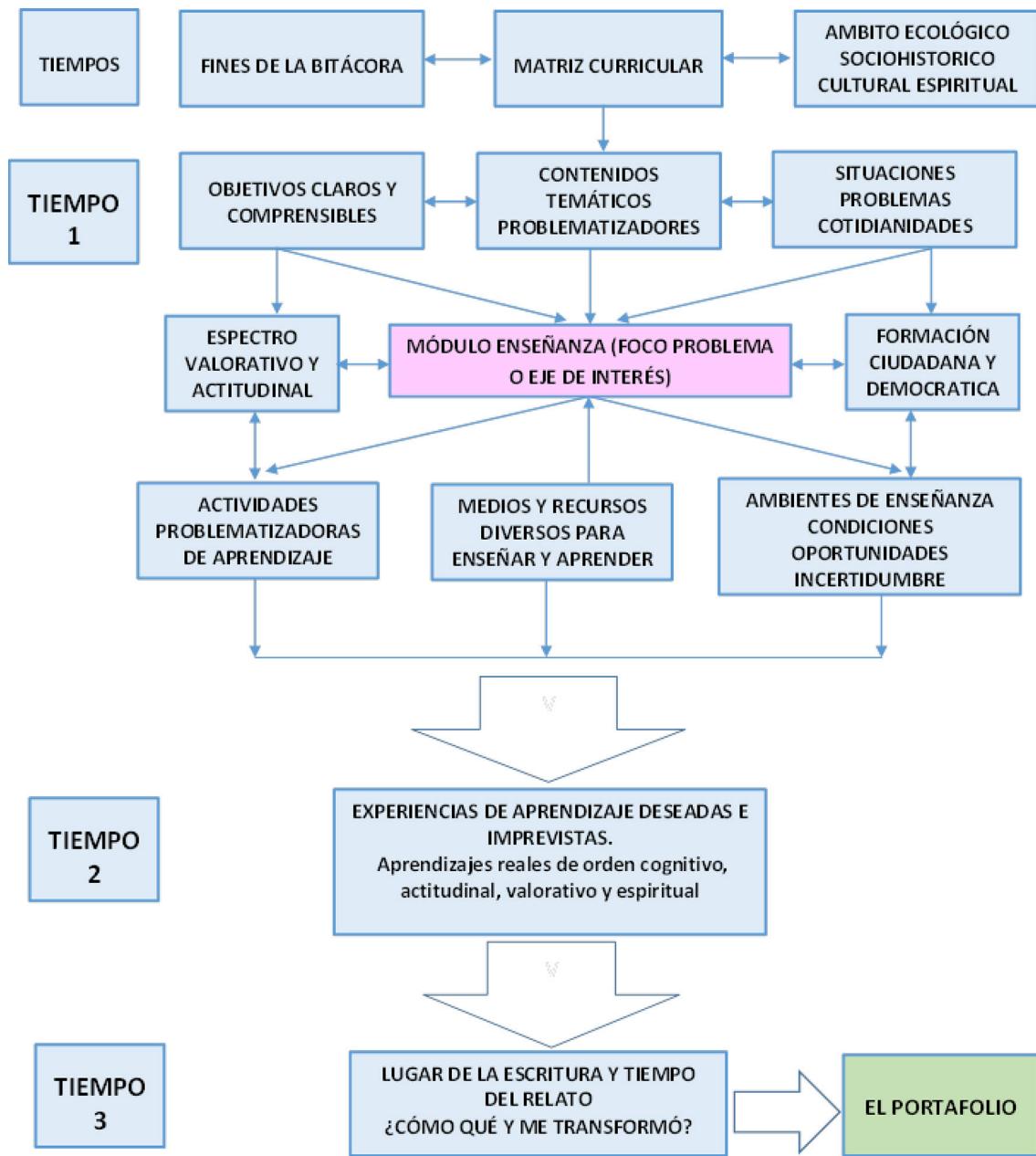


Fig. 9. Cosmovisión del módulo de enseñanza en el contexto curricular de los Estudios Abiertos

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

En una universidad tradicional el proceso de enseñanza es unidireccional y conducido por un currículo prescrito, con programas de asignaturas prestablecidas, con una planta profesoral tan extensa como materias existan en el currículo, con períodos académicos predeterminados, con oficinas de registros estudiantiles y un control absoluto de los procesos académicos y administrativos. Esta es la esencia de un paradigma de los “estudios cerrados”.

En los Estudios Abiertos tal panorama no existe ya que se rige por un programa institucional que coordina la instalación de las comunidades, asesora la gestión de los mismos y establece una veeduría a lo largo de su existencia académica dando cuenta de ellos. No obstante, el proceso de desarrollo curricular queda bajo la dirección autogestionaria y cogestionaria de sus comunidades, tutores y profesores.

En este sentido, los módulos de enseñanza representan un medio para facilitar la organización y ejecución de los eventos de aprendizaje y así garantizar el trabajo sistematizado que igual sirven para generar conocimientos y experiencias educacionales no previstas.

Si el trabajo académico de una comunidad queda en manos de prácticas desvinculadas de la constancia, la perseverancia, el interés comunitario, el deseo por la formación y la superación, el estudio y la discusión, el efecto inmediato y obvio, se impondrá la subcultura de la improvisación simbolizada en la “reunidera sin agenda o en el *asambleísmo* sin objetivos claros” o en el voluntarismo, el amiguismo y el espontaneísmo de cómo la subcultura del “*como vaya viniendo vamos viendo*” muy conocida en nuestra idiosincrasia criolla.

Desde estas prácticas infecundas, la informalidad *per se* no dejará crecer y desarrollar la unicidad del cuerpo y su espíritu comunitario, que es la condición para que la comunidad de aprendizaje se haga la expresión de universidad autónoma en sí misma.

En efecto, una comunidad de aprendizaje se desarrolla dando respuestas inteligentes a lo imprevisto, crece en el trabajo mancomunado, se fortalece en la una voluntad inquebrantable para continuar el trabajo sin quejas ni lamentos, el fomento del compañerismo y la amistad permanente. Cuando eso ocurre estamos frente a una comunidad establecida, seria y responsable.

Finalizo esta nota con el desiderátum de don Simón Rodríguez al afirmar que “*nadie hace bien lo que no sabe: por consiguiente nunca se hará República con gente ignorante, sea cual fuere el plan que se adopte*”. Semejante comentario no admite discusión ni duda en el desarrollo de los Estudios Abiertos. Un ignorante no es un sujeto iletrado ni un excluido, es un individuo con mucha debilidad en el desarrollo de su condición gregaria y en su deseo de transformarse transformando al otro. En síntesis es una persona con mucha pobreza humana y espiritual.

Los módulos de enseñanza y su efecto en el portafolio

La adopción del trabajo universitario a través de los módulos de enseñanza para la formación avanzada, ofrece a cualquier PNFA en el nivel de especialización, maestría y doctorado la oportunidad de re-crear información de naturaleza experiencial para localizar los relatos que muestran las fuentes y los procesos que contribuyeron a su transformación en las andanzas recorridas a través del camino que gestó sus saberes, conocimientos y experiencias doctorales. Igual lo que aconteció estructuralmente antes y después de los períodos de formación doctorales.

El curso de los acontecimientos y las acciones de la formación doctoral se convierten en las fuentes de información primaria para elaborar el portafolio, ya que allí está contenida la data existencial que proporcionaron los escenarios y los ambientes de aprendizaje. Por tanto, el traslado de la información y su categorización se convierten en una tarea relativamente sencilla.

El portafolio es el dispositivo biográfico encargado de exhibir los resultados del proceso de formación universitaria de un participante a lo largo de su recorrido por los tramos vivenciales y académicos de una bitácora de un PNFA. Se construye a partir de una narración que ilustra y demuestra con evidencias experienciales *dos* momentos claves en la formación del proceso formativo, en nuestro caso el doctoral de cinco períodos y sus acreditaciones.

El primero debe responder a la interrogante: ¿qué transformó al participante? Una respuesta que se localiza en los contenidos forjados de saberes, conocimientos y experiencias existentes en nuestros repositorios e imaginarios que deben ser demostrados con la verdad hecha palabra y argumentos. Estos relatos se ilustran a partir de los fundamentos filosóficos epistémicos, ontológicos y axiológicos que hicieron posible su andanza existencial y curricular.

Y segundo, ¿cómo se realizó la transformación?: Sencillo, a través de un proceso que cruza los fundamentos filosóficos antes nombrados con los escenarios y ejecutorias del currículo y la bitácora del participante. Esta

parte de la narración da vida a los haceres, actos, operaciones, reflexiones, indagaciones, producciones intelectuales, escritura, divulgación, valores e impacto en los ámbitos locales, regionales y nacionales.

Toda esta narrativa se convierte en los insumos primarios requeridos por el portafolio para retratar en perspectiva el camino que hizo factible la formación requerida para hacer el grado de especialista, maestro o doctor. Un grado hecho desde el estudio, la participación comunitaria y una sólida formación universitaria que le hizo investigador y escritor, en tanto transformaba la realidad, transformándose así mismo.

La narración del portafolio responde a las interacciones del para qué, el porqué, el qué, el cómo, el cuándo y el dónde de los procesos transformadores producidos por la caminata hecha a lo largo de los trechos y veredas que hicieron transitible el acceso al doctorado.

Las respuestas a los requerimientos filosóficos de la formación doctoral presentes en el portafolio se visibilizan y relatan desde las dimensiones filosóficas que proporcionan la *epistemología, la axiológica y la heurística del hacer y de la producción intelectual y el desarrollo integral de su condición humana*. Es por esta razón que los módulos deben hacerse con base a esas esencialidades relatables.

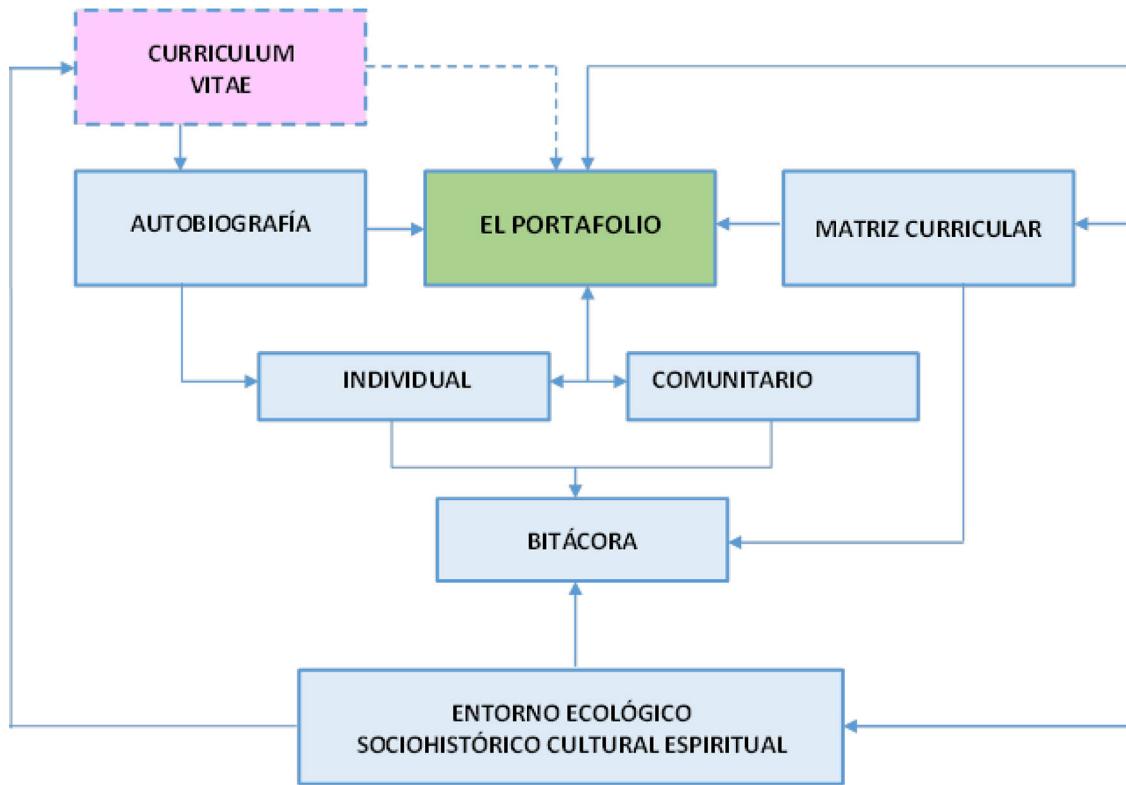


Fig. 10. Fuentes epistemáticas del portafolio

Fuente: Elaboración de Pedro Rivas

Si esos contenidos son los insumos primarios que alimentan al portafolio y su localización se encuentra en los módulos de aprendizaje debidamente ejecutados, no hay duda que allí es donde están los procesos formativos que hicieron posible el doctorado.

En rigor, la metodología del portafolio se basa en los relatos encargados de indicar los procesos transformadores que hicieron posible que un estudiante gestionase el curso de acción de un gran esfuerzo individual y colectivo para conducir la gran marcha académica que habría de propiciar una formación académica deliberada, consciente y crítica para hacer los trechos y rutas de un doctorado que se inscribe en los Programas Nacionales *en Gestión de la Creación Intelectual, Pedagogía Crítica y Ecología del Desarrollo Humano*.

El portafolio tiene en la metodología del ME un gran auxiliar puesto que le facilita localizar los eventos académicos y comunitarios que lo transformaron. El numeral 11 de su propuesta metodológica así lo indica (véase la pág. 25). ⑥

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

Notas

- 1 Véase la Gaceta Oficial N° 41.056. Caracas, 20 de diciembre de 2016. Resoluciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología N° 309 de 14 de diciembre de 2016. Pp. 432-771/432-772 sobre el PNFA en Gestión PNFA en Gestión para la Creación Intelectual, y Resolución N°311 de 14 de diciembre de 2016. Pp. 432-774/432-775 sobre el PNFA en Pedagogía y Crítica, y la N°311 de 14 de diciembre de 2016. Pp. 432-774/432-775.
- 2 Véase la el Art. No 2 de la Regulación de los Programas Nacionales de Formación Avanzada en el Subsistema de Educación Universitaria por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología aparecido Resolución No 4021. Art. 2 de la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. No 40.130. Caracas, 18 de enero de 2013.
- 3 Véase la tesis de Edgar Morín recogida en sus libros sobre el método, en particular el libro El método: la naturaleza de la naturaleza. Esta edición primera fue escrita en Francia en el año de 1977.
- 4 Amplíese esta referencia en la tesis del autor sostenida en la conferencia dictada en junio de 2018 con motivo de la conmemoración del cuadragésimo octavo año de la fundación de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes. Un evento científico de discusión que colocaba al Animal como centro de un interesante debate interdisciplinario que organizó el Grupo de Ecología Animal de esa dependencia académica.
- 5 Léase el poema de Antonio Machado sobre el Caminante. Acá el escritor deja los trazos epistémicos de la significación de camino. Metáfora que nos ilustra la acepción pedagógica de método a construir solo en el ámbito de la acción aprendiente, tanto de los estudiantes como del profesor. Camino es la jornada que hay que hacer para llegar y los trechos son las andanzas de una jornada que es necesario realizar con satisfacción y placer.
Igual ocurre con la investigación científica, el método es el camino que distancia al investigador del objeto de estudio. Conocer el objeto implica achicar la separación para llegar lo más cerca posible del fenómeno y abordarlo, aun cuando el objeto sea el investigador mismo en su expresión de integrante de la especie humana.
- 6 Véase la tesis de Edgar Morín recogida en sus libros sobre el método, en particular el libro El método: la naturaleza de la naturaleza. Esta edición primera fue escrita en Francia en el año de 1977.

- 7 Esta novísima propuesta se fundamenta en la tesis de los proyectos de aprendizaje de Decroly, en la planificación inspirada en las Unidades Generadoras de Aprendizaje ensayadas en el Proyecto Normativo la Educación Básica venezolana de 1982 y en la tecnología educativa de los módulos de instrucción muy en boga en la década del 70 del siglo pasado.
- 8 Consultese la tesis del teórico estadounidense Ralph Tyler en su libro: Principios básicos del currículo. Este estudio fue publicado en 1949 por la Universidad de Chicago. Illinois, aún mantiene su vigencia teórica y funcional.
- 9 Amplíese esta concepción con los aportes fundacionales de la Dra. Miriam Anzola en el artículo científico intitulado: Los programas universitarios de la UPTM, publicado en la Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC).Pp 68-72.

Referencias bibliográficas

- Anzola, Myriam (s/f). **Los programas universitarios de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida.** En la Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC).Pp 68-72.
- Anzola, Myriam (2018). **De estándares y paradigmas: El desafío de los Estudios Abiertos.** Caracas. (Documento inédito). Págs. 4.
- Machado Antonio (1970). **Antología poética.** Navarra: Editorial Salvat. Colección Biblioteca Salvat No 16. Págs. 190.
- Morín Edgar (2001). El método I. **La naturaleza de la naturaleza.** Madrid: Ediciones Catedra. 450 págs.
- República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial No 40.130. Caracas, 18 de enero de 2013. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología. **Regulación de los Programas Nacionales de Formación Avanzada en el Subsistema de Educación Universitaria.** Resolución No 4021. Art. 2.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Ciencia y la Tecnología. (2013). **Conceptualización. Programas Nacionales de Formación Avanzada.** Caracas. 57 págs.
- República Bolivariana de Venezuela (2016). **PNFA en Gestión para la Creación Intelectual.** Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Gaceta Oficial N° 41.056. Caracas, 20 de diciembre de 2016. Resolución N° 309 de 14 de diciembre de 2016. Pp. 432-771/432-772
- República Bolivariana de Venezuela (2016). Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. **PNFA en Gestión en Pedagogía Crítica.** Gaceta Oficial N° 41.056. Caracas, 20 de diciembre de 2016. Resolución N° 311 de 14 de diciembre de 2016. Pp. 432-774/432-775
- Rivas, Pedro José (2017). **Proyecto de creación de la Comunidad doctoral de Investigación e Innovación: Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) en Gestión para la Creación Intelectual y en Pedagogía Crítica.** Mérida. Documento inédito. Págs. 110.
- Rivas Pedro (2018). **Los Estudios Abiertos: una experiencia venezolana de autonomía universitaria.** II Seminario de la Comunidad doctoral de Investigación e Innovación UPTM 2017-2021. Mérida, abril 2017.
- Tyler Ralph (1973). **Principios básicos del currículo.** Buenos Aires: Editorial Troquel. Pàgs.173.

Del Positivismo a la Ciencia Cualitativa: el salto epistémico para innovar la Geografía escolar

Artículos
arbitrados

*From positivism to qualitative science: the
epistemic jump to innovate school Geography*

José Armando Santiago Rivera

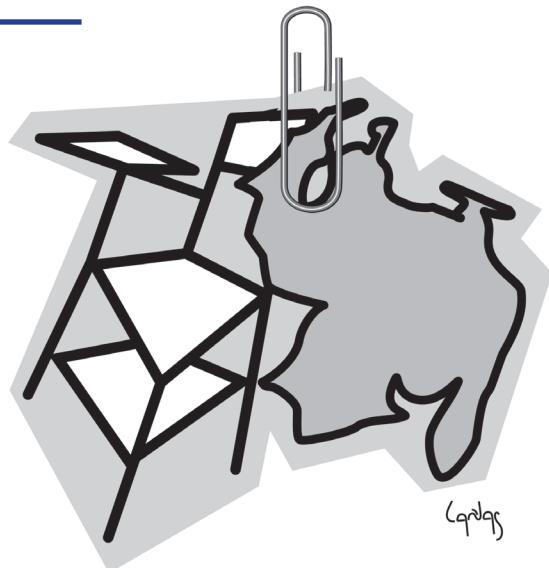
jasantiar@yahoo.com / asantia@ula.ve

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 31/09/2018
Aceptado para publicación: 10/12/2018



Resumen

Este artículo analiza la innovación de las orientaciones pedagógicas y didácticas del enfoque cualitativo en la enseñanza de la geografía escolar. Asume como obstáculo epistémico que su labor formativa ocasiona para dificultar la comprensión crítica de la realidad sociohistórica actual, debido a la aplicación de fundamentos pedagógicos y didácticos tradicionales y conductistas. Eso determinó metodológicamente revisar bibliografía para explicar las ventajas educativas de la aplicación de métodos y técnicas y procedimientos del enfoque cualitativo en el mejoramiento de la calidad formativa de la geografía en la escuela. Concluye al recomendar que ante la evidente debilidad epistémica de la enseñanza geográfica tradicional, sea apremiante alfabetizar los ciudadanos hacia la formación de su conciencia crítica, fundada en su participación activa y protagónica al asumir como objetos de estudio, las dificultades geográficas comunitarias.

Palabras Clave: positivismo, enfoque cualitativo, innovación, geografía escolar.

Abstract

The article analyzes the innovation of pedagogical and didactic orientations of positivism in school geography, with the incentive of the fundamentals of qualitative science. Assumes as epistemic obstacle positivism critically understand the current difficult socio-historical reality. Methodologically it determined that literature review to explain the teaching of geography and positivist qualitative change science. It concludes by recommending that the evident epistemic weakness of traditional teaching geography, literacy is compelling citizens towards the formation of his critical consciousness, based on their active and leading to assume as objects of study participation, local community geographical difficulties.

Keywords: positivism; qualitative science; innovation; school geography.

Introducción

Los sucesos ocurridos luego de la segunda guerra mundial hacia el inicio del nuevo milenio, en el siglo XX, revelaron la anomalía paradigmática del positivismo y con eso la ruptura de su exclusividad como orientación para validar el conocimiento como científico. Un motivo fue la emergencia de nuevos enfoques como el cualitativo con fundamentos epistémicos innovadores en la acción constructiva de conocer; es decir, otra forma de concebir la verdad científica al superar la contemplación de lo real por la vivencia del acto investigativo.

Esta situación trastocó el modelo educativo vigente y afectó a la transmisión de contenidos programáticos con la finalidad de formar ciudadanos intelectuales. La educación dedicada a transmitir conocimientos se vio en la necesidad de dar un viraje de su esfuerzo formativo hacia la humanización de los ciudadanos con conciencia crítica sobre complicadas circunstancias vividas. Necesariamente, el cambio de rumbo apuntó hacia el desarrollo del acto educante a promover la formación integral del individuo.

La opción planteada para innovar la acción educativa centró su innovación en el cambio paradigmático y epistemológico, al pretender el cambio de la transmisión hacia la elaboración del conocimiento (Camilloni, 2001). Fue obligante estimular la participación y el protagonismo del docente y de sus estudiantes en la explicación analítico-explicativa de su realidad geográfica comunitaria. Al respecto, procesos de enseñanza y de aprendizaje donde ambos actores, se deben involucrar en el análisis vivencial de los temas y problemáticas del lugar.

La gestión enfrió hacia la revisión del acto educante desenvuelto en el aula de clase, en especial, en la enseñanza de la geografía, dado a que allí se identificaron los rasgos del atraso y la obsolescencia (Aiello, 2005). El cuestionamiento se concentró en la merma de las influencias de los conocimientos y prácticas del positivismo, como base justificadora de la transmisividad de contenidos programáticos, ahora valorada como obstáculo epistémico que contraviene la naturaleza explicativa de la ciencia geográfica y de su enseñanza.

Asumir en forma analítica esta problemática, determinó practicar la revisión bibliográfica, de tal manera de estructurar un planteamiento con el propósito entender el salto epistemológico desde los fundamentos del positivismo al enfoque cualitativo. Eso se tradujo en reflexionar sobre la acción pedagógica de esta labor formativa desde la ciencia positiva y, a continuación, exponer las razones del viraje de la enseñanza de la geografía, al aprovechar las ventajas del enfoque cualitativo como opción innovadora.

Enseñar geografía desde la ciencia positiva

Cuando se desarrolla la explicación del cambio paradigmático y epistemológico del mundo contemporáneo, se impone la necesidad de acudir al viraje histórico ocurrido en los acontecimientos del siglo XVII, donde se manifestó la controversia entre la especulación metafísica y el surgimiento de la ciencia positiva. En otras palabras, se trata del debate sobre la verdad medieval y la verdad originada del razonamiento como alternativa para entender la realidad, el mundo y la vida.

La situación geográfica era entendida como la expresión de constructo divino y sus sucesos emanaban de la acción celestial. Se consideraba que lo prioritario estaba en la creencia en Dios, de donde derivaban los designios en el ámbito terrenal. Ejemplo de esta situación, lo constituyen las pinturas de la época donde se resaltó el testimonio del mandato santo e inmaculado, donde se hizo presente el comportamiento terrenal obediente, pues lo real dependía del designio omnipotente del creador supremo y todo poderoso.

La debilidad de su vigencia se hizo inocultable en los sucesos sociohistóricos donde se mostraron las anomalías paradigmáticas fundadas en la renovación filosófica, la ruptura religiosa protestante en el catolicismo, la

consolidación de los fundamentos de la ciencia positiva, el impulso de la revolución industrial, entre otros cambios de la época. Por cierto, estos hechos colocaron en tela de juicio al efecto religioso en la comprensión de lo real al profundizar la crisis de las explicaciones divinas a los eventos terrenales.

A fines del siglo XVIII, el agotamiento fue una circunstancia histórica para esta forma de concebir lo real originada en el medioevo, pues estaba en desarrollo la controversia a la concepción de la verdad sostenida en la fe, el dogma y la convicción divina. Ya la crisis del paradigma vigente en la edad media mostraba su decaimiento, por estar fundado en las creencias sostenidas en la autoridad e influencia asignada a la certeza religiosa. Con eso, el desaliento de la certidumbre sustentada en el testimonio celestial.

En la perspectiva de Martínez (1988) se hizo indiscutible la emergencia de otra opción de verdad sustentada en la certeza de lo concreto, lo innegable y lo cierto; es decir, se podía apreciar la realidad en su existencia inobjetable, inequívoca e irrefutable. Por tanto, fue insostenible preservar una visión de lo real instituida desde los argumentos de la religiosidad, como base de los fundamentos garantes de la convicción dogmática y auténtica, fundada en el testimonio de la lealtad, la promesa y la fe.

En ese tiempo, a fines del siglo XVIII, la realidad se comenzó a estimar en lo que es, en su existencia práctica, cierta, auténtica y evidente. Se trata de la presencia concreta de la superficie terrestre, en sus lugares y regiones, con su propia identidad y caracterización estimada con la percepción directa del escenario geográfico, en sus territorios y en su objetividad real. Ahora los eventos se pudieron apreciar en su desenvolvimiento de hecho existente, perceptible, fidedigno y verídico.

Esta contundente concepción de la realidad se consideró como la alternativa válida para analizar el desenvolvimiento de los problemas ambientales, geográficos y sociales, a partir del siglo XIX. El aval de su influencia innovadora se expuso con una innovadora episteme que fue conocida con la denominación de positivismo y apoyada en fundamentos teóricos y metodológicos aseguradores de la validez y la confiabilidad de la verdad objetiva, imparcial y justa de lo innegable, lo cierto y lo axiomático.

Una referencia explicativa y demostrativa de esta evolución histórica, la plantea Krygier (2000) para quien el positivismo se forjó como orientación de la ciencia, a partir al explicar la realidad desde los conocimientos y prácticas derivadas del desciframiento de los mecanismos naturales erigidos como garantía de verdad. Al respecto, el acento paradigmático se originó al concebir lo verdadero como resultado del análisis simplificador de lo real en sus partes constitutivas, tanto como fuese posible.

En este contexto histórico, el objeto de estudio fue conocer las potencialidades de la naturaleza; en especial, aquellas posibilidades requeridas por las exigencias de la revolución industrial, ante el requerimiento de materias primas, dado el impulso del creciente mercado, no solo europeo, sino también hacia las colonias allende el atlántico. El resultado fue realizar la acción exploratoria en diversas regiones de Europa occidental y hacia el continente americano estimulada por las Sociedades Geográficas.

El contacto inicial con lo natural estuvo centrado en simplemente describir los rasgos de la superficie terrestre, con la observación-narración de sus características. Es entonces una visión de enumeración, clasificación y puntualización de la fisonomía de los territorios. En la perspectiva fue analizada por Plans (1962) quien opinó que esta labor es: "...más bien descriptiva, nunca explicativa, pero capaz de proporcionar una imagen simple de la tierra y de los fenómenos físicos y humanos que en ella tienen lugar" (p. 20).

Al contactar los territorios americanos fue obligatorio comprender analítica a las nuevas realidades diferentes a los escenarios de Europa. Por tanto ya fue tan solo describir, sino también explicar en procura materias primas y consecuentemente, establecer mercados. Así, la formulación de preguntas ante lo observado, forzó la búsqueda de respuestas y con eso, la interpretación analítica. En consecuencia, se hizo imprescindible ahondar en el porqué de las situaciones hasta ahora extrañas a la cultura y la civilización europea.

La intervención sistemática de la naturaleza, aseguró apreciar los territorios con fines de aprovechar sus potencialidades. De allí la iniciativa de descifrar los sistemas naturales y su funcionamiento y se inició el estudio analítico-interpretativo de los territorios con fines de comprender sus sistemas, identificar recursos y las fa-

cilidades para su explotación y beneficios. Esta tarea tuvo en el positivismo los fundamentos esenciales en la gestión mediadora, pues de acuerdo con Dobson (1997) se aplicaron los aportes de:

...Bacon quien se apoyó en métodos que para la ciencia implicaban el dominio y control de la naturaleza; Descartes insistió en que incluso el mundo orgánico era simplemente una extensión de la naturaleza mecánica general del universo; y Newton sostuvo que las operaciones de este universo-maquina se podían entender reduciéndolo a una colección de partículas móviles, impenetrables, duras, macizas, sólidas. (p. 62)

Estas contribuciones epistémicas facilitaron el desciframiento de lo natural, al confirmar con certeza lo percibido, asegurado desde la objetividad, el mecanicismo, la funcionalidad, la linealidad, entre otros aspectos. Lo cierto es que eso se tradujo en la exigencia de la imparcialidad, la neutralidad, el rigor, el apoliticismo; es decir, apreciar la realidad desde la contemplación justa y reproducir con exactitud el objeto de estudio sin interferir la explicación con juicios de valor, debido a su efecto distorsionador.

Indiscutiblemente eso fue determinante para la enseñanza de la geografía, pues tuvo que orientar sus procesos pedagógicos y didácticos hacia la reproducción fiel y exacta de los aspectos establecidos como contenidos programáticos, a través del dibujo la copia, el calcado y el dictado. De esta forma, la enseñanza geográfica instituyó como la actividad formativa esencial del acto educante a la transcripción del libro al cuaderno.

La acción pedagógica reproductora de contenidos programáticos en las asignaturas geográficas significó para el punto de vista de Finocchio, García, Iaies y Segal (1998): "...considerar que el mundo está constituido por aquello que puede ser percibirse, observarse, que no existe nada más allá de los fenómenos captados por los sentidos" (p. 55). Así, se hizo común preservar en la formación educativa la objetividad como uno de sus requerimientos más fundamentales de la garantía académica.

Precisamente, esta orientación didáctica obedece al afinamiento de la explicación de los procesos derivado de concebir lo científico desde la funcionalidad y el mecanicismo hacia la formulación del conocimiento como válido y cierto. Al reflexionar sobre esta circunstancia Martínez (2004) resaltó que esta forma de conocer se tradujo en la exigencia de la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos justos, ecuánimes, despolitizados y desideologizados, aplicados con sentido rígido, estricto y riguroso.

Otro fundamento afianzado y arraigado en la perspectiva científica positiva fue su acento infalible, ineludible y certero. Indiscutiblemente con estos planteamientos teóricos y metodologías, aseguró la validez para conocer y la confiabilidad social de lo cierto, lo innegable e indudable. Esto lo justifica Camilloni (2001) quien distinguió la importancia adquirida por el positivismo fundado en la severidad, la seguridad y la ecuanimidad, como garantías del conocimiento concebido como verdad científica absoluta.

Durante el siglo XX, el desarrollo de la ciencia y la tecnología contó con el paradigma y los conocimientos y prácticas del positivismo. Aunque cada vez más se afinó para estimar la verdad científica con el análisis de los hechos con la observación neutral y el desenvolvimiento de experiencias controladas. El resultado, la conformación de protocolos para asegurar logros con la capacidad de obtener resultados altamente favorables hacia el bienestar, el progreso y el adelanto científico.

Desde la perspectiva de Santana (2005) de esta forma se elaboró el conocimiento originado de la aplicación de un método estricto, sustentado en la experimentación controlada, registrada y estrictamente fiscalizada. Esta acción para ser válida y confiable, se afincó en el lenguaje matemático y estadístico al avalar lo cierto con lo preciso del método y la convalidación del número. Así, se pudo asegurar que los acontecimientos suceden independientemente de los sentidos y el conocer implica objetivizar lo observado.

Con este planteamiento, el conocimiento científico se ajustó a la observación y la experimentación, como la direccionalidad para asumir el entendimiento de las temáticas y problemáticas, desde sus causas originales y sus efectos. De esta forma, el propósito epistemológico se orientó hacia el logro y aseguramiento de la objetividad emanada del contacto directo facilitado por la convicción apoyada en el hecho de observar y reproducir lo observado con exactitud.

Es indiscutible dejar de mencionar los aportes de la ciencia positiva en los diferentes ámbitos del conocimiento. En la explicación de Mires (1996) sus repercusiones explicativas y de opciones estructuradas en la gestión de mejorar la calidad de vida ciudadana, merecen el reconocimiento. Asimismo, desde sus conocimientos y prácticas se estructuró el modelo educativo transmisivo para educar con la facilitación de un conocimiento con procesos de enseñanza y de aprendizaje estrictos y rígidos.

Con el paradigma positivista, se organizó la acción educativa a educar desde contenidos ordenados y distribuidos previamente para luego ser transmitidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde estos fundamentos, la educación asumió la tarea formativa de transferir noción y conceptos de acento enciclopédico. El modelo educativo transmisivo se dedicó a aportar el bagaje cultural de las generaciones pasadas, a la actual generación y desarrollar la capacidad intelectual de los educandos.

Se trata del culto a la inteligencia forjada desde el aprendizaje reducido a la repetición del enciclopedismo teórico, cedido por el educador con acciones didácticas, como el dictado y la explicación. Es la acción pedagógica apegada a la exclusividad de la transmisión de información, como la base esencial del propósito de educar ciudadanos con la obtención de abundantes datos sobre los diversos ámbitos del conocimiento, desde la enseñanza directiva, memorística y centrada en el aula.

Este acontecimiento tuvo notables efectos en la formación educativa de los ciudadanos, pues desde el positivismo, se han sostenido esencialmente dos modelos de educación: el tradicional y el conductismo. En ambas opciones se ha pretendido guiar al acto educante hacia la transmisión contenidos programáticos de acento absoluto y categórico, estructurados por los expertos, con el propósito que sean facilitados a los estudiantes, para ser reproducidos y memorizados como revelación de aprendizaje.

En efecto, desde estos modelos, educar implica utilizar rigurosas pautas conceptuales y metodológicas para enseñar y aprender, a la vez que verificar lo aprendido con el uso de pruebas objetivas, elaboradas bajo el formato del test psicológico y asegurar la eficacia e importancia formativa del acto educante. De esta forma se certifica la validez y la confiabilidad de la pretendida calidad formativa de la enseñanza de la geografía.

Esta labor pedagógica, de acuerdo con Aiello (2005) se desenvuelve en una actividad pedagógica y didáctica centrada en el educador, quien proporciona el conocimiento que deben saber los educandos; en la generalidad de los casos, obtenido en el libro concebido como el recurso didáctico fundamental, pues contiene los contenidos a enseñar, como también caracterizado por su sentido imparcial, absoluto e inmutable, elaborado por los investigadores. Se trata de la lección antigua.

En base a los aspectos enunciados, en su momento el positivismo cumplió una excelente función formativa que no se puede desconocer. Su efecto pedagógico y didáctico educó generaciones de ciudadanos desde la transmisión del conocimiento en los espacios escolares. Eso se tradujo en la formación de letrados, intelectuales y con excelente dominio conceptual, obtenido desde la lectura bibliográfica, aunque se afincada en la actuación disciplinada, pasiva, receptora y espectadora de los estudiantes.

Es un circuito educativo descrito en su momento por Ferriere (1959) de la manera siguiente: "...el alumno aprende lo que quiere decir que trata de memorizar la mayor o menor cantidad de materia para recitarla en la lección siguiente y en el examen que cerrará el año escolar" (p. 65). Lo inquietante es percibir todavía este desempeño rutinario en la práctica escolar cotidiana, a pesar de las innovaciones educativas, pedagógicas, didácticas y geográficas del mundo contemporáneo.

La cita a Ferriere (1959) obedece a las implicaciones didácticas derivadas de la actividad pedagógica circunscrita a la retención mental de noción y conceptos todavía de actualidad en las aulas escolares, reveladas en la tenaz competencia entre los estudiantes por obtener alta calificación, en la mayoría de las veces sin ejercer el dominio de los contenidos programáticos. Ese aprendizaje contraviene las exigencias de la formación educativa ante la complicada realidad del inicio del nuevo milenio.

En este contexto, la enseñanza de la geografía se ha orientado a promover procesos formativos afectos a concepción de la geografía descriptiva y el apego de la pedagogía y la didáctica del siglo XVII. Lo criticable en

la actualidad, es educar geográficamente los ciudadanos con la enumeración de detalles físico-naturales de la naturaleza, al facilitar actividades reproductoras para fijar en la mente de los educandos, nociones y conceptos, como fines alfabetizadores de los ciudadanos en una situación compleja, dinámica y difícil.

Del positivismo al enfoque cualitativo en la enseñanza de la geografía

Entre los rasgos cotidianos característicos de las condiciones socio-históricas del mundo contemporáneo, se cita con frecuencia el suceder de acontecimientos, cuya explicación sirve para justificar una significativa transformación histórica de acento revolucionario y acentuadamente innovador y creativo. Por cierto, a fines del siglo XX, se manifestaban abiertamente circunstancias consideradas como sucesos impresionantes, sorprendentes y asombrosos que ocurrían con natural habitualidad, aunque también con efectos sociales. Por ejemplo, el suceder cotidiano de eventos socioambientales, la divulgación mediática de nuevos dispositivos tecnológicos, la vivencia del sentido del tiempo acelerado.

Por tanto, la colectividad mundial comenzó a vivenciar; por ejemplo, el sentido del tiempo acelerado, la incertidumbre, la paradoja y el contrasentido. Asimismo, la inestabilidad, la debilidad y la fragilidad cada vez más destacadas, porque dieron origen a una novedosa realidad donde igualmente se hizo usual el cuestionamiento a la rigidez del mecanismo, la certeza y lo riguroso, pues evidentemente estaban afectadas por la agilidad, la inestabilidad, la falibilidad y el relativismo.

Otro aspecto a resaltar lo constituye la intensa modificación conceptual y metodológica con repercusiones en la evolución científica, ahora más abierta a la generación del conocimiento, con rasgos, tales como: la objetividad da paso a la relatividad; la acumulación cambia ante la transformación conceptual; la contemplación de los sucesos, implica involucrarse en ellos, para explicar sus desarrollos. Esta fisonomía muestra la ruptura con el paradigma cuantitativo-exacto-matemático-lógico e hipotético-deductivo.

En la ciencia geográfica, en los planteamientos de Santos (2004) se aprecia que en las condiciones de la época, sus objetos de estudio ya no son solamente las investigaciones descriptivas, cuantitativas y de la percepción. Poco a poco han adquirido importancia las indagaciones desde la orientación de la geografía radical, humanística, cultural y fenomenológica. En efecto, es el contundente viraje paradigmático y epistemológico fortalecedor científico del paradigma cualitativo-relativo-flexible-reacomodable.

Desde esta innovación ahora los atributos y rasgos de la vulgaridad, antes descalificados por la ciencia positiva, tienen hoy día valioso sentido y significado en la elaboración del conocimiento científico. Eso ha representado comprender que, además de la rigurosidad, la coherencia, la pertinencia, la pluralidad y la diversidad informativa, el conocimiento geográfico también puede ser provisional, transitorio y perecedero, dada su falibilidad, al mismo tiempo de encontrarse humanamente contaminado.

Es otra mirada hacia donde no se había visto; es decir, es otra posibilidad donde el acto puede esculcar lo estudiado, pero donde es necesario acudir al punto de vista de sus actores, con el propósito de descifrar las internalidades evadidas por la objetividad positiva. En esa dirección, se reivindica el sentido común y la intuición, desde donde las personas explican lo vivido. Allí, se origina otra forma de rigurosidad que considera lo cierto con la expresión del testimonio emitido. En efecto, desde los planteamientos de Hernández (1996):

Siendo pensantes, elaboramos el mundo que nos rodea, tal como lo haría cualquier otro ser viviente. La ciencia vuelve la mirada hacia el sentido común. La realidad no se puede tratar como suma de elementos pues dada quien tiene información del todo... y es imposible ser neutral. (p. 23).

Con esta novedosa perspectiva se hizo indispensable revisar los procesos para conocer en un contexto histórico complicado, caótico y de cambio violento. Es comprender en palabras de Mires (1996) los cambios sociohistóricos en un escenario globalizado, donde las culturas y civilizaciones, ante la tendencia homogeneizadora, procuran preservar sus tradiciones, costumbres y usanzas respetadas de generación en generación. En efecto, la resistencia a la imposición hegemónica del nuevo orden económico mundial.

Ahora la ciencia geográfica tiene la oportunidad de desarrollar la investigación sobre sus temáticas y problemáticas en forma acorde, coherente y pertinente con la situación asumida como el objeto de estudio. Significa que ahora la geografía no se limita a un solo paradigma y epistemología como ha sido tradicional, al considerar lo estudiado con un método ajustado a su desenvolvimiento como problema, donde la explicación de los sucesos implica ser analizados en el ámbito de cambios vertiginosos y tendencias impredecibles.

Este cambio coloca en el primer plano a la crisis de la visión mecánica fundada por Newton, quien propuso que la construcción del conocimiento debe realizarse con sentido perdurable y absoluto. Por tanto, elaborado con eventos empíricos diseñados para objetivamente reproducir la realidad, desde procesos confiables, válidos y aceptados por la comunidad científica, con condiciones de neutralidad, apoliticismo y desideologización; en especial, en el ámbito social, pues en palabras de Graffe (1990):

La visión del mundo y de la realidad empiezan a cambiar con las teorías de Einstein sobre la relatividad y la física cuántica que cuestiona la concepción tradicional de la materia como algo estable, se pone en tela de juicio la noción de objetividad y se introduce al observador como parte del experimento (p. 58)

Esto ocurre a fines del siglo XX e inicio del nuevo siglo, donde el positivismo ya no es la única opción epistémica para elaborar el conocimiento científico. La ruptura de la exclusividad tiene como marco a la situación sociohistórica actual, caracterizada por el sentido relativo de los sucesos, la complejidad de la dinámica social, la necesidad que el investigador se inmiscuya en la explicación del objeto de estudio y la importancia de apreciación subjetiva de la realidad desde la opinión de las personas, entre otros aspectos.

Lo descrito es analizado por Bolívar (1996) para quien el cambio es que el conocimiento de la realidad, también se puede construir desde la emisión de los puntos de vista evidenciados desde la subjetividad de sus actores. Esta novedad epistemológica echa las bases del viraje de la ciencia hacia lo cualitativo como otra perspectiva científica. En este momento, generar el conocimiento implica sustentarse en múltiples y diversos significados reveladores de quienes se involucran en forma protagónica en los temas y problemáticas.

Para la geografía y su enseñanza esta novedad epistémica favorece la oportunidad de diversificar la acción pedagógica y didáctica e innovar sus procesos formativos. Es entonces; por ejemplo, una opción en la dirección de aplicar los contenidos programáticos con estrategias de enseñanza centradas en la investigación. De esta forma, el contenido geográfico escolar se puede problematizar e indagar su existencia y transformación desde la consulta de los criterios personales de los habitantes involucrados en lo estudiado.

Allí, es una prioridad el acercamiento vivencial del investigador en la problemática investigada; aspecto reivindicado por Rivera y Cárdenas (2004) para quienes los desafíos que enfrenta la formación del ciudadano del siglo XXI, deben ser acometidos desde una labor integral armonizadora de conocimientos, investigación y actitudes. Esencialmente es educar personas con una orientación conducente a fortalecer la conciencia crítica, al participar con protagonismo, en la búsqueda, procesamiento y elaboración de conocimientos. De allí la tarea de entender su realidad vivida.

Este planteamiento determina considerar que la generación del conocimiento en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía, debe ser acorde con la revolución paradigmática y epistemológica en plena transformación, tanto en el positivismo como en los enfoques de la investigación cualitativa. Por tanto, el acto educante debe revisar las formas de explicar la complejidad del mundo vivido, y obtener en el aula, el conocimiento coherente con la comprensión de las cambiantes circunstancias actuales desde la perspectiva de las personas.

Se trata de un cambio significativo donde existe la posibilidad que los habitantes de la comunidad expliquen sus propias realidades, a partir de las representaciones previas elaboradas desde el desempeño ciudadano en los hechos comunitarios vividos. En consecuencia, es otra opción para analizar el acontecimiento ambiental, geográfico y social en el contexto socio-cultural donde sucede y como también entender la complejidad del mundo vivido, desde las propias vivencias de los ciudadanos.

La renovada forma de generar el conocimiento geográfico desde los planteamientos de las personas, significa en palabras de Martínez (1999) asumir el objeto de la enseñanza geográfica entendido desde las representaciones de quien lo vive; de la forma como el observador influye en lo observado; se observa desde lo que se conoce, entre otros aspectos. Así se supera la actitud contemplativa neutral y apolítica de la realidad para privilegiar el protagonismo personal en el acto del conocer.

Entonces la enseñanza de la geografía reivindica los saberes empíricos, naturales y espontáneos, de los individuos y su protagonismo en sus prácticas geográficas cotidianas. De esta forma, se hace posible desarrollar explicaciones para descifrar desde una racionalidad abierta al diálogo en/con la realidad habitual. Es la orientación cualitativa que rescata el sentido común, la intuición y la experiencia, curtidos en el desempeño ciudadano del habitante de la comunidad.

En la construcción del conocimiento geográfico, se presenta la valiosa oportunidad de valorizar las lecturas empíricas de las personas sobre su propia realidad. En este sentido, al analizar este planteamiento Rueda y González (1998) resaltaron el hecho de asumir científicamente la realidad; traducir la iniciativa de reivindicar la opción de escuchar de viva voz a los actores, quienes pueden exponer sus constructos elaborados con su epistemología de la calle y el desempeño ciudadano, en su mundo inmediato.

Enseñar geografía desde lo expuesto, traduce en la ruptura con las ataduras del aula de clase para ir al entorno inmediato a consultar la opinión sobre las concepciones elaboradas por los ciudadanos sobre los temas y problemáticas ambientales, geográficas y sociales. Es rescatar la opinión personal sobre las circunstancias vividas; en especial, las dificultades confrontadas por las comunidades en las perspectivas de los habitantes quienes las viven en forma cotidiana.

Es la dialogicidad comunitaria reivindicada como base de una renovada apreciación de la realidad geográfica en las representaciones sociales de acento empírico, práctico y habitual originado en la vivencia y convivencia comunitaria. Desde esta perspectiva, elaborar el conocimiento implica el apoyo del uso del lenguaje, como medio que utilizan las personas para comunicarse abiertamente con sus semejantes en el escenario natural y espontáneo de la vida diaria.

Es la geografía vivida revelada en la expresión de lo que se piensa el común, tradicionalmente concebido como el saber vulgar. Es la realidad interpretada en la interacción continua o el diálogo entre quienes la construyen en su accionar colectivo y personal del habitante de la localidad. En consecuencia, la enseñanza geográfica tiene la posibilidad pedagógica y didáctica de debatir la teoría de los problemas en el aula y consultar luego las concepciones elaboradas por las personas al respecto.

Indiscutiblemente que de allí derivará un nuevo conocer producto de esta innovadora vía explicativa de lo real. El lenguaje permite desarrollar una innovadora hermenéutica que, al triangularse con las revelaciones personales, facilita comprender la explicación social plural y diversa manifestada sobre el objeto de conocimiento. Ahora, en las palabras de Sant Louis de Vivas (1994) la exposición verbal expuesta por los propios actores, se facilitará "...reconstruir el mundo que existe en la mente de sus constructores" (p. 10-11).

La dialogicidad potencia la posibilidad de las personas para observar, describir, explicar y evaluar desde sus puntos de vista la realidad inmediata. En los planteamientos de la evolución paradigmática y epistemológica actual, Martínez (1999) reconoce esa eventualidad al concebirlo siguiente: a) Toda observación es relativa al punto de vista del observador. b) Toda observación se hace desde una teoría; c) Toda observación afecta al fenómeno observado y d) No existen hechos solo interpretaciones colectivas.

Estos fundamentos epistemológicos han repercutido notablemente en la educación, la pedagogía, la didáctica y en la enseñanza de la geografía específicamente, pues han permitido observar los actos escolares, asumir la realidad de la práctica escolar cotidiana, conversar con los actores que la protagonizan, a la vez poder descifrar las explicaciones elaboradas desde sus actuaciones y saberes obtenidos en condición de ciudadanos. Así el investigador debe participar activamente en las prácticas sociales y reconstruir lo real.

Al analizar esta situación, Ríos (2004) expuso que la importancia de asumir las acciones realizadas por los docentes y los estudiantes en los escenarios escolares, además qué piensan y opinan sobre los temas de su activi-

dad educativa; en especial, sobre la geografía de su comunidad. Ahora se hace viable reivindicar su desempeño y experiencia sobre la finalidad educativa, el currículo, como del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje donde actúa y forja su experiencia sobre el acto educante.

A fin del siglo XX, cuando el cambio histórico fue evidente, al analizar la elaboración del conocimiento, Posner (1998) destacó la relevancia obtenida por la renovación paradigmática y epistemológica, al facilitar comprender el desenvolvimiento de la acción educativa en el pensamiento y voz de los educadores y de sus estudiantes; también mejorar la capacidad de pensar en forma abierta y flexible, como desplegar ejercicios pedagógicos para resolver problemas críticamente, al estudiar los problemas comunitarios y del aula.

Al iniciarse el nuevo milenio, cuando se conoció esta opción investigativa reveladora de la realidad avalada por las concepciones elaboradas desde la participación y el protagonismo social, se hizo posible aprender a involucrarse en la comunidad, comunicar, discutir, razonar e indagar nuevos conocimientos, desde una acción pedagógica y didáctica potenciadora de la lectura, la escritura, la reflexión, la criticidad y la creatividad. Es otra oportunidad para educarse desde el entendimiento de la realidad vivida.

Esta epistemología, desde la perspectiva de Villegas (2001) implica avanzar más allá de la simple contemplación de lo real, pues ahora la verdad es un conocimiento construido al interpretar el contexto ambiental, geográfico y social. Eso supone colocar en el primer plano a la importancia de las concepciones del mundo, la realidad y la vida de sujetos históricos, reflexivos y analíticos. Ahora es posible que ellos puedan tomar decisiones, emitir juicios y desarrollar comportamientos democráticos, desde sus propias creencias.

La apertura epistémica, en el punto de vista de Perafán (2004) traduce lo valorable de asumir la experiencia directa, el significado del mundo de la vida diaria y los aprendizajes empíricos obtenidos en la vida cotidiana. Allí, lo relevante es colocar en el primer plano los saberes personales fundados en conocimientos, experiencias y prácticas desenvueltos en las vivencias, costumbres y rutinas ocurridas en su entorno. Así se comienza a prestar atención al desafío de renovar la práctica escolar cotidiana de la enseñanza de la geografía.

Al respecto, en su momento, Nozenko y Fornari (1995) colocaron en el primer plano a los significados de los educadores y de sus estudiantes sobre las situaciones del aula, la escuela y la comunidad, como expresión de la interpretación de la realidad, desde sus propias perspectivas. En efecto, es la oportunidad para escuchar sus puntos de vista, complementados con el conocimiento y práctica de los expertos hacia la elaboración de nuevos conocimientos más coherentes con la realidad geográfica vivida.

Ahora es posible que el acto educante de la enseñanza geográfica se pueda impregnar del relativismo cotidiano del quehacer comunitario. Este es el escenario donde se conjugan los puntos de vista de los docentes, estudiantes y habitantes, involucrados en un proceso de acción-reflexión-acción, donde se hace realidad poder practicar la capacidad interpretativa de los acontecimientos, resultante de estar involucrados en la intensidad participativa y protagónica en la realidad habitada.

Un logro formativo será conservar que en la elaboración del conocimiento debe privar la construcción metódica, sistemática y estructurada. Este es también propósito de la ciencia cualitativa donde es inevitable preservar lo riguroso, estricto y juicioso, por desenvolverse en una actividad constructiva y reconstructiva de acento hermenéutico, activo, crítico, creativo y liberador. La exigencia de formar al ciudadano democrático conocedor de las situaciones vividas, como de su transformación socialmente constructiva, así lo solicita.

Esta direccionalidad formativa se concibe como una actividad armónica de efectos pedagógicos en el fortalecimiento de la conciencia crítica y constructiva, como de su traducción efectiva en el desempeño ciudadano. La enseñanza geográfica desde esta perspectiva, debe asumir que el conocimiento no está elaborado. Por tanto, el docente debe desarrollar estrategias vinculantes de las actividades pedagógicas y didácticas ejercitadas en la búsqueda, procesamiento y estructuración de nuevos conocimientos.

Enseñar geografía debe superar las condiciones características de práctica escolar cotidiana. Una transformación pertinente es promover la investigación como actividad habitual. Desde esta perspectiva se buscará descifrar la complejidad de las situaciones convertidas en obstáculos que dificultan el desenvolvimiento ciudadano.

Un logro demostrativo del comportamiento democrático será la manifestación de la explicación de la realidad vivida hacia el fortalecimiento de la conciencia crítica y constructiva.

El cambio repentino, incierto y acelerado de las circunstancias, inciden a revisar el tratamiento pedagógico y didáctico de la enseñanza geográfica al proponer el análisis de las temáticas y problemáticas comunitarias, básicas para entender el mundo vivido. Eso supone refrescar las ópticas epistemológicas con un sentido de apertura y tolerancia hacia la comprensión de la complejidad y velocidad como ocurren los hechos, antes percibidos solamente en conductas y tendencias.

Quiere decir que con los aportes de la orientación cualitativa de la ciencia, se puede realizar una aproximación más justa a las situaciones de las aulas de clase y de la comunidad, como oportunidad para encontrar allí las razones del cambio pedagógico, pues lo cualitativo traduce asumir el acto educante hacia la explicación razonada de sus circunstancias en correspondencia con el desafío de formar ciudadanos cultos, sanos, creativos, críticos y con conciencia democrática.

Al reflexionar sobre esta situación, Cubero (2005) consideró que con los fundamentos y prácticas de la concepción cualitativa, la escuela puede encontrar en sus actores, conocimientos y opciones cambio para renovar el cambio curricular y los procesos formativos. También elaborar otros planteamientos rigurosos, coherentes y pertinentes. Esta posibilidad incrementará su importancia, al contribuir a mejorar las condiciones y la calidad de vida en los ciudadanos del mundo contemporáneo.

Asimismo, la ciencia cualitativa desde el planteamiento de Martínez (2004) implica leer activamente la vida cotidiana en forma interpretativa, escribir razonada y argumentadamente, exponer ideas coherentes y fundar el pensamiento crítico, entre otros aspectos. Es reconstruir la realidad, desde criterios que armonicen lo empírico, el saber escolar y los conceptos, como base para activar la participación activa, la ejercitación de la observación analítica e interpretativa, la agitación del pensamiento reflexivo y la actitud hacia las opciones de cambio. Así, se podrá explicar críticamente la compleja época vivida.

Consideraciones finales

En el ámbito del mundo contemporáneo, ante la reiterada exigencia de proponer la formación de ciudadanos, en correspondencia con la complicada, novedosa e interesante realidad socio-histórica contemporánea, se han formulado persistentes cuestionamientos al modelo educativo vigente en la práctica escolar cotidiana. En las abundantes referencias bibliográficas sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, se pregonó la apremiante necesidad de dar un viraje a los procesos formativos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, en el cuestionamiento resulta poco citada la influencia de la ciencia positiva en la finalidad educativa, los diseños curriculares, los programas escolares y los procesos pedagógicos y didácticos especialmente. En la generalidad de los casos se menciona con énfasis el apremio a la aplicación de las estrategias didácticas, siempre con el signo innovador y de transformación del acto educante. Igualmente se hace hincapié en el uso de recursos didácticos novedosos con la posibilidad de mejorar la acción educativa.

Lo llamativo de esta circunstancia es desviar el análisis sobre la persistencia de los contenidos referidos a los rasgos físico-naturales de la superficie terrestre, los aspectos demográficos y las actividades económicas. Se trata de los conceptos tradicionalmente apreciados en la enseñanza geográfica; por cierto, propuestos en la geografía escolar decimonónica, con el propósito de conservar la objetividad, descartar la reflexión analítico-crítica y la manifestación de la subjetividad construida sobre el paisaje del lugar.

No se puede dejar de mencionar que los fundamentos del positivismo son hoy día de utilización frecuente, aunque han perdido la exclusividad para elaborar el conocimiento geográfico, como ha sido el uso de la fragmentación, la linealidad y el mecanicismo; especialmente, en investigaciones sobre las temáticas y problemáticas de la geografía física. No obstante, los aportes del enfoque cualitativo han replanteado los estudios en la geografía humana, al asignar significativa importancia a la subjetividad de los actores de los objetos de estudio.

En efecto, se desvía la atención hacia la comprensión de la realidad geográfica vivida y persiste el afán de limitar el acto educante a transmitir contenidos librescos de sentido absoluto. Así, se desnaturaliza el apremio social de un modelo educativo orientado a estudiar la complejidad de la época; en especial, los inciertos, paradójicos e inesperados sucesos ambientales, geográficos y sociales. Por eso se justifica cuestionar la vigencia de los fundamentos pedagógicos del positivismo, como la base central de la acción educativa.

Con la orientación positiva del acto educante, se evita la posibilidad de asumir posturas interpretativas críticas como la pretende la ciencia cualitativa. Significa que mientras el positivismo ejercita la reproducción conceptual, la opción cualitativa reivindica la participación y el activo protagonismo para familiarizarse con lo real y elaborar el conocimiento, como un constructo hermenéutico; es decir, implica involucrarse en la realidad, vivir la dificultad estudiada, conocer en la vivencia hacia la conciencia crítica.

Esta situación tiene como consecuencia, la exigencia del fomento de procesos de enseñanza y de aprendizaje que faciliten a los estudiantes oportunidades de ejercitarse en la exposición del sentido común; participen activa y reflexivamente en la indagación conducente a construir el conocimiento y echar las bases de la comprensión razonada básica y fundar un escenario democrático. De esta forma los ciudadanos podrán ejercer el derecho político en forma constructiva hacia el mejoramiento de su calidad de vida.

Con la ciencia cualitativa será posible otro acto educante más coherente con las necesidades de la sociedad, pues ayudará a entender la naturaleza del territorio habitado, como estar en condiciones de organizar su espacio geográfico en forma más humanizada. Eso conduce a proceder a introducir los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa al aportar a la enseñanza de la geografía la posibilidad de intervenir protagónicamente la realidad comunitaria.

En esa dirección, con los conocimientos y prácticas del viejo paradigma y el joven paradigma, se podrá amasar el notable desfase entre el aula, la escuela y la comunidad, al facilitar la confrontación con la realidad vivida, como permitir la construcción de verdades relativas, flexibles y donde predomine la apertura, la tolerancia y la visión de totalidad. En efecto, se impone desarrollar investigaciones para estudiar críticamente los eventos de la práctica escolar cotidiana, pues es allí no solo ocurre lo observado, sino también sus causas.

En las condiciones del mundo contemporáneo se debe asumir el desafío de democratizar la ciencia geográfica y su utilidad en la transformación social. El resultado pedagógico más significativo será, indudablemente, la existencia de una subjetividad más ágil, crítica y constructiva para entender racionalmente la compleja realidad y su efecto más analítico y protagónico en el comportamiento social. De esta forma, la alfabetización geográfica contribuirá con humanizar al ciudadano ante la compleja y adversa realidad vivida.

El salto desde el positivismo hacia la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia cualitativa representa un extraordinario avance en la inquietud por innovar científica y pedagógicamente la enseñanza de la geografía. Es avanzar desde la contemplación neutral hacia la interpretación hermenéutica de la realidad donde conocer se traduce en formación vivencial de la conciencia crítica, como educar para comprender el mundo vivido desde una racionalidad democrática y popular. ⑧

José Armando Santiago Rivera. Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Obtuvo el título de Maestría en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985) y el título de Magíster en Educación Agrícola (Universidad Rafael Urdaneta (1989). Es Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Santa María (2003). Es PostDoctorado en Educación (UPEL, 2014). Es

docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, (1978), en el Área de Formación Docente. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995). Es Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973), del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997), del Geoforo Iberoamericano, de la Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de la Geografía y Red de Docentes de América Latina y del Caribe. Ha ejercido la docencia en las asignaturas de Didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa y Práctica Profesional (Geografía y Ciencias de la Tierra). Actualmente labora con las asignaturas Didáctica General (Geografía e Historia) y Planificación y Desarrollo del Currículo (Geografía e Historia). Es fundador de las Cátedras de Didáctica de la Geografía y Práctica Docentes en la Licenciatura en Educación Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra (1978). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Fue Coordinador de la Comisiones Curriculares que crearon en la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, las carreras de Educación Básica y Administración. Es Coordinador-Fundador de la Maestría en Educación. Mención: Enseñanza de la Geografía de la Universidad de Los Andes-Táchira y ejerce la docencia en este Programa de Postgrado. Es miembro de la Comisión que elaboró el Diseño Curricular de la Maestría en Docencia de la Geografía y Ciencias de la Tierra del Núcleo Universitario Rafael Rangel (ULA-Trujillo (2004). Es docente adscrito al Doctorado en Pedagogía (ULA) y en el Doctorado en Educación (UPEL-IPGR). Es docente evaluador de programas de postgrado del Consejo de Estudios para Graduados del Consejo Nacional de Universidades. Ha sido Profesor Invitado de la Universidad Experimental Ezequiel Zamora, Universidad Simón Rodríguez, Universidad del Táchira, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad del Zulia, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile), Universidad del Tolima (Colombia), Universidad de Antioquia, Universidad del Valle (Colombia) y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ha recibido los Premios Orden 27 de Junio en Tercera Clase (1986); Primer Premio Concurso Ensayo APULA, 1989, CONABA (1998, Mérito I), Premio CONADES (1998); Premio CONABA (2000, Mérito I), Premio CONABA (2003, Mérito II), PEI ULA (1997-2001-2003-2005-2007-2009-2011-2013-2015-2017) y PPI-II (2003-2005), PPI III (2007). Es Premio Nacional de Productividad Académica otorgado por el Núcleo de CDCHT y Afines del Consejo Nacional de Universidades (2011), Es PEII-ONCTI 2015 C. Su actividad académica está disponible en: http://biblioteca.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

Referencias bibliográficas

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación Docente. *Revista Educere* Año 9, N° 30, 329-332.
- Bolívar, A. (1996). *Estudios en el análisis crítico del discurso*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Camilloni, A. R. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona (España): Editorial Gedisa, S.A.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.

- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona (España): Ediciones Paidós Ibérica.
- Ferriere, A. (1959). *La escuela sobre la medida a la medida del maestro*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A.
- Finocchio, S.; García, P.; Iaies, G. y Segal, A. (1998). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A.
- Graffe, J. E. (1990, agosto 03). Ciencias, espíritu y posmodernidad. *EL NACIONAL*, p. 58.
- Hernández G., A. M. (1996, diciembre 30). El error de pensar en el error. *EL GLOBO*, p. 23.
- Krygier, A. (2000, marzo 14). Pensamiento sistémico. *EL NACIONAL*, p. A-4.
- Martínez M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Martínez M., M. (1999). *La nueva ciencia*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1988). La psicología humanista: Fundamentos epistemológicos, estructura y método. Primera Reimpresión. México: Editorial Trillas, S.A.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1995). *Curriculum: concepciones y fundamentos*. Caracas: Liberil, S. R. L.
- Perafán Echeverri, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plans, Pedro (1962). La enseñanza de la geografía en la escuela primaria. *Revista Vida Escolar* Año V. Nº 35-36, 19-21.
- Posner, G. J. (1998). *Ánalisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S. A.
- Ríos, P. (2004). La aventura de aprender. *Ponencia en la Jornada sobre Paradigmas y procesos en educación. De la teoría a la práctica*. U.P.E.L. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, Rubio, Venezuela.
- Rivera J. F. y Cárdenas R., M. L. (2004). La globalización y la escuela. *Revista Presente y Pasado*. Año 9. Volumen 9, Nº 17, 187-193.
- Rueda E., J. E. y González P., M. (1998). *Urdimbres y tramas en la investigación interdisciplinaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sant Louis de Vivas, M. (1994). *Investigación Cualitativa*. Caracas: El Juego Ciencias Editores, C. A.
- Santana P., J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto (Venezuela): Fundación Buría.
- Santos, Milton (2004). Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Villegas, M. M. (2001). “La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase”. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, Núm. 63, 133-144.

Modelos y épocas de la evaluación educativa

Educational evaluation models and times



Sergio Alejandro Arias Lara

alsaal77@gmail.com

Nahiam P. Labrador L.

Nahiam.lozada@gmail.com

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”

San Cristóbal, edo. Táchira. Venezuela

Blanca Gámez Valero

gamblanca@gmail.com

Universidad Experimental Nacional del Táchira

San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 31/09/2018
Aceptado para publicación: 10/12/2018



Resumen

Actualmente muchas realidades evolucionan a tal escala originando que el conocimiento adquiera múltiples connotaciones, lo que deriva en sugestivas perspectivas sobre ellas. La evaluación como tal, desde hace décadas viene siendo entendida por expertos y estudiosos como un proceso álgido posturalmente, puesto que, han surgido desde diversos paradigmas concepciones que a lo largo de su desarrollo histórico han promulgado según su posicionamiento el ser de esta actividad. El trabajo que se presenta expone los modelos de evaluación más relevantes desde una perspectiva histórica.

Palabras clave: Evaluación. Modelos de Evaluación. Épocas de la evaluación.

Abstract

Actually many realities evolve in a way inducing the knowledge to acquire multiple connotations, bringing suggestive perspective about them. For many decades, experts and scientist have studied the evaluation like an algid process, because have surged from different models conceptions that throughout their historical development have promulgated according to their positioning being of this activity. The presented article expose the important evaluation models from a historical perspective.

Keywords: evaluation; evaluation models; evaluation times.

Introducción

La evaluación educativa constituye un medio moderador de la enseñanza, mediante ella se puede catalizar acuerdos didácticos que faciliten la mediación y adquisición de conocimientos, así como, realizar ajustes a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del estudiantado a través de reorientaciones que permitan instaurar preceptos válidos y aplicables a futuras evaluaciones contextualizadas y enriquecedoras, para que sean convergentes con el real cumplimiento de su primordial función formadora como es consolidar aprendizajes.

A lo largo de las últimas décadas se han propuesto diversos prototipos sobre evaluación, sustentados esencialmente en posicionamientos de lo que se cree cómodo con escenarios educativos del momento o época en particular, desde múltiples perspectivas expertos y estudiosos de esta área del saber han discernido y auspiciando novedosas o renovadas formas de evaluar con la pretensión de superar la errada percepción de considerarla como proceso de instantes únicos registrables y perdurables administrativamente con el fin de certificar y promover.

Por estas circunstancias, existe en la literatura especializada abundantes tratados sobre concepciones y modelos de evaluación cuyas exposiciones pretenden superar formas tradicionales de la misma. Es así como, pudieran destacarse diferentes enfoques dentro de los paradigmas educativos; o establecer como punto de referencia las cuatro generaciones de evaluación expuestas por Guba y Lincoln; o simplemente analizar las posturas que se han desarrollado mediante el establecimiento de una línea de tiempo.

En los próximos apartados se discurre sobre una serie de enfoques condensados en modelos sobre evaluación, así mismo, se asocian en una visión retrospectiva las épocas y generaciones de la evaluación educativa.

Modelos de evaluación

Por modelo se entiende a toda representación ideal a escala diferente de la entidad implicada, mediante la cual se puede entender o explicar de mejor manera el objeto en sí. Igualmente puede considerarse como una abstracción teórica de una realidad. Bermon (2012).

En el contexto de este trabajo, se entiende por modelo de evaluación al conjunto de postulados teóricos y teorías englobadas que en sí procuran explicar epistemológica, ontológica, axiológica y metodológicamente el proceso de evaluación.

A través del tiempo diversos autores se han dedicado a enriquecer el cúmulo de bibliografía existente que explica el surgimiento, postulado y desarrollo de las concepciones y modelos de evaluación que procuran establecer las bases primordiales de la misma, de los cuales, vale la pena mencionar sin entrar en detalles lo expuesto en trabajos como los de Torres (2004), Pérez (1993), Lukas y Santiago (2004) y Fuguet (1995) entre otros. A continuación se presenta la fig. 1 con los principales modelos para luego describir a grosso modo lo que proponen.

Modelo de Evaluación como Medición

Generalmente este modelo se visualiza desde la corriente conductista, donde se considera que los procesos de instrucción están sustentados en adiestramientos y acondicionamientos del individuo, de modo que respondan a estímulos externos a través de conductas manifiestas que puedan ser observadas; razón por la cual, el recurso didáctico por excelencia constituye la instrucción programada operacionalizada mediante diseños

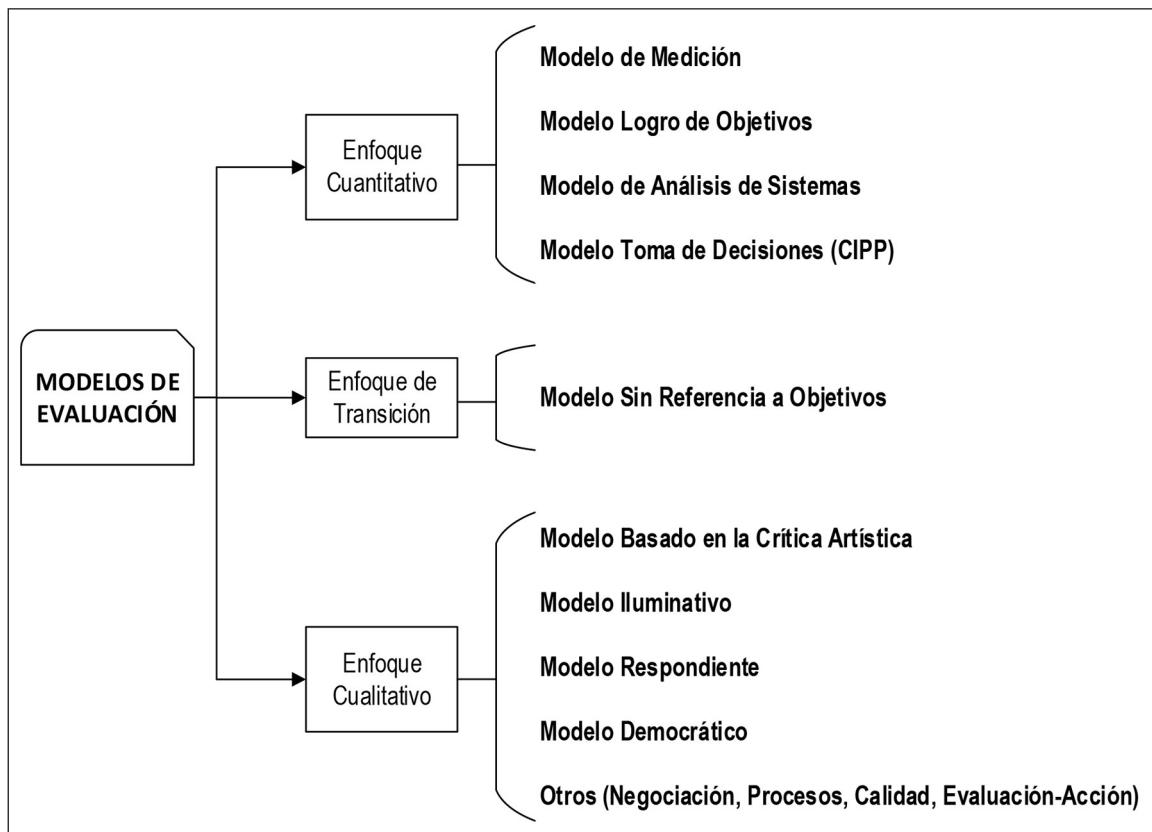


Fig. 1. Modelos de Evaluación

Fuente: Elaboración Propia

instrucionales focalizados en establecer conductas manifiestas motivadas por agentes ambientales externos, implicando mediciones en función de dichas conductas. (Serrano, 1990).

Por ello, en esta postura se considera que el aprendizaje se determina al medir productos, y por ende la evaluación también, desde ésta concepción el estudiante al ser entendido como un sujeto pasivo asimilador y receptor de influencias guiadas deliberadamente desde el medio externo para poderlas reproducir mediante respuestas o conductas observables sin considerar otros aspectos tan importantes en la adquisición de aprendizajes, es visto como un ente factible de medición.

La evaluación desde esta postura se concibe como un proceso de carácter sumativo, centrado en productos finales con resultados medibles y cuantificables. Los criterios de evaluación son los objetivos establecidos con anterioridad, denominados: específicos instrucionales, entre otros, formulados en término de conducta observable, medible y cuantificable. (Blanco, 1995).

Sin embargo, una medición no constituye en sí misma evaluación, medir es parte de evaluar. En el área educativa al pretenderse evaluar mediante mediciones, lo que realmente ocurre es que se asigna un valor numérico que se interpreta como el grado en que un individuo conoce un contenido.

Evaluar desde esta óptica, trae como consecuencia no considerar las diferencias individuales, simplemente se valora a través de mediciones con un único patrón, por lo que adquiere carácter isomorfo.

Modelo de Evaluación como logro de objetivos

Constituye el modelo de mayor incidencia en la gran mayoría de prototipos que se han desarrollado posteriormente, su principal proponente fue Tyler, se fundamenta en la pre especificación de los objetivos a lograr, por

esta circunstancia, el propósito fundamental de la evaluación consiste en determinar en qué medida se consiguen dichos objetivos. Hace mayor énfasis en los productos que en los procesos, no considera directamente lo realizado durante un proceso ni la influencia de otros factores que puedan intervenir durante el mismo; simplemente centra su atención en la verificación, comprobación o medición de dichos objetivos.

La evaluación basada en este enfoque describe si los evaluados han logrado los objetivos propuestos o no, facilitando que los resultados informen sobre el cómo manejar una nueva estrategia instruccional su revisión, adopción o rechazo; en este sentido, se puede incurrir en pasar por alto productos parciales o beneficios inesperados más allá de los fines originales, Guerra (2007).

Este modelo concibe los procesos de instrucción como un conjunto de técnicas y procedimientos que apoyados en tecnologías conducentes a propósitos previamente formulados y establecidos; por tal razón, los aprendizajes son entendidos como el dote de conocimientos instituidos por la instrucción, en consecuencia, la evaluación de esos aprendizajes se limita a la verificación del logro de esos objetivos.

Posterior a Tyler, Mager indicó que no basta con establecer el logro de los objetivos, sino que además, había que expresar los criterios y niveles de consecución de lo previsto, este fue el motivo para incorporar en educación los test de rendimiento. En este sentido, Bloom y Poham utilizaron esta orientación luego de que el primero elaborara una taxonomía de objetivos educativos.

Metodológicamente este modelo se apoya en la técnica de la encuesta a través de cuestionarios y entrevistas, por lo que la preocupación e interés se reorientó hacia la instrumentación que se utilizaba para evaluar. Esta postura se ubica en la época del dinamismo y en la segunda generación de evaluación, la generación de la descripción.

Modelo de Evaluación como Análisis de Sistemas

Este modelo centra su atención en los resultados que se obtienen luego de que determinados insumos franquean una serie de procesos interrelacionados. Es por ello, que la evaluación se focaliza en datos cuantitativos obtenidos al final de una serie de pasos o fases; evaluar bajo este enfoque conduce a indagar relaciones de causa y efecto mediante variables cuantificables.

De manera que se trata de una visión de la evaluación donde lo primordial es el resultado o producto final del desarrollo de ciertos procesos a que son sometidos unos insumos, esto con la finalidad de obtener frutos eficientes y eficaces, donde estos a su vez puedan ser retomados como elementos de entrada.

En educación, lo que se pretende con esta visión es relacionar estándares o normas con diferencias encontradas, esto mediante las variaciones establecidas por los indicadores y puntuaciones de los test, por lo que, la técnica estadística de correlación constituye el principal operador de este enfoque; donde los resultados son presentados en forma de equivalentes en la curva normal (distribución Normal), con la implicación de que el resultado de la evaluación de cualquier estudiante estaba asociado o en función del rendimiento del grupo al que pertenecía, es decir, al sistema particular (grupo común) del que forma parte.

La metodología empleada es de carácter positivista, por lo que la evaluación debe ser lo más objetiva posible y que presente invariabilidad al aplicarse a grupos análogos, es decir, deben obtenerse resultados consistentes al aplicarse a otros grupos o sujetos de características similares, por lo que debe cumplir con principios técnicos estadísticos de confiabilidad y validez.

Bajo esta perspectiva, generalmente se recurre al análisis de costo-producto orientado hacia la eficiencia; en este modelo es típico formularse interrogantes como: ¿se logran los efectos previstos?, ¿se pueden lograr de manera más económica?, ¿cuáles son los aspectos más eficientes? Este modelo se puede ubicar en la época del dinamismo y la generación de la descripción.

Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones (CIPP)

El modelo concibe la evaluación como un proceso sistemático mediante el cual se delimita, recolecta y proporciona información útil para la toma de decisiones, Stufflebeam es considerado el padre de esta postura al proponer la evaluación como una acción para el perfeccionamiento de programas, al mismo tiempo incorpora la evaluación del propio proceso evaluativo mediante la metaevaluación.

Su estructura básica representada por las siglas CIPP está referida a un proceso evaluativo donde se desarrolla la evaluación del contexto para obtener información relevante que facilite decidir sobre el establecimiento de metas, seguida por la evaluación de entrada (input) que ofrezca datos importantes para dar forma a lo que se propone, posteriormente la evaluación del proceso para orientar su realización y finalmente, la evaluación del producto para la obtención de información acreditada para tomar decisiones sobre el posible reciclaje.

Bajo este punto de vista cabe resaltar que el producto que se busca es la eficacia y el control de calidad, puesto que el postulado del modelo fija su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos para de esta forma obtener información relevante en cada fase que le conduzca a tomar decisiones en cada uno de estos aspectos.

De ahí surgen interrogantes típicas como: ¿es eficaz el aspecto o ámbito evaluado? ¿Qué partes son eficaces?, este enfoque a menudo plantea el problema de ¿a quién se dirige la evaluación y cuál es la tarea del evaluador? Los cuales se resuelven tomando al responsable de las decisiones como destinatario.

Dichas interrogantes se plantean debido al hecho de que en la sociedad norteamericana donde se origina este modelo, se establece la diferencia entre planificadores, administradores y responsables de las decisiones en el campo educativo, pero en la realidad, en las aulas de clase, es el docente quien cumple o lleva a cabo estas tres funciones. Es precisamente este acto lo que permite reorientar, retroalimentar y mejorar la acción pedagógica que es la misión fundamental de la evaluación.

Este modelo evaluativo toma en cuenta básicamente tres fases o etapas: en primer lugar la delimitación para poder identificar la información necesaria a quienes tienen la responsabilidad de tomar las decisiones. En segundo término, la obtención de la información previamente seleccionada. Y por último, la devolución de la información a los responsables de las decisiones a tomar. Lukas y Santiago (2004).

Para Guerra (2007), desde esta posición la evaluación es una investigación metódica para determinar el valor o mérito del objeto evaluado, donde considera que el mérito está asociado a la calidad intrínseca de algo o excelencia sin tomar en cuenta la utilidad, mientras el valor se refiere a lo extrínseco.

En la evaluación del contexto el principal propósito es identificar los pro y contra del medio o ámbito donde se desarrolla el objeto a evaluar. Aquí se describen las condiciones reales que caracterizan dicho medio, en consecuencia representa el apoyo para las decisiones de planificación y por ende de los objetivos a trazar.

La evaluación de entrada tiene como orientación primordial proporcionar información sobre procedimientos y métodos aplicables para decidir cuáles son los más adecuados o idóneos para el desarrollo y consecución de los objetivos.

La evaluación del proceso supone la verificación continua del mismo para tener información importante para tomar decisiones sobre aciertos y desaciertos no previstos, de esta manera puede corregirse o reorientarse oportunamente.

El propósito principal de la evaluación del producto es interpretar, valorar y juzgar los logros alcanzados, incluso debe incluir los efectos a largo plazo tanto los deseados como los no deseados, al igual que los resultados positivos y no positivos, de este modo se obtiene información para decidir sobre las generalidades del objeto evaluado.

Por lo tanto, la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto a pesar de ejercer actividades propias, entre ellas existen asociaciones, así, en cada una puede recurrirse a diversos métodos evaluativos. Este

modelo de evaluación históricamente se ubica en la época de la profesionalización y en la tercera generación de evaluación, la generación del juicio.

Modelo de Evaluación Libre de Metas

Este modelo surge como una respuesta que enfrenta lo que se considera como tergiversación y estructuración cerrada planteada por la evaluación centrada en el logro de objetivos previamente establecidos. Algunos expertos aseguran que significó un primer intento de atribuirle rigor intelectual al avasallante y establecido campo de la investigación.

Scriven fue quien planteó este enfoque que pretende llenar el vacío de la visión evaluativa orientada hacia la consecución de las metas, al proponer imparcialidad ante los eventos que van surgiendo Guerra (2007).

A partir de las décadas de los sesenta y setenta surgen los llamados modelos emergentes de investigación y evaluación en oposición a los modelos cuantitativos, hecho que ocurre debido a las limitaciones y desventajas que presenta el método clásico por excelencia de investigación como lo es el método científico.

Por ser la educación una acción intencional en las dimensiones cultural, social, política y económica de los grupos sociales, amerita estudios más profundos y particulares del desempeño del ser humano, aspecto que consideran los modelos emergentes.

Sobre este particular, quien evalúe tendrá mayores posibilidades de tomar en cuenta efectos y factores del contexto que desde el punto de vista de las metas preestablecidas resulta imposible. Precisamente, este es el momento en que se incorpora la evaluación formativa en el campo educativo.

En sí, el modelo evaluativo sin referencia a objetivos minimiza la alteración de la investigación, puesto que, propone que el evaluador desconozca en forma intencionada los objetivos que se persiguen, por lo que debe indagar sobre los productos deliberadamente esperados y por los inesperados, dado que las consecuencias tienen prioridad sobre las intenciones. Por eso, este se considera un modelo de transición entre los cuantitativos y los cualitativos.

Modelo Basado en la Crítica Artística

Este prototipo evaluativo es quizá el que más defiende el enfoque cualitativo de la evaluación de aprendizajes, como tal considera la educación como un arte y a los participantes como artistas, donde el evaluador es un experto que apoyado en experiencias propias emite juicios críticos en función de observaciones para describir apreciativamente el valor del objeto evaluado, que en este caso está representado por la adquisición de aprendizajes por parte del estudiantado.

Este proceso lo ejecuta de manera similar a como lo hace un experto en arte, semejante a lo que realiza cuando critica resaltando lo positivo y lo mejorable de una obra de cualquier naturaleza, donde se resalta cualidades y posibles perfeccionamientos.

Cabe destacar, que por el mismo conocimiento del experto las críticas se corresponden con normas y estándares a niveles que procuran la mejora y la creación de pertinencia y conciencia el quehacer educacional.

Modelo de Evaluación Iluminativa

Esta visión sobre la evaluación es considerada como un modelo emergente, surge sobre la base de que la evaluación debe realizarse holísticamente, es decir, considerando todos los aspectos que circundan el objeto evaluado, tanto los instrucionales como los ambientales que de alguna forma tienen incidencia en los aprendizajes, entendiéndose como supuesto que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio

ambiente, y no en circunstancias experimentales que lo que logra es convertir las aulas de clase en laboratorios donde se ejerce estricto control sobre el estudiantado.

El rol del evaluador en este caso debe ser el de observador que asume posiciones imparciales, que recoge información necesaria a través de entrevistas y observaciones para organizarla y negociar con sus estudiantes, facilitando compartir responsabilidades e interpretaciones del acto educativo.

Entre las ventajas que ofrece este posicionamiento sobresale el hecho de establecer un clima de confianza, lo que permite la recolección de información relevante y determinante para el proceso, cuestión que no es posible mediante posturas tradicionales, aunado a que, bajo esta perspectiva el docente puede motivarse a indagar sobre su propia práctica educativa y por ende en su mejora y consolidación.

Modelo Respondiente

En principio se le llamó el modelo de la figura, posteriormente al reestructurarse fue presentado como el modelo que se apoya en dos componentes primordiales de un proceso evaluativo, como lo son la descripción y el juicio.

El propósito fundamental de esta visión evaluativa es describir y juzgar un programa educacional a través de procesos formales de razonamiento, en tal sentido, se enfatiza en recabar datos descriptivos y de juicio procedentes de diversos usuarios, esto para ser procesado a través de dos matrices, una llamada matriz de descripciones y la otra matriz de juicios. A su vez, cada matriz se divide en dos más, para el caso de la matriz de las descripciones se configuran las matrices de las intenciones y las observaciones; y para la segunda, las matrices de los estándares y los juicios, como se muestra en la siguiente fig. 2.

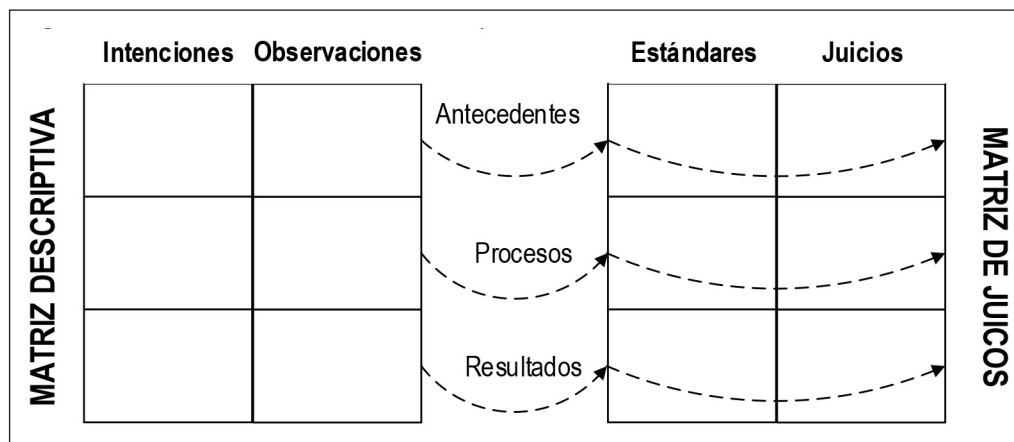


Fig. 2. Modelo de Evaluación Respondiente

Fuente: Elaboración inspirada en Stake

Puede observarse en la figura anterior que cada una de las matrices generales (descriptiva y juicio), horizontalmente contienen tres fases o aspectos esenciales a considerar que están representados por los antecedentes, los procesos y los resultados; de este modo, se procede a establecer congruencias o antagonismos entre lo observado con los estándares para así emitir los respectivos juicios.

Modelo Democrático

Representa un modelo evaluativo concebido con la intención de desarrollar en toda su extensión las posturas cualitativas de la evaluación; su fundamento se centra en procesos de investigación y evaluación en el aula de

clase siguiendo procedimientos y metodologías naturalistas, pues considera la realidad como un todo dinámico necesitado de orientaciones sobre el cómo proceder y qué decidir.

Entre variados aspectos que considera se destaca que involucra interpretaciones y puntos de vista expresados por los sujetos evaluados a través de procesos de negociación, entendida esta como consensos sobre los productos de lo investigado y evaluado donde se respeten opiniones.

El propósito primordial de la evaluación bajo esta concepción, más allá de reducirse a procesos cognitivos y valoración de lo aprendido, se focaliza en facilitar y promover cambios para la transformación real de creencias, modos y actuaciones desarrollados por programas educativos. El evaluador cumple funciones de orientación y promoción de acciones que favorezcan discusiones, disertaciones y diálogos.

Modelo de Evaluación Centrado en Procesos

Los métodos cualitativos de evaluación están diseñados con la intención de orientar procesos de la práctica educativa hacia la formulación racional de la acción didáctica (evaluación formativa), razón por la cual al evaluar, la información requerida no puede obtenerse mediante pruebas netamente objetivas o test estandarizados sobre rendimiento u otras formas de evaluación sumativa.

Desde esta perspectiva se compromete la participación del docente y alumno en el desarrollo del acto educativo. De ahí que sea un proceso dinámico, complejo, donde lo importante es que quien se educa enfatice en la creación, en el trabajo. El educador debe centrar el proceso en el educando como un todo, cambiar las estrategias hacia tópicos y proyectos en el que destaque el uso de las experiencias anteriores, el ingenio para enfrentar situaciones, el aprendizaje por descubrimiento, los roles del docente y el alumno, la autoevaluación y coevaluación y la heteroevaluación, en fin, lo que interesa es el desempeño experiencial.

Esta concepción se apoya en las corrientes cognitivas y construccionista del aprendizaje tal como señala Pérez (1993), la escuela debe centrarse en el aprendizaje significativo y en la capacidad de aprender a pensar, más que en el dominio de los datos básicos. Es importante determinar cómo y por qué llega un niño a una respuesta.

La evaluación centrada en procesos, al entenderse desde una perspectiva globalizadora e integradora tiene una visión más clara acerca de las verdaderas aptitudes y capacidades del educando, ya que cualquier aspecto que se evidencie es una información muy valiosa y necesaria que ayuda a diagnosticar, recuperar y/o nivelar aprendizajes.

En este enfoque la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que se debe orientar hacia la reflexión. Por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están realizando las actividades, de qué manera se está involucrado lo relativo a un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

Modelo de Evaluación para la Calidad

Se trata de una propuesta que se apoya en los postulados de la Quinta Disciplina de Peter Senge. Según Muñoz (2008), esta plantea la evaluación para la calidad, se trata de una decisión personal en una investigación permanente, en un desempeño de libertad.

Parte de una serie de planteamientos e interrogantes ya hechas por autores anteriores, aclara que la evaluación debe ser un proceso permanente más no un decreto. El esbozo hecho establece que “la evaluación es un proceso humano, fundamentalmente subjetivo, donde la predica de la objetividad se cambia por el de la honestidad”, expone que la diferencia real entre evaluar y medir, es fundamentalmente un problema de actitud.

Luego explica que “la evaluación para la calidad se da cuando los participantes del proceso (evaluador-evaluado), además de evaluar, miden, ponderan, acreditan, valoran y acrecientan”. El autor sintetiza que “la genera-

ción que proponemos está centrada en la autoevaluación asumida como una decisión personal, desterrando el poder que significa evaluar, distribuyéndolo entre el evaluador y el evaluado”.

En sí, lo propuesto no es nada nuevo, bastante se ha discernido sobre los procesos de autoevaluación como uno de los agentes de la evaluación, el autor de ésta investigación, particularmente cree que la autoevaluación amerita madurez por parte de quienes la desarrollan, que desde su experiencia en la práctica no se percibe, lo que anula la posibilidad de que se den auténticas actividades de autoevaluación.

A manera concluyente, se muestra el siguiente cuadro N° 1 donde se realiza un resumen sobre algunos de los modelos anteriormente por considerar que son los de mayor incidencia en las prácticas evaluativas. Se sintetizan extractos de su definición, el propósito que persigue cada modelo, el énfasis o centro de atención, el papel o rol del evaluador dentro de cada modelo, los tipos de evaluación que se pueden aplicarse según las teorías que los explican, algunas contribuciones en la producción del conocimiento con sus principales proponentes y por último se consideran las algunas limitaciones que presentan los modelos en particular.

Modelo de Evaluación-Acción

Establece que la evaluación debe centrarse o focalizarse en aspectos y dimensiones concretas del objeto o fenómeno a evaluar, de tal manera que, quienes participan o sean actores de la misma se involucren para favorecer los resultados obtenidos y que estos permitan reflexionar y tomar medidas sobre su acción.

Por ejemplo, si un docente utiliza determinado método de estudio para analizar obras literarias y emprende una investigación evaluativa para valorar y determinar lo eficaz de ésta estrategia con la finalidad de hacer correcciones pertinentes o en su defecto continuar de la misma manera, pueda evaluar su propia acción y ser participante activo de la misma.

En cuanto a la metodología a utilizar para la evaluación-acción es indiferente que se adopte del paradigma cuantitativo o cualitativo, es más, según esta concepción lo ideal sería que existiera un acercamiento entre estas dos, porque el fin primordial es que mediante este estudio se mejore la calidad de la acción.

Visión retrospectiva de la evaluación

Debido a que la acepción del término históricamente ha sido influenciada por las múltiples perspectivas que se han presentado en la sociedad del conocimiento, resulta determinante para este trabajo, realizar en principio un recorrido en la línea del tiempo sobre este particular, para destacar algunos aportes de personalidades y ciertos acontecimientos, para luego analizar una serie de conceptualizaciones, abordar algunos de los modelos de evaluación y así estudiar las tendencias de evaluación.

Sobre dichas tendencias se muestran y explican un conjunto de diagramas contentivos de información sobre hechos históricos y autores de una serie de aportaciones en diferentes épocas y momentos de la evolución representada por actividades y procesos concernientes con lo que se conoce como evaluación, esto en función de un estudio secuencial elaborado y expuesto por Mateo y Martínez (2008).

Hablar y desentrañar sobre la historia de la evaluación derivaría en la elaboración de un libro, puesto que habría que tomar en cuenta sucesos acaecidos desde tiempos remotos (AC y DD), pasando por la clasificación de las era que se realiza desde la historia universal; por lo que para el presente trabajo se considera a partir del siglo anterior.

A continuación se muestra la fig. 3 que versa sobre el origen o génesis de la evaluación.

Era del Génesis

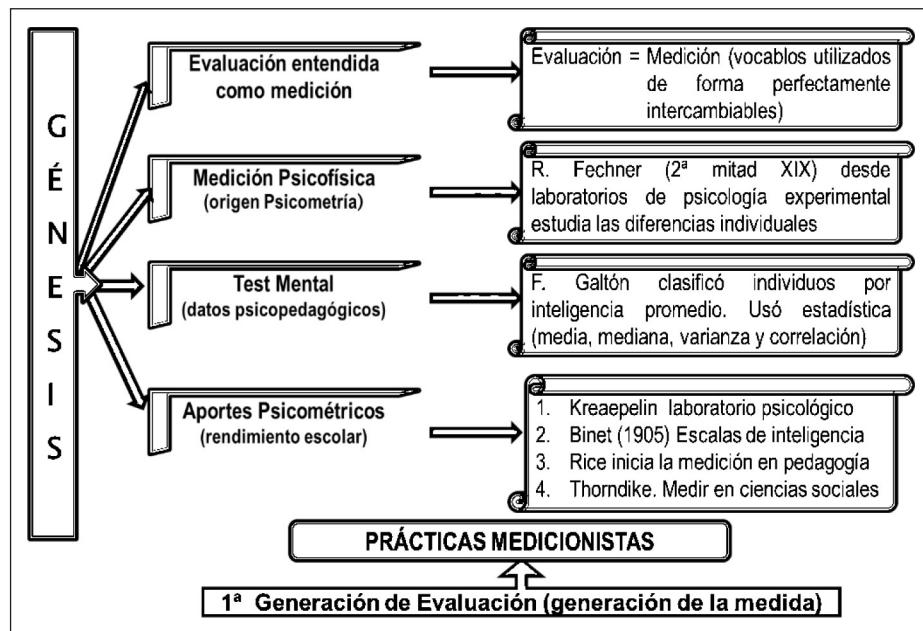


Fig. 3. Retrospectiva de la Evaluación. Época del Génesis.

Fuente: Elaboración propia

Este esquema ubica la evaluación desde períodos remotamente precedentes como cuando en la China Imperial se utilizaron procedimientos para la escogencia de funcionarios, o en el siglo XV de la edad media cuando en las universidades se introducen los exámenes orales públicos ante el maestro y un tribunal como medios para certificar conocimientos.

Sin embargo, para el interés del presente trabajo se decide iniciar desde el siglo XIX resaltando el trabajo de Fechner, quien desde los laboratorios de psicología experimental estudia las diferencias individuales de los sujetos, a lo que llamó medición psicofísica. Según los estudiosos de esta temática a este hecho se considera como el origen de la psicometría.

En este aspecto Galtón, clasificó los individuos según su inteligencia promedio mediante el uso de algunas medidas estadísticas para poder establecer comparaciones entre ellos; es cuando se desarrollan los test mentales, y ayudó a Pearson en el estudio de las asociaciones de las diferencias individuales.

Estos estudios se extendieron rápidamente a países de Europa y Estados Unidos de América, derivando en aportes psicométricos sobre el rendimiento estudiantil. Kraepelin en su laboratorio psicológico realizó mediciones de la memoria. Binet en 1905 logró construir las primeras escalas para medir la inteligencia.

Rice, a quien se considera el precursor de la medición en pedagogía, llegó a dar los primeros aportes para que Thorndike la colocaría en vigencia a través de la medición en las ciencias sociales.

Esta época denominada la del génesis se caracteriza por la relevancia que e importancia de la medición con lo que actualmente se le llama evaluación. Equivalente a lo que se considera como la primera generación de la evaluación o generación de la medida.

Así mismo es considerado como el periodo "pretyleriano" por la mayoría de expertos, vigente hasta mediados del siglo pasado, fundamentado en la medición con el uso básico de test y pruebas para determinar el dominio de conocimientos, donde el evaluador era considerado un experto en la aplicación de medios de evaluación.

Esto permitía la obtención de datos numéricos para poder establecer comparaciones de puntuaciones de cada sujeto con respecto al grupo que pertenece, así como cotejos entre sujetos, por lo que se considera normativa. Guba y Lincoln (1989).

Otro momento que debe tenerse presente en la historia de la evaluación es la época del dinamismo, donde se orienta la evaluación hacia procesos más dinámicos que incluyen otros elementos como el currículum, considerándolo un gran plan organizado en función de objetivos establecidos. Maniobra que aparte de objetivos, contenidos y procedimientos instruccionales contenía estrategias de evaluación.

Por lo que actualmente la comunidad en general considera que este es el momento en que nace la evaluación. La cual fue definida en principio “como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos” Stufflebeam y Shinkfield (1989. p.34).

Esto desencadenó en que diversos expertos colaboraran con quienes elaboraban currículos en los análisis de relación con el objeto evaluado. Así, de lo resultante del estudio de los objetivos se estructuraba el currículo. Término que asume un rol protagónico hasta los actuales momentos, como el eje principal sobre el cual giran los procesos educativos. En esta época se puede ubicar el modelo de evaluación como medición.

Era del Dinamismo

En la siguiente fig. 4 se esboza a grandes rasgos lo concerniente a la época del dinamismo.

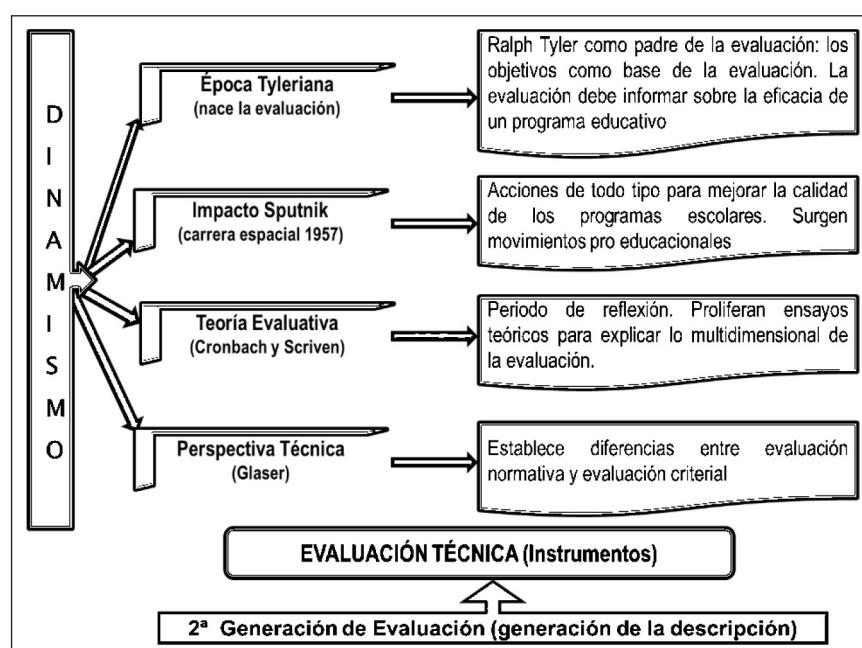


Fig. 4. Retrospectiva de la Evaluación. Época del Dinamismo.

Fuente: Elaboración propia

Esta representación en principio centra la atención en el trabajo de Ralph Tyler (considerado el padre de la evaluación), el cual destaca que los objetivos previamente instituidos que se fijan constituyen la base de la evaluación.

Básicamente Tyler instaura que los objetivos del programa o proceso deben formularse en términos de conducta observable, y que el papel de la evaluación era determinar el cambio de conducta ocurrido, para así establecer lo eficaz de dicho proceso.

Para este momento en los Estados Unidos de América se inicia una serie de críticas sobre la eficacia de su sistema educativo, auspiciado para muchos por un evento determinante como lo fue la carrera hacia la conquista del universo, dado que la Unión Soviética logra en el año 1957 ser el primer país en lanzar un satélite al espacio (el Sputnik). Esto llevó a generar y desarrollar proyectos escolares en pro de mejorar la educación, igualmente se originan las intervenciones administrativas a las instituciones.

Paralelamente se inicia un periodo cargado de reflexiones con aportes teóricos-conceptuales redundantes en las bases metodológicas de la evaluación.

Aquí sobresalen los trabajos de Cronbach y Scriven, el primero destaca de la evaluación su concepto, funciones y metodología al incorporar las nociones de evaluaciones previas al final de un proceso, la toma de decisiones en función de la evaluación y centrar el interés en valorar las estructuras de los programas.

Por su parte, Scriven introduce la función formativa y sumativa de la evaluación, dando lugar a toda una teoría evaluativa.

Glaser participa con una visión más técnica estableciendo diferencias primordiales entre la medición de objetivos tomando como referencia la norma, en la cual se determinan posiciones relativas del puntaje de un sujeto en cuanto a lo que es normativo en su grupo, y la medición que toma como referencia un criterio, lo cual permite comparaciones absolutas.

Este periodo llamado del dinamismo, la evaluación adquiere carácter técnico ante el florecimiento de aportes teóricos que impulsaron el diseño de procedimientos e instrumentos, por ello, también se considera como la segunda generación de la evaluación llamada generación de la descripción.

La segunda generación en contraposición con la anterior presenta una perspectiva renovada al considerar no solo al sujeto evaluado, sino también otros compendios como el currículo, programas, estrategias, materiales instruccionales entre otros.

También se establece el modelo de Planificación curricular tecnológico, con lo cual se hace énfasis en la selección, esquematización y organización de contenidos, sobre todo en las estrategias para obtener información y valorar el logro de los objetivos.

Se le otorga el nombre de la generación de la descripción porque el evaluador o quien evalúa, se constituye en un descriptor y medidor que colabora con la selección y formulación de objetivos educativos, proporcionando referentes válidos para considerar y establecer fortalezas y debilidades curriculares.

Era de la Profesionalización

Seguidamente se presenta la época de la profesionalización en la cual surgen variados modelos con la pretensión de reglamentar procederes, acciones y actuaciones evaluativas.

Cabe resaltar que este auge de propuestas teóricas sobre modelos de evaluación hace que se constituya en el periodo que mayoritariamente enriquece la literatura existente en esta temática. El aspecto resaltante de esta era es que se incluye el juicio como componente de la evaluación.

A continuación se muestra la fig. 5 correspondiente a la época de la profesionalización.

En el diagrama se observan una serie de autores con sus respectivos aportes, unos derivados de la postura de Cronbach y otros de Scriven.

Inicialmente se tiene a Parlett y Hamilton quienes mediante el modelo que llamaron “evaluación iluminativa” afirman que en el proceso evaluativo se debe descubrir y documentar a todos los actores que participen en el mismo, para así comprender y argumentar lo relevante de lo que se pretende abarcar; indican que existen cuatro elementos a considerar: lo que se va a evaluar (objeto), la metodología seguida (el cómo), la estructura que subyace y los valores implícitos.

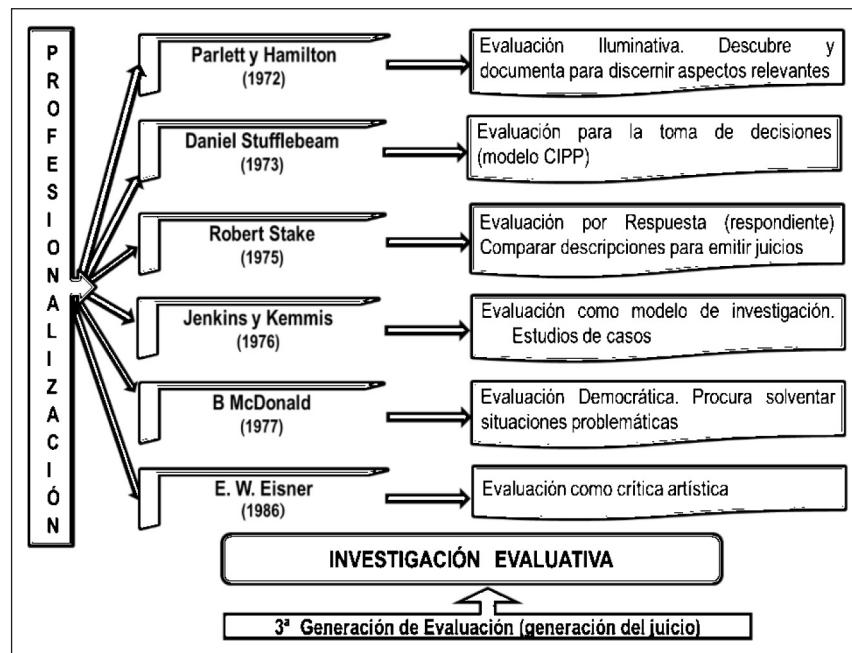


Fig. 5. Retrospectiva de la Evaluación. Época de la Profesionalización.

Fuente: Elaboración propia

Daniel Stufflebeam es considerado el principal proponente de esta era y padre moderno de la evaluación, al considerarla como un proceso sistémico mediante el cual se obtiene información útil para la toma de decisiones. Introduce el modelo CIPP, siglas de Contexto, Insumos, Proceso y Producto, cuatro elementos que deben considerar en la evaluación para poder tomar decisiones apoyadas en la información que proporcionan.

Por su parte, Robert Stake presenta su modelo de “evaluación respondiente”, dado que da respuesta a cuestionamientos reales de los involucrados en el proceso evaluativo de un programa educativo desarrollado. Lo primordial del modelo es la comparación de descripciones con estándares para posteriormente emitir juicios valorativos.

Jenkins y Kemmis definen e introducen las prácticas investigativas como evaluación, en sí definen el modelo de investigación apoyados en el estudio de casos, al tomar este como una práctica evaluativa propia.

Otro de los modelos es el de “evaluación democrática” propuesto por McDonald a través del cual se pretende solventar situaciones problemáticas, esta visión le otorga carácter político a la evaluación.

Eisner con orientación cualitativa propugna el modelo de evaluación conocido como “crítica artística”, el cual entiende la educación como una creación artística, donde quien evalúa se percibe como un experto que reflexiona lo que observa para interpretar y valorar lo que aprecia.

Este periodo de la profesionalización fue profundamente enriquecido por la aparición de modelos evaluativos, pero el gran avance consistió en que logró colocar a la evaluación en el espacio de la investigación, dando origen a la investigación evaluativa.

A todos estos acontecimientos es lo que se conoce como la tercera generación de evaluación, llamada la generación del juicio. Dicha generación introduce la emisión de juicios como parte o componente de la evaluación con el propósito de tomar decisiones.

En esta época de la profesionalización se descubrió la no existencia en períodos anteriores de medios que facilitara a los evaluadores el intercambio de saberes para promover entre ellos una formación adecuada en el tema evaluativo. Por ello es en esta era que surge la evaluación educativa como una profesión distinta a la investigación educativa, lo que da lugar a disertaciones a sus alcances. Lukas y Santiago (2004).

Era de la Integración

Finalmente se considera la época de la integración que tiene lugar a partir de 1990 considera la pluralidad de enfoques en busca de una postura que resolviera esta situación, muchos fueron de la idea que sería el modelo respondiente y el enfoque constructivista.

Sin embargo, el trascurso del tiempo deja constancia en primer término de los esfuerzos de los actores teóricos por tratar de crear conciencia entre los evaluadores de que el acto evaluativo debe redimensionarse en procura de que la evaluación cumpla realmente con sus funciones de orientadora y colaborativa para alcanzar la optimización de los objetos sujetos a sus prácticas de valoración. Y en segundo, lograr que los evaluadores interioricen estas nuevas posturas.

La fig. 6 muestra al igual que los anteriores en forma esquematizada este periodo.

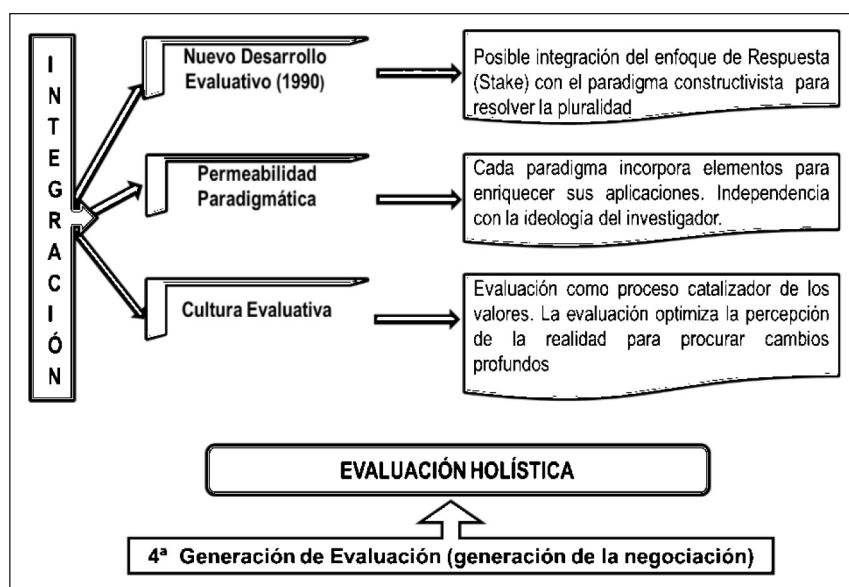


Fig. 6. Retrospectiva de la Evaluación. Época de la Integración.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la ilustración anterior, en primera instancia lo que distingue a esta época es el esfuerzo de un nuevo desarrollo evaluativo mediante la posible integración del modelo de repuesta con el gran modelo constructivista, donde se va más allá de las descripciones para ir a la construcciones significativas de los sujetos evaluados.

En segundo término, se considera la permeabilidad paradigmática en función del método, donde cada paradigma incorpora elementos propios para enriquecer sus aplicaciones manteniendo la independencia ideológica de quien desarrolla el proceso, lo que sí debe tenerse presente es el nivel de estructuración y la tipología organizativa que caracteriza la realidad estudiada, donde el evaluador deja de lado su rol de juez para convertirse en un investigador de los procesos.

Todo lo anterior desemboca en la cultura evaluativa de entender los procesos de evaluación más allá de lo metodológico o técnico, para ejercer funciones de catalizador axiológico, que sensibilice la percepción de la realidad procurando cambios profundos.

Dicha cultura debe constituir un proceso generador y constructor de valores que deben integrarse en favor de lo evaluado. En este caso, la evaluación debe entenderse desde la construcción social y personal del evaluador.

Los hechos anteriores son los que caracterizan la cuarta generación de evaluación llamada la generación de la negociación. Para otros considerada la generación constructivista y respondiente producto de acciones interactivas de negociación que involucra a todos los actores comprometidos en el acto evaluativo.

Por lo expuesto hasta ahora, se puede concluir que en principio la evaluación fue entendida como procesos de medición para ir evolucionando a concepciones más sociales y humanizantes, contentivas de aportes teóricos-metodológicos de una serie de modelos de evaluación que han surgido, y que seguidamente se diserta sobre algunos de ellos.

A modo de cierre

El tema de la evaluación siempre ha representado un punto crítico de las disertaciones y discusiones en círculos del conocimiento de esta área, resultan incontables las caracterizaciones y etiquetamientos otorgados a la evaluación en busca de redimensionar su orientación.

Lo pretendido en general por la gama de enfoques y posturas, es que, este proceso sea interiorizado por la sociedad con la misión primordial de procurar la mejora del acto educativo, que sea entendida más que la simple aprobación, promoción y certificación administrativa.

Otras y muchas de las aportaciones y producciones científicas giran alrededor de propuestas de concebirla como medio, recurso, técnica e instrumento para ser utilizados en la mejora de adquisición de aprendizajes, más allá de la errada perspectiva de constituir emisión de juicios para registrar valoraciones y apreciaciones que deben presentarse sobre el rendimiento del estudiantado. ^⑥

Sergio Alejandro Arias Lara. Lic. Educación Física y Matemática (Universidad Católica del Táchira UCAT). Especialista y Magíster en Evaluación Educacional (UPEL). Doctor en Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión de la Educación Universidad de Burgos-España (UB). Profesor Titular de la Universidad de Los Andes (ULA). Coordinador de la Comisión de Estudio del proyecto de Doctorado en Gerencia Evaluativa (2018-UNET). Coordinador de la Maestría en Evaluación Educativa (ULA 2009 – 2015). Investigador activo del CDCHTA-ULA. Coordinador del Grupo de Investigación en Evaluación y Mercadeo (EVMERGI 2009 - actual) reconocido por CDCHTA-ULA. Director/Editor de la Revista Evaluación & Investigación (2009 – 2015). Premio PEI ONCTI (2011-2015). Premio PEI-ULA (2009-2017). Premio PAD-ULA (2013-2017). Conferencista en las áreas de investigación, evaluación y estadística.

Gámez Valero Blanca Silveria. Licenciada en Educación Mención Matemática. Magíster Scientiae en Matemática. Profesor Asociado de la Universidad Nacional Experimental del Táchira UNET. Profesor y Jurado Evaluador en la Maestría de Enseñanza de las Ciencias Básicas y en Maestría de Matemática de la UNET y otras Universidades del Táchira. Profesor en Matemática de los cursos de Formación Permanente UNET. Miembro del Laboratorio de Matemática Pura y Aplicada (LIMPA), Laboratorio adscrito al Decanato de Investigación de la UNET. Profesor Investigador Activo en el programa PEI, nivel A. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales en el área de la Enseñanza de la Matemática, con publicaciones en revistas Nacionales.

Nahiam Perseveranda Labrador Lozad. Licenciada en Administración año 2015, Universidad de Los Andes Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” San Cristóbal – Táchira. Profesora Instructor TCV-07H en el Departamento de Ciencias Administrativas y Contables desde el 12 de septiembre de 2016. Profesora Instructor Ordinario a Dedicación Exclusiva Departamento de Ciencias Administrativas y Contables desde enero de 2018. Profesora en el área de gerencia en las cátedras Teoría General de Sistemas en la carrera de Contaduría Pública y Teoría Administrativa II en la carrera de Administración.

Referencias bibliográficas

- Bermon, L. (2012). Dirección Nacional de innovación Académica de la Universidad Nacional de Colombia. Modelos. Recuperado el 17 de Marzo del 2015 de <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manuales/4060010/lecciones/Capitulo1/modelo.htm>
- Blanco Gutiérrez, Oscar enrique. (1995). Estrategias Metodológicas y procedimentales de Evaluación que utilizan los Profesores del Componente Docente del P.E.B.I. de la ULA-Táchira. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de Los Andes-Universitat Rovira i Virgili.
- Fuguet Smith, Antonio. (1995). La Evaluación, la Relación Curriculum-Evaluación y Rol del Evaluador Educativo. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Sage. Londres.
- Guerra López, Ingrid. (2007). Evaluación y Mejora Continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño. Global Business Press. United States of America.
- Lukas Mujika, José Francisco. Y Santiago Etxebarría, Karlos. (2004). Evaluación Educativa. Psicología y educación. Alianza Editorial. Madrid.
- Muñoz Cuenca, Gustavo Adolfo. (2008). Un Nuevo Paradigma. La Quinta Generación de Evaluación. Memorias del Octavo Foro de Evaluación Educativa, 22, 23 y 24 de octubre de 2008. Mérida-Yucatán-México.
- Pérez Gómez, Ángel I. Macdonal, B. y Gimeno Sacristán, J. (1993). La Evaluación su Teoría y su Práctica. Cuadernos de Educación Nº 143. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela.
- Serrano de Moreno, María Stella. (1990). El Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Universidad de Los Andes Consejo de Estudios de Postgrado. Consejo Editorial. Mérida-Venezuela.
- Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J. (1989). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Editorial Paidos. Barcelona. España.
- Torres Gonzales, José Antonio. (2004) La Evaluación en Contextos de Diversidad. Pearson Prentice Hall. Madrid.

Formación inicial del Médico Veterinario: una experiencia en el Modelo Educativo por Competencias



Veterinary training: an experiment in the competences-based educational model

Oriana Betancourt Gallegos

obetanco@uct.cl

Myriam Velasco Chacur

mvelasco@uct.cl

Universidad Católica de Temuco

Facultad de Recursos Naturales

Escuela de Medicina Veterinaria, Temuco, Chile

Artículo recibido: 05/09/2018

Aceptado para publicación: 10/12/2018



Resumen

La formación por competencias requiere integrar competencias genéricas y específicas en contextos de desempeño real de la profesión. Aquí se presenta una experiencia de evaluación integrada en la formación inicial de médicos veterinarios. Esta situación activo-significativa de aprendizaje, permitió a los estudiantes repasar e incrementar los saberes previos requeridos para el diagnóstico bacteriológico (manejo de la información), y reflexionar sobre sus resultados estableciendo conexiones con distintos aspectos de la información (construcción del conocimiento). Mediante trabajo colaborativo, ellos elaboraron un informe escrito (transferencia de información). Estos procesos de aprendizajes reflexivos facilitarían su permanencia en el tiempo y facilitarían la instalación de otros nuevos y/o más complejos.

Palabras clave: Formación inicial, médicos veterinarios, Competencias genérica, gestión del conocimiento, aprendizaje activo.

Abstract

Competences-based training requires the integration of generic and specific competences in contexts of real professional performance. Here is presented an experience in integrated evaluation during the initial training of veterinary surgeons. This active-significant learning situation had two objects: firstly for the students to revise and increase their previous knowledge required for bacteriological diagnosis (information management); and secondly for them to reflect on their results and establish connections with different aspects of the information (knowledge construction). Any course in the medical area requires reflective learning processes which remain over time and facilitate the installation of new and more complex processes.

Keywords: initial training; veterinary surgeons; generic competences; knowledge management; active learning.

Introducción

Las medicinas humana y veterinaria han tenido la responsabilidad de proteger la salud de la población humana desde hace siglos. Por su parte, la medicina veterinaria ha contribuido al control y erradicación de enfermedades animales transmisibles al hombre, Serrano y Arcila (2008) dan a conocer que en los últimos años la responsabilidad del Médico veterinario se ha incrementado dada la complejidad de las explotaciones pecuarias y la necesidad de proporcionar alimentos inocuos para la salud de las personas. Por esta razón, hoy en día su desempeño se asocia a una serie de competencias que deben ser logradas durante la formación académica, tales como poseer conocimientos sólidos científicos y técnicos en distintos ámbitos de las ciencias pecuarias. UCT (2007) revela que este “nuevo tiempo educativo”, también debe dar lugar a la profesionalización continua y la capacidad de resolver problemas y generar nuevos conocimientos y tecnologías.

La competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, que capacitan en forma integrada a una persona para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto, y con compromiso ético. En Chile, diferentes Universidades se encuentran implementando un Modelo Educativo basado en las Competencias, ya que cómo explica Daura (2011) existe una necesidad de formar profesionales que puedan insertarse y reconvertirse en un mundo laboral cambiante y con demandas sociales propias.

Este modelo educativo por competencias se enfoca, según UCT (2007) en el desarrollo de dos tipos de competencias: competencias específicas que son aquellas propias de cada profesión, y las competencias genéricas, para el desarrollo del futuro profesional en un contexto interpersonal e interdisciplinario. En este contexto, el estudiante debe llegar a ser el gestor (organizador y regulador) de su aprendizaje de manera autónoma, lo que debe desarrollarse en niveles de dificultad adecuados, crecientes, y en relación con el desarrollo de competencias específicas o propias de su profesión.

La Universidad Católica de Temuco (en adelante UCT), adopta un modelo por competencias centrado en el aprendizaje, poniendo énfasis en el enfoque constructivista-sistémico complejo. En éste se desarrollan las potencialidades de los estudiantes vinculados a los problemas de contexto en entornos interactivos y dinámicos, lo que requiere el ensamblaje entre competencias genéricas y específicas en un contexto de desempeño real (integrado y complejo) de la profesión.

Entre las competencias genéricas, UCT (2016) ha considerado la Gestión del Conocimiento, como aquella competencia que procesa información para la generación de nuevo conocimiento, según las necesidades del aprendizaje y trabajo de acuerdo a las exigencias del medio sociocultural. En un Nivel básico esta competencia se evidencia cuando el estudiante reconoce las habilidades y/o procesos cognitivos con los cuales puede identificar, seleccionar e interpretar información básica relacionada con su profesión futura. Esta competencia se comienza a desarrollar en la carrera de Medicina veterinaria, en el módulo de tercer semestre llamado Entidades Patológicas I, que forma parte del nivel básico de formación en el Área Salud Animal, que incluye aplicación inicial de los fundamentos teórico-prácticos del funcionamiento de la triada epidemiológica, proceso de la enfermedad infecciosa y características morfológicas de los agentes etiológicos biológicos, para comprender y aplicar procedimientos de diagnóstico y terapéutica antimicrobiana. Este curso requiere diseñar metodologías activas de aprendizaje y de evaluación compleja de resultados de aprendizaje, que permitan integrar los saberes básicos de bacteriología con la competencia genérica Gestión del conocimiento.

Estas metodologías y sus logros de aprendizaje, son un traje a la medida para cada carrera, debido a las competencias de ingreso que traen los estudiantes novatos, y no existen estudios sobre experiencias de este tipo en Medicina veterinaria. El objetivo de este artículo, es dar a conocer una experiencia de evaluación integrada durante la formación inicial por competencias en Medicina veterinaria en la Universidad Católica de Temuco.

1. Marco conceptual

La profesión se conoce como la acción y efecto de ejercer un arte o una ciencia. Su existencia se relaciona con el grado de respuesta que ésta tiene hacia las demandas de la sociedad, por lo que, cómo explica Ibarra, Rodríguez, Tricallotis y Maino (2004), requiere estar en constante evolución para adaptarse a necesidades tradicionales y emergentes.

Martínez, Zepeda, Figueroa, Gómez, Peña y Herrera (2011) concuerdan en que la Medicina veterinaria es una de las profesiones que más adaptaciones ha debido desarrollar a lo largo de su existencia. Desde los albores de la humanidad las medicinas humana y veterinaria han tenido la responsabilidad de proteger la salud de la población humana. La medicina veterinaria, en este sentido, ha contribuido, al control y erradicación de enfermedades animales transmisibles al hombre. La responsabilidad del Médico Veterinario ha aumentado en la época actual dada la complejidad de las explotaciones pecuarias y la necesidad de utilizar productos químicos, nocivos para el hombre. De igual manera, el Médico Veterinario debe participar en el control de la sanidad de los alimentos de origen animal para el consumo humano. Por eso se dice que la Medicina Veterinaria es la más universal de las medicinas, Serrano y Arcila (2008) evidencian que por la evolución de las profesiones se ha llegado a la división de la ciencia y la investigación médica en categorías humana y veterinaria. Hoy día este desempeño se asocia a una serie de competencias que deben ser logradas durante la formación académica, tales como: poseer conocimientos sólidos científicos y técnicos en las ciencias pecuarias, para elección y manejo eficaz de diversas alternativas para la prevención de las zoonosis, instauración de los tratamientos más eficaces basados en la elección de los tipos de diagnósticos más acertados, gestión constante de la eficiencia sostenible de sistemas productivos y capacidad para certificar la seguridad alimentaria, así como la capacidad investigativa que como dan a conocer Serrano y Arcila (2008), le permita acceder al conocimiento de los nuevos escenarios en estas materias, entre otras competencias.

Debido a la falta de articulación entre la formación y las demandas actuales de la profesión, es que las instituciones universitarias están revisando y replanteando su concepción y práctica educativa. Martínez, Zepeda, Figueroa, Gómez, Peña y Herrera (2011) manifiestan que el requerimiento de mayores y diferentes conocimientos, habilidades y actitudes del proceso de globalización, obliga a esas instituciones educativas a modificar sus conceptos y prácticas educativas, de manera que se garantice el logro de un empleo para el cual sea competente. UCT (2007) revela que este “nuevo tiempo educativo”, debe ser un espacio para la profesionalización continua y que promueva la emergencia de respuestas cada vez más atingentes a las demandas de desarrollo de las personas y de la sociedad (resolver problemas y generar nuevos conocimientos y tecnologías).

1.1. La formación universitaria por competencias

La competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes, cómo da a conocer UCT (2007) ya que capacitan en forma integrada a una persona para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto, y con compromiso ético. Desde una perspectiva sistémica y compleja, Tobón citado por UCT (2007) señala que las competencias son procesos complejos de desempeño con creatividad e innovación ante actividades y problemas de contexto, de manera idónea y con compromiso ético. Esto implica, como lo señalan Esto implica, como lo señalan Arráez, Carabantes, del Castillo, Iglesias, Nogales, Núñez, Lozano y Palacios (2008), no solo poseer conocimientos (saberes) y saber cómo aplicarlos (saber hacer), sino además armonizarlos a través de valores adecuados (saber ser), y que vinculados entre sí buscan la integralidad de los estudiantes y futuros profesionales en variables cognitivas, psicológicas, valóricas y actitudinales.

En el contexto educativo de Chile, diferentes Universidades se encuentran implementando un Modelo de Aprendizaje basado en las Competencias, Daura (2011) lo asocia a la necesidad de formar profesionales que serán insertados en un mundo laboral cambiante y con demandas sociales propias. A la luz de estos requerimientos, es que se hace necesario contar con profesionales aptos, surgiendo así nuevos modelos académicos de enseñanza basados en la generación de competencias.

Una ventaja del modelo por competencias es que brinda la oportunidad al estudiante de autorregular sus procesos de aprendizajes en diversas situaciones. Esta dinámica considera, según Daura (2011), la capacidad que tiene un sujeto para seleccionar metas académicas y regular sus factores cognitivos, motivacionales, afectivos y contextuales, en una mejora continua hacia el éxito en el aprendizaje. En otras palabras, el estudiante debe llegar a ser el gestor (organizador y regulador) de su aprendizaje de manera autónoma, lo que debe desarrollarse en niveles de dificultad adecuados, crecientes, y en relación con el desarrollo de competencias específicas o propias de su profesión. Sin duda, esta forma de aprendizaje se torna significativa para el estudiante de medicina, tanto en los conocimientos que es capaz de crear de manera autónoma, como en sus propias estrategias personales que pone en juego para lograrlo.

En este escenario y bajo esta lógica es que nace el Modelo Educativo de la UCT, buscando responder a las exigencias del contexto social y educativo del país. En Chile, esta institución educativa adopta un modelo por competencias que se articula sobre el aprendizaje significativo (construcción de conocimiento; contextualización sociocultural de la información; principio de actividad; trabajo cooperativo; y evaluación integrada), el cual según UCT (2007) está centrado en el estudiante, poniendo énfasis en el enfoque constructivista – sistemático complejo. Este eje del modelo implica como condición, la necesidad de una enseñanza situada en contextos reales, donde el estudiante enfrente problemas y busque soluciones sobre hechos presentes en las diversas profesiones. Otro eje, promueve las competencias para una construcción de proyecto ético de la vida, por lo que desarrolla las potencialidades de los estudiantes (centrado en el estudiante) y las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la generación de bienes y servicios; esto es, más vinculado a los problemas de su contexto en entornos interactivos y dinámicos. Este proceso formativo requiere sin duda, del ensamblaje entre competencias genéricas y específicas en un contexto de desempeño real (integrado y complejo) de la profesión. Este Modelo por competencias se enfoca en el desarrollo de tres tipos de competencias: competencia básica, es aquella que el estudiante debe poseer desde su educación primaria y secundaria, gracias a las cuales el futuro profesional debería poder resolver problemas de la vida universitaria cotidiana sin mayor dificultades, y constituir una base para el desarrollo de nuevas competencias en la universidad. UCT (2007) explica que en relación a las competencias, por una parte están las específicas y son aquellas que permitiendo el desarrollo personal, reflejan más específicamente el desempeño propio de cada profesión, por lo que tienen relación directa con el saber, saber hacer y saber ser de cada disciplina. Así tiene sentido que por otra parte se diga que las competencias genéricas que son aquellas que buscan el desarrollo del futuro profesional en su área interpersonal e interdisciplinaria, buscando una mejora en las dimensiones de trabajo colaborativo, pensamiento crítico, resolución de problemas, entre otros.

Para otorgar al estudiante las oportunidades de practicar y evidenciar sus aprendizajes, es que se le debe otorgar un “ambiente” activo de aprendizaje, el cual a) lo estimula y capacita para la búsqueda de la información ante un problema; b) le otorga las oportunidades para retroalimentar, y c) le da oportunidad al alumno de autoevaluar naturalmente sus logros de aprendizaje. Luego, y de manera de orientar la evaluación de esos aprendizajes, cada curso por competencias debe declarar dos Resultados formativos (de Aprendizaje) cuyo logro sea evidenciable mediante alguna estrategia de evaluación llamada Resultado de aprendizaje (RA). Por lo tanto, un RA es un componente de la competencia que se define como una proposición que establece sobre aquello que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de demostrar de manera concreta, después de completar un proceso de aprendizaje, por lo que, como explica UCT (2007) también considera el criterio de medición y el mínimo para la obtención del crédito. Este RA debiera además ser integrador de las Competencias a desarrollar en cada curso.

En relación a competencias genéricas, la UCT ha considerado entre otras la Gestión del Conocimiento, definida como competencia genérica que procesa información (utiliza habilidades y/o procesos cognitivos, tales como conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar y transformar) para la generación de nuevo conocimiento, según las necesidades del aprendizaje y trabajo de acuerdo a las exigencias del medio sociocultural. En un Nivel 1 (Básico), UCT (2007) considera que esta competencia se evidencia cuando el estudiante reconoce las habilidades y/o procesos cognitivos con los cuales puede identificar, seleccionar e interpretar

información básica relacionada con su profesión futura. Para evaluar esta competencia se han establecido tres criterios: manejo de la información, construcción del conocimiento y transferencia.

En Nivel 1, un estudiante evidencia que Maneja la información, cuando demuestra que Gestiona la información integrando de manera restringida técnicas adecuadas de recogida de datos y diversas fuentes de consulta básica para la organización y el control de procesos que permitan resolver problemas simples de su área académica o profesional. La Construcción del conocimiento se evidencia al interactuar con la información, desarrollando a través de operaciones mentales básicas aportes restringidos al conocimiento de su área de desarrollo académico o profesional. Por último, la capacidad de Transferencia se evidencia cuando el estudiante Socializa el conocimiento construido en grupos de clase o cercanos, e identifica las aplicaciones posibles del conocimiento generado.

1.1.1. Formación por Competencias del Médico veterinario en la UC Temuco.

Bajo este Modelo por competencias, la malla curricular debe asegurar el logro del perfil de egreso declarado para la carrera, de manera gradual, donde todos los saberes están integrados. La Escuela de Medicina Veterinaria realiza este proceso formativo mediante Módulos, construidos en base a tópicos disciplinarios que convergen en un eje integrador dado por un resultado de aprendizaje. Los módulos son el resultado de una actividad curricular que integra disciplinas a través de una temática o resultados de aprendizajes que contribuyen al logro de las competencias específicas que tributan al perfil profesional de egreso. Al interior de ellos se construyen contextos de trabajo que integran los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben adquirir los estudiantes, para luego aplicarlos en la resolución de problemas profesionales o disciplinarios, con niveles de complejidad creciente a medida que van avanzando en la malla curricular.

Ésta forma de integración permite el logro de los resultados de aprendizaje, llevando al estudiante a una aproximación más real de su futuro desempeño profesional desarrollando junto con el conocimiento un saber hacer y ser en los niveles iniciales de las competencias de egreso. Esta formación se ajusta a los estándares y lineamientos generales de las carreras de medicina veterinaria de la Asociación de Facultades y Escuelas de Medicina Veterinaria (AFEVET-Chile) y por ende a los requerimientos de acreditación establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y en concordancia con los estándares fijados por ARCUSUR.

1.2. Situación activa e integrada de aprendizaje

El logro del desarrollo de las competencias anteriormente descritas se realiza principalmente gracias a la elección de estrategias de aprendizaje activas e integradoras adecuadas a cada curso. En este paradigma, donde la enseñanza deja de estar centrada en el docente y pasa a centrarse en el estudiante, esas estrategias tienen vital importancia. En el caso del desarrollo de un currículum científico según Solsona (2006), el estudiante debe conectar la ciencia con su aplicación para lograr la interpretación de los resultados, así como lograr explicar por escrito esas conexiones e interpretaciones. Para la autora, esto adquiere relevancia si se considera que las personas aprenden de manera integrada en un contexto que le da sentido a lo que se aprende (entorno social, centro educativo, y valores). Este ámbito sería el que puede hacer sentir la necesidad al que está aprendiendo, sobre lo que falta por saber y de lo que tiene que ajustar en el proceso. Y como para los estudiantes no es fácil conectar las relaciones establecidas entre el conocimiento teórico y el factual, según estos autores el contexto de aprendizaje debe permitirle familiarizarse con un número concreto de fenómenos con ciertas características, donde la relación entre lo cognitivo y lo afectivo sea indisociable en el campo motor.

La utilidad y pertinencia de la construcción de textos científicos (Informes) en este ámbito, consiste en que, como da a conocer Solsona (2006), el estudiante junto al profesor puedan verificar, a) si los argumentos tienen coherencia y hacen referencia al objeto de la explicación, b) si permiten establecer relaciones causales explícitas en él, c) si los términos se utilizan de manera adecuada al contexto, d) si el uso de un volumen de conocimientos es adecuado al nivel de la explicación o fundamentación, y por último, e) si la secuencia de

explicaciones está bien organizada. Claramente esta actividad cognitiva integra competencias profesionales básicas con las genéricas de ese mismo nivel.

Por otro lado, debido a que la práctica de la habilidad cognitivo-lingüística de justificar resultados e interrelaciones es muy compleja para los estudiantes, éste debiera plantearse en el marco del aprendizaje cooperativo como estrategia de gestión que privilegia la organización en grupos heterogéneos. Según Solsona (2006), esta práctica colaborativa lleva a la formación de estudiantes autónomos que construyen su sistema personal de aprender.

1.3. Competencia y área seleccionada

El módulo Entidades Patológicas I, se desarrolla en la carrera de Medicina veterinaria, en el tercer semestre y forma parte del nivel básico de formación en el Área Salud Animal. Entrega los fundamentos sobre los agentes causantes de enfermedades infecciosas en animales y especies hidrobiológicas, funcionamiento de la triada epidemiológica, proceso de la enfermedad infecciosa y características morfológicas de los agentes etiológicos biológicos, que permiten comprender y aplicar procedimientos de diagnóstico y terapéutica antimicrobiana. Este módulo requiere diseñar metodologías de evaluación integrada y compleja de RAs en el nivel básico de formación que permitan la vinculación entre los contenidos básicos de bacteriología con la competencia Gestión del conocimiento. Su Guía de aprendizajes señala que deben validarse dos competencias genéricas en el desarrollo del módulo, una de las cuales es la Gestión del conocimiento en su Nivel 1, lo que implica que el estudiante debe realizar en forma autónoma un proceso de aislamiento, identificación y antibiograma de un agente infeccioso obtenido desde una muestra clínica, y entregar el resultado de ese proceso mediante un Informe con estructura científica, proceso que permitiría evidenciar el uso y gestión del conocimiento adquirido en el módulo, haciéndolo de manera autónoma..

Estas metodologías y sus logros de aprendizaje son un traje a la medida para cada carrera, debido a las competencias de ingreso que traen los estudiantes novatos. En la carrera de Medicina veterinaria no existen estudios sobre experiencias de este tipo.

En la “situación activa de aprendizaje” que llamamos RA1 y que se describe aquí, el estudiante debe disponer de los elementos cognitivos básicos y de una situación de contexto que lo fuerce a organizar información (usando la que ya tiene para luego tomar decisiones sobre aquella que se requiere tener) y avanzar hacia la creación de conocimiento nuevo (la decisión sobre el problema diagnóstico y terapéutico que resolvió), de manera autónoma y colaborativa.

Mediante este trabajo se compartirá con docentes del área médica y los investigadores, los resultados de una sistematización de experiencia metodológica de validación de competencia específica de manera integrada con la competencia genérica, dentro de la formación básica que fue realizada en el segundo año de la carrera de Medicina veterinaria. De este modo, se espera contribuir en la toma de decisiones sobre estrategias de evaluación-validación de competencias genéricas integradas a las específicas, así como al conocimiento sobre algunas debilidades y fortalezas metodológicas detectadas en su desarrollo, al considerarse este logro como esencial para la instalación posterior de saberes más complejos y autónomos en forma autorregulada, en la formación inicial de estudiantes de medicina.

2. Metodología: experiencia desarrollada

Este trabajo fue realizado en el módulo de Entidades Patológicas I en tercer semestre de la carrera de Medicina veterinaria. Participaron 114 estudiantes, los que formaron equipos de 3 o 4 personas. El profesor a cargo del módulo explicó este objetivo al curso, describiendo la metodología a seguir, y las evidencias que los estudiantes debían presentar para ser evaluados y lograr Validar la Competencia genérica.

A continuación se describen paso a paso, las actividades desarrolladas para implementar esta propuesta evaluativa integrada de la competencia específica de diagnóstico microbiológico en conjunto con la Gestión

del conocimiento N1. La secuencia metodológica se desarrolló en tres momentos según lo señalado por los Criterios del N1 de esta Competencia (DGD 2016): indagación y manejo del conocimiento y la información previa; desarrollo de la construcción de conocimientos nuevos; y socialización o transferencia de los resultados y su reflexión, en un informe escrito de manera científica.

2.1. Manejo de la información: Uso de conocimientos previos para el diagnóstico bacteriológico y antibiograma.

En la Guía de aprendizajes del módulo estuvieron descritos los conocimientos y aprendizajes que se requerían previos al desarrollo de este proceso de “Muestra problema” que conducía a la Validación de la Competencia genérica. Los estudiantes habían dejado registro escrito y fotográfico de sus aprendizajes prácticos sobre las técnicas, de modo que lograran apoyarse en su posterior proceder autónomo con cada muestra microbiológica.

En conjunto con el desarrollo práctico de las técnicas microbiológicas en el laboratorio, también se explicaron y se entregaron los elementos conceptuales básicos (Cátedras) para que los estudiantes comprendieran cómo operaba la etiología infecciosa en la patogénesis de las enfermedades. Estos pasos previos debían otorgar a los estudiantes los elementos para planificar el desarrollo de la Muestra problema así como la búsqueda de antecedentes bibliográficos.

2.2. Obtención de muestras microbiológicas, aislamiento e identificación bacteriana con antibiograma, en el laboratorio de microbiología

Profesores de tercer año de la carrera, realizaron la toma de las muestras microbiológicas desde los perros residentes del Canil Municipal, con los distintos grupos de estudiantes. Una vez que las muestras fueron transportadas a la Escuela (en tubos con medio de transporte, y refrigerados a 4°C), los grupos procedieron a sembrarlas, y posteriormente a aislar e identificar el agente causal y obtener su antibiograma. Todo esto, se realizó en el Laboratorio de Microbiología de la Escuela de Medicina Veterinaria. Se consideró a la identificación del agente causal y su antibiograma, como el hito o producto inicial de todo este proceso, pues a partir de él se organizó el Informe final.

2.3. Construcción de conocimiento: Búsqueda y análisis de información bibliográfica

Los equipos debían organizarse y llegar a identificar en forma colaborativa aquellos conocimientos que requerían movilizar u obtener para confirmar el diagnóstico presuntivo del médico, y fundamentar las decisiones metodológicas en el laboratorio. Esas decisiones debían estar basadas en los agentes causales probables relacionados con las patologías presentadas por los pacientes en estudio. Para este propósito realizaron investigaciones bibliográficas desde el momento en que se obtuvieron las muestras, y durante todo el proceso de diagnóstico. La información podía ser obtenida mediante buscadores, en sitios web con fuentes formales, y en biblioteca; todo dentro de las dependencias de la Universidad. Esta evidencia de manejo de la información se prolongó durante todo el proceso de escritura y corrección del Informe final, de manera de completar el proceso de análisis y reflexión de Resultados requeridos en la Discusión del Informe, descubriendo así conexiones o enfoques nuevos en su aprendizaje.

2.4. Transferencia de la información: Construcción del Informe final

En un plazo de 6-7 días los equipos completaron el diagnóstico en el Laboratorio, y dispusieron de 7 días más para preparar y entregar el primer avance de informe escrito. En dicho informe desarrollaron de manera cronológica lo realizado, con sus resultados y su análisis, fundamentado bibliográficamente e incluyendo su autoevaluación propia. Ese informe debía presentar la estructura de un artículo científico, con los siguientes capítulos: Introducción, Materiales y Método, Resultados, Discusión, Conclusión, Resumen y Bibliografía

consultada. Cada capítulo tenía un límite de palabras y debía contener los elementos descritos en el Instructivo presentado en la Plataforma virtual de la Universidad.

Una vez que el Informe fue entregado, la profesora dispuso de dos semanas para revisarlos, y retroalimentar a cada grupo sobre los aciertos y errores detectados en su forma y contenido. Se aplicó una Pauta de cotejo simple, en que constaban los principales elementos descritos para cada capítulo del informe, declarados en las Instrucciones publicadas. Esa pauta, unida al Informe con sus Observaciones *ad hoc*, fueron devueltas a los grupos de trabajo, y ellos tuvieron oportunidad de realizar sus consultas sobre las mismas. Esa retroalimentación fue entregada a los distintos equipos en el horario de actividades prácticas, de manera que estos pudieran autoevaluarse y compenetrarse mejor sobre el propósito “integrador” de la actividad formativa en su conjunto: la aplicación de saberes disciplinares, la forma de reflexión y comunicación científica sobre sus resultados, y la gestión de sus recursos e información de manera colaborativa.

Recibida la retroalimentación, los grupos debían entregar nuevamente el trabajo corregido según las observaciones del profesor, para optar así a la “Evidencia de logro” de la competencia.

2.5. Rúbrica de Validación integrada de la competencia genérica.

Cada equipo fue evaluado en su quehacer durante el desarrollo de la experiencia, mediante una Rúbrica de evaluación, que contenía los Criterios de validación de la competencia genérica propuesta por la Dirección General de Docencia de la UC Temuco (Tabla 1).

Los indicadores a verificar en cada Criterio aquí expuestos, corresponden a las habilidades y/o procesos cognitivos que los estudiantes debían utilizar para desarrollar la tarea propuesta en este trabajo. Se evaluaron los Informes de cada equipo según “Valida” (60% de los Criterios logrados) o “No Valida”, ajustándose a los Indicadores propuestos en cada Criterio (Tabla 1). Puede observarse en la Tabla 1, que el Criterio Transferencia integra aspectos comunes con Trabajo colaborativo.

Tabla 1. Indicadores desarrollados en la Rúbrica de Validación para cada Criterio del Nivel 1 de la competencia genérica Gestión del Conocimiento, en la Universidad Católica de Temuco

Nivel 1	
Reconoce las habilidades y/o procesos cognitivos con los cuales puede identificar, seleccionar, relacionar e interpretar información básica relacionada con su profesión futura.	
Criterio	Indicadores
Manejo de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Frente a un problema dado, identifica los conocimientos que debe movilizar o lograr para su resolución. - Utiliza buscadores, sitios WEB y bibliotecas de fácil acceso, para hallar información requerida o necesaria.
Construcción del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla procesos metacognitivos simples (valora información y descubre nuevas conexiones). - Desarrolla estrategias de aprendizaje adecuados al tipo de conocimiento que se requiere, posterior a un proceso metacognitivo simple.
Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se fija una pauta de trabajo, ordenado cronológicamente y con horario, para abordar su resolución. - Activa redes de apoyo y organizar el trabajo en equipo, de manera colaborativa y eficiente. - Ejercita habilidades sociales y emotivas en la organización y trabajo en su equipo y consigo mismo. - Sistematiza los avances e hitos desarrollados en el proceso de resolución del problema o tarea asignado en un Informe con estructura de trabajo científico señalado por el profesor.

3. Resultados obtenidos

La siguiente descripción de resultados se realiza de acuerdo al orden de presentación de la metodología del punto anterior, basado en los criterios descritos para la validación de esta competencia (Tabla 1).

3.1. Manejo de la Información: Conocimientos previos

La información teórica previa y los pasos prácticos realizados por los estudiantes, facilitaron y orientaron el proceso de validación de la competencia genérica, incluyendo aspectos de Trabajo en equipo, facilitando la autorregulación y el mejoramiento continuo; todo de acuerdo al nivel de aprendizaje y madurez intelectual. Esta etapa movió a los estudiantes a salir de su pasividad y automotivarse para repasar la información adquirida previamente, discutirla, revalorarla, y a detectar sus errores y debilidades en el aprendizaje. Concordaron en que el problema tenía un nivel básico que a la vez los conectaba con la Medicina veterinaria de manera real, lo cual valoraron.

3.2. Obtención de muestras microbiológicas, aislamiento e identificación bacteriana con antibiograma, en el laboratorio de microbiología

Del mismo modo que en el punto anterior, el proceso práctico de laboratorio en su totalidad permitió ejercitarse individual y grupalmente la habilidad para sembrar, aislar e identificar el agente causal, y obtener su antibiograma, lo cual constituyó un reforzamiento para las debilidades y errores de concepto producidos en los aprendizajes previos. Los estudiantes recurrieron a sus registros y apuntes para superar sus dudas, y discutían entre ellos las alternativas más correctas para la toma de decisiones (medios de cultivo a utilizar, pruebas bioquímicas de identificación y los sensidiscos adecuados a la bacteria identificada).

En todo este proceso los estudiantes obtuvieron información bibliográfica pertinente, necesaria para cuestionar y corregir sus decisiones metodológicas. Lo más complejo fue que comprendieran y pusieran en marcha la lógica interna del proceso de aislamiento e identificación bacteriana, sus momentos clave, cuáles eran las decisiones que se debían tomar según los hallazgos en cada muestra y, finalmente, cómo conducirse en el desarrollo del antibiograma y su interpretación.

Por otro lado, también fue el momento en que entraron en conflicto sus percepciones inter e intrapersonales, ya que no siempre los equipos tenían habilidades para comunicarse entre ellos, para comprometerse y cumplir con roles y tareas de manera responsable. Les demandaba esfuerzo el valorar los aportes personales, y eso causaba que dependieran más de los aportes y avances del compañero, lo que retrasaba y hasta impedía el logro de resultados.

3.3. Construcción de conocimiento. Búsqueda y análisis de información bibliográfica

A partir del momento en que el grupo obtuvo su muestra, comenzó a investigar bibliográficamente sobre los probables agentes causantes de la patología relacionada con la muestra, y sobre los métodos microbiológicos que podían facilitar su aislamiento e identificación, así como su probable tratamiento antimicrobiano (todo revisado en los conocimientos previos). Esto les permitió ir practicando y desarrollando su capacidad de aprendizaje autónomo, porque facilitó su comprensión, aclaró dudas, discutió y contrastó fuentes de información, solidificaron conocimientos y además fueron retroalimentado en forma oportuna (fueron gestionando los aprendizajes).

Se observó que los estudiantes usaron Internet para buscar información pero que no discriminaban entre las diversas fuentes. Este fue un aspecto que tuvo que ser más guiado por la profesora, y tal vez faltó tener preparado algún material de consulta básico sobre manejo de Bases de datos, buscadores bibliográficos o incluso de acceso a revistas de la disciplina, para conducir mejor la auto-instrucción. Lo que tensionó este aspecto del ejercicio fue que los estudiantes querían decidir sobre lo que necesitaban y lo que les servía, sin tanta inter-

vención del profesor (“simple, corto y rápido”). Al principio aceptaban que no sabían, pero luego no querían cuestionar sus fuentes de información informales. Aquí fue necesario que el profesor fundamentara “amigablemente” la importancia que tiene en ciencias y en la medicina, el uso de fuentes de información serias, validadas por la comunidad científica. Aquí aprendieron a valorar la forma en que se construye el conocimiento y cómo podían usar ese conocimiento para incrementar el propio.

Esta etapa de búsqueda y análisis de información fue compleja para los estudiantes teniendo presente sus debilidades en la comprensión lectora, porque luego de leer, debían discriminar si esa información era pertinente a su necesidad: aclaraba, completaba, confrontaba, o derrumbaba ideas planteadas en el informe, por ejemplo. Otra debilidad que la mayoría de los grupos presentó fue la calidad de la producción del texto. Muy frecuentes eran las frases largas, casi sin puntuación, y la pérdida de coherencia interna en las ideas que deseaban expresar en esas mismas. Otro aspecto deficitario, fue el manejo y uso adecuado de la nomenclatura médica básica, que implicaba conocer los conceptos disciplinarios y médicos, y aplicarlos correctamente.

3.4. Transferencia de la información: Construcción del Informe final

La retroalimentación recibida permitió a los estudiantes revisar nuevamente el procedimiento diagnóstico y detectar errores de concepto y de procedimiento microbiológico, lo cual fue recibido positivamente por los ellos. Mediante las observaciones planteadas en la Pauta de cotejo, la profesora comentó los aspectos positivos observados en el proceso que facilitaban el éxito de la tarea, así como los aspectos débiles o deficitarios que requerían ser mejorados a fin de desarrollar la competencia de Gestión del conocimiento de manera integrada a saberes disciplinarios básicos. Esta revisión permitió observar que cerca del 65% de los estudiantes presentaba dificultades para discriminar y analizar lo que leen, lo que afectaba sus capacidades para entender el objetivo amplio del ejercicio diagnóstico. Un 80% aproximadamente, presentó dificultades en la redacción del Informe de acuerdo a la estructura científica solicitada. Sólo un 20% aproximadamente entregó un Informe que casi no requirió de retroalimentación.

El estructurar el informe con formato científico fue otro hito que tensionó a los estudiantes. Y esto no fue menor, puesto que ese hito vino a ser el corazón del proceso “integrador” en esta evaluación. Todo el ejercicio se desarrolló en base al trabajo en equipo, de manera que cada grupo tuvo que practicar la gestión del conocimiento en un marco amplio de disponibilidades de horarios y recursos. Este es el primer ejercicio de la carrera que los enfrenta a la actividad de investigación y redacción de un escrito con formato científico, por lo que se observó interés y no poca tensión al experimentar lo exigente pero a la vez novedoso de la actividad.

Otra debilidad que se observó en los estudiantes, fue su tendencia al “copy paste”. Podían buscar y encontrar información relevante, pero se les dificultaba darle una conexión coherente (el hilo de la idea) con lo planteado en el párrafo anterior y con el posterior (ir de lo general a lo específico, por ejemplo). Este fue un aspecto que tuvo que ser constantemente monitoreado por la profesora (¿por qué buscaste esto? ¿Qué aplicación/conexión le ves con lo que está escrito? ¿No te parece que este otro aspecto es más relevante aquí? etc.). La pregunta que el docente a cargo se hace es, cómo se puede ir desarrollando esta habilidad hacia niveles más avanzados y complejos en el ámbito cognitivo, cuando el tiempo del que se dispone para ejercitarlo es acotado y los estudiantes requieren de retroalimentación personalizada y constante. No obstante, los estudiantes en general consideraron muy valiosa la retroalimentación oportuna y constante de la profesora en esta etapa, lo que contribuyó a sostener su seguridad, motivación y autoestima en el desarrollo del ejercicio, y permitirles completar el proceso de manera satisfactoria.

En la primera entrega de su Informe, la mayoría de los equipos logró completarlo con todos sus capítulos (Introducción, Material y Métodos, Resultados, Discusión, Conclusiones, Bibliografía, y Resumen), ajustándose a las instrucciones escritas que se habían entregado previamente. Un logro aquí fue también, que los estudiantes comenzaron a valorar la precisión en la redacción de las referencias, así como su citación en el texto, ya que lograron entender el valor del proceso de transferencia seria y responsable del conocimiento dentro de la comunidad científica.

Salvo excepciones, los resultados de la segunda entrega del Informe final (posterior a la retroalimentación recibida) estuvieron dentro de los logros esperados, teniendo en cuenta el nivel básico de dificultad requerido para estudiantes que se encuentran en el inicio de su formación médica.

Un aspecto clave también, fue que este ejercicio tensionó la capacidad de trabajo independiente de los estudiantes para realizar una tarea concreta, y lograr un producto o evidencia. Esto se consideró como práctica inicial de su autorregulación y de su autoformación constante. Los estudiantes mostraron distintas habilidades para organizarse en sus disponibilidades de tiempos, en conjunto con los roles que se iban asignando entre los miembros del equipo, con vistas a lograr la realización de cada tarea. Este fue un aspecto deficitario, y ellos concordaron en que este era efectivamente un problema para ellos. Así como les costaba autorregularse, también era difícil coincidir con los procesos de autorregulación del resto del equipo.

Sin duda la construcción del Informe final requirió de acompañamiento constante del profesor. Algo muy interesante en esta etapa, fue constatar la autosatisfacción que se observó en los grupos más involucrados en esta tarea que no se consideró fácil, al recibir el resultado de la segunda evidencia (Informe final). Esto porque pudieron valorar el esfuerzo realizado y lo que eran capaces de lograr, al poner en acción nuevos aprendizajes: qué habilidades faltaban por perfeccionar, cómo presentar ideas claras que fueran comprensibles para sus pares, cómo lograr como equipo la mejora continua, y cuáles eran las debilidades y errores que quedaban por corregir. Pero no fue sólo un acompañamiento en lo metodológico o correctivo. También hubo que apoyarlos en la motivación y en la autovaloración. Este es un aspecto crítico, pues fue difícil para la profesora ejercer este rol formativo que sin duda requería de habilidades psicosociales que escapan a aquellas que tradicionalmente se requiere ejercer en la formación médica básica.

Conclusiones

Todo el proceso evaluativo descrito hasta aquí, buscó proponer una metodología para validación de la competencia genérica Gestión del conocimiento de manera integrada con los saberes disciplinares logrados hasta ese entonces, en la formación inicial por competencias del Médico veterinario de la UCT. Una herramienta metodológica como ésta se usa centrado en el que aprende, y siguiendo principios que orientan la construcción individual o colaborativa de conocimiento, con apoyo de un facilitador.

Es clave señalar que el proceso evaluativo aquí desarrollado, apuntó al nivel de logro señalado en los Indicadores propuestos para cada criterio establecido en esta competencia genérica, integrar distintos tipos de contenidos y, promover la reflexión para el desarrollo de mayor autorregulación y autonomía. Esta propuesta metodológica permitió un aprendizaje experiencial focalizado en una práctica auténtica y situada, que promovió el desarrollo y movilización de competencias previas. Quedó claro para todos los actores, que en la formación profesional es difícil separar los aspectos genéricos de los disciplinares, tanto al realizar una tarea con entrega de un resultado concreto (en este caso la entrega de un informe con estructura de trabajo científico), como en el proceso de validación (incluida la propuesta de Indicadores) de la competencia genérica Gestión del conocimiento en un contexto de desempeño profesional real, en que además se deben alcanzar logros con éxito de manera colaborativa. Sin duda, esto le permite al estudiante de medicina, realizar procesos cognitivos más profundos y permanentes.

El informe escrito, obligó a la revisión de bibliografía tanto la del curso como la especializada, lo que reforzó e incrementó los conocimientos previos, ejercitó la capacidad de análisis y de toma de decisiones en cuanto a la pertinencia de las diferentes fuentes de información. En el caso específico del módulo Entidades Patológicas I que se desarrolla en el segundo año de la carrera de Medicina veterinaria, se espera que a través de la elaboración de un Informe escrito con formato científico, los estudiantes vayan desarrollando la Gestión de la información al ir aplicando los conocimientos adquiridos en las ciencias básicas. Esto les permite ir avanzando en la construcción y transferencia de nuevo conocimiento médico para su formación, de manera que éste pueda ser utilizado en la resolución de problemas reales del contexto profesional, de complejidad creciente, a medida que progresan en niveles formativos más avanzados. Se considera que efectivamente esta propuesta

metodológica de evaluación integrada (“situación activa de aprendizaje”) de competencias genéricas y disciplinarias (específicas), permitió utilizar las capacidades instaladas de los estudiantes de primeros años para buscar información y sobre todo permitió demostrarles que con un desempeño concreto unido a la gestión de sus aprendizajes previos, ellos eran capaces de generar nuevos conocimientos sobre su práctica profesional inicial.

Tal como quedó registrado en los resultados, hubo varias habilidades y competencias genéricas que los estudiantes pusieron en juego para el logro del Informe, y las emocionales no quedaron fuera. Más bien puede decirse, que este último aspecto es el que condujo y reguló a los otros. Conducir a los estudiantes en el proceso de gestionar el logro de nuevos conocimientos fue una tarea compleja, porque esta es una competencia multidimensional. Tal vez sea la competencia genérica base para la adquisición de otros aprendizajes en esta carrera, por lo que sería necesario fortalecer otras competencias genéricas en el caso de este ejercicio, como son el aprendizaje autónomo, trabajo en equipo, orientación a la calidad, comprensión oral y escrita, uso de TICs, entre otros. De estos resultados se desprende que, a través de la mejora y adaptación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que involucren cognitiva y emocionalmente a los estudiantes, aumentará también su motivación, satisfacción y autoestima, frente al grupo y respecto de su propio proceso de aprendizaje. Esto unido a la retroalimentación constante del profesor, propiciará el incremento en el rendimiento académico que los estudiantes logren en el módulo de Entidades Patológicas I.

El ejercicio de poner por escrito un procedimiento y sus resultados, así como la fundamentación bibliográfica de sus objetivos y de la discusión, condujo a los estudiantes a buscar y valorar información, tomar decisiones y descubrir nuevas conexiones con otros conocimientos. Sin duda, es necesario desarrollar previamente la comprensión lectora y la producción de texto, ya que el estudiante constantemente deberá interpretar información escrita y a su vez conectarla con la que ya tiene, discriminar la que puede faltar, y con todo este conjunto, elaborar nuevas respuestas que expliquen claramente las conexiones que va estableciendo en su mente (capacidad para resolver problemas nuevos). Estos procesos cognitivos son la base para que más adelante puedan instalarse otros aprendizajes y habilidades más complejos (integrar disciplinas médicas diversas, delimitar un problema, interiorizar métodos de abordaje de esos problemas, y sus soluciones probables) y posterior a la instalación de esas soluciones, evaluar los procedimientos en forma holística.

Precisamente el trabajo en equipo fue una amenaza constante sobre los logros de esta validación, pues obligaba a la gestión de los horarios y de los recursos disponibles, aspectos que fueron fuente de conflicto constante para los estudiantes. Se consideró que este era un aspecto de su madurez y formación profesional que requiere irse ejercitando, ya que es una habilidad básica para lograr éxito en tareas que sean encomendadas en otros niveles de su formación profesional. Quedó claro que esta etapa de la Validación fue la que más tensionó el nivel de logro de los aprendizajes en el caso de este módulo, que pertenece a un curso básico de formación en una carrera médica como es medicina veterinaria. Esto, porque requiere de rigurosidad, orden, organización de horarios, precisión, elecciones acertadas entre otras capacidades, para llegar a su buen término, y porque es un nivel donde comienzan a formarse esas actitudes y aptitudes médicas. ^⑥

Oriana Betancourt Gallegos. Magíster en Ciencias, Académica de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Recursos Naturales, Escuela de Medicina Veterinaria, Temuco. Chile. Experiencia educativa realizada en la Universidad Católica de Temuco, en Chile.

Myriam Velasco Chacur. Magíster en Biotecnología y Ciencias Agrarias, Médico Veterinaria, profesora de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Recursos Naturales, Escuela de Medicina Veterinaria, Temuco, Chile.

Referencias Bibliográficas

- Arráez Aybar, Luis Alfonso, Carabantes Alarcón David, del Castillo García Benito, Iglesias Peinado Irene, Nogales Espert Ángel, Núñez Cortés Jesús Millán, Lozano Fernández Rafael y Palacios Aláiz Evangelina. (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de Salud en la Universidad Complutense: Una experiencia positiva. *Revista EDUC MED*, 11(3), 169-177. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v11n3/original3.pdf>
- Daura Toyos, Florencia Teresita. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 37(2), 77-88. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/es-tped/v37n2/art04.pdf>
- Ibarra Martínez Luis, Rodríguez Aguayo Luis, Tricallotis Campaña Marcos Antonio y Maino Menendez Mario Rafael. (2004). Caracterización de las actividades del médico veterinario chileno. *Revista Avances en ciencias veterinarias*, 19(1), 3-9. Recuperado de: <http://www.avancesveterinaria.uchile.cl/index.php/ACV/article/view/9149/9148>
- Martínez González Sergio, Zepeda García Jesús, Figueroa Morales Rafael, Gómez Danés Alejandro Ángel, Peña Parra Bladimir y Herrera Gallardo María Teresa. (2011). Propuesta para la formación pertinente del personal en ciencias veterinarias. *Revista Abanico Veterinario*, 1(2), pp.38-45. Disponible en: <http://132.248.9.34/hevila/Abanicoveterinario/2011/vol1/no2/5.pdf>
- Universidad Católica de Temuco. (2007). Modelo educativo UC Temuco. Principios y lineamientos. Dirección General de Docencia. Chile: Editorial UC Temuco. Recuperado de: <https://uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>
- Universidad Católica de Temuco. (2016). Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales. *Dirección General de Docencia*. Recuperado de <http://dfhc.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2016/11/Descargar.pdf>

Sesenta años del Decreto Ley de Universidades (1958). Autonomía universitaria plena: origen, desarrollo, transformación y transfiguración (1958-2018)

Investigación
arbitrada

After sixty years of universities Decree-Law (1958). Full university autonomy: background, development, and transformation (1958 -2018)

Amado Moreno Pérez

amadoula@hotmail.com

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

Artículo recibido: 12/02/2019
Aceptado para publicación: 27/02/2019



Resumen

Este artículo está dirigido a resaltar el significado histórico de la aprobación por Decreto de la Ley de Universidades emitido el 5 de diciembre de 1958 por el entonces presidente de la Junta de Gobierno de la República de Venezuela Dr. Edgar Sanabria. Factor sumamente importante que marca diferencias substanciales desde el punto de vista socio-histórico y legal, ya que con la reforma parcial hecha en 1970 al Decreto Ley de Universidades de 1958 la autonomía universitaria deja de ser una autonomía plena para ser una autonomía restringida, y en la actualidad ser una autonomía y universidad transfiguradas. Todo esto ocurrido en un proceso comprendido entre 1958 y 2018 que denomino praxis histórica de la autonomía universitaria.

Palabras clave: autonomía, democracia, reforma universitaria, transformación y transfiguración universitaria, capitalismo, allanamientos

Abstract

This paper aims at emphasizing the historical meaning of passing the Universities Decree-Law, dated December 5 of 1958 by Dr. Edgar Sanabria, former President of the Republic of Venezuela's Government Council. This fact is very important since it makes a substantial difference from the social-historical and legal point of view, considering that the partial amendment made in 1970, university autonomy is not such full anymore, otherwise it is restricted; and nowadays it is a transformed university autonomy. All this has occurred from 1958 to 2018, which I have called historical praxis of university autonomy.

Keywords: Autonomy, democracy, university reform, transformation, capitalism, forceful entry.

Introducción

Este artículo está dirigido en primer lugar, a describir el contexto histórico que existía en la Venezuela de 1958 a raíz del derrocamiento de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de este mismo año para explicar el origen de la Ley de Universidades que crea la universidad basada en la autonomía universitaria plena.

En segundo lugar, exponer los distintos factores que han intervenido desde 1958 hasta el presente en la transformación de una autonomía plena a una autonomía restringida y transfigurada.

En tercer lugar, rendirle homenaje al Dr. Francisco De Venanzi, que junto al Rector Magnífico de la Universidad de Los Andes (ULA), Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, y otros ilustres universitarios fueron los gestores y autores fundamentales en la elaboración, aprobación y promulgación de la Ley de Universidades de 1958.

Y en cuarto lugar, que sirva para comprender y comparar históricamente los distintos procesos y factores que han intervenido en la evolución, desarrollo y transformación de la universidad autónoma venezolana a lo largo del periodo 1958-2018.

Caracterización del contexto sociopolítico global venezolano en el cual se inscribe la universidad y la autonomía venezolana

1. Venezuela y la expansión imperial capitalista europea

De manera muy sintética es necesario caracterizar el marco histórico del proceso de evolución y desarrollo de la Universidad y la autonomía venezolana, pero en particular el periodo de 1958-2018. Es necesario exponerlo por cuanto la universidad, en una historia global, y más en el ámbito geográfico de Venezuela, su origen, existencia y funcionamiento no se ha dado al margen de las estructuras del poder capitalistas establecidas en nuestro país.

En Venezuela, y toda América y el Caribe antes de denominarse así, este territorio previo a la conquista y colonización española fue ocupado originariamente durante miles de años por múltiples y diferentes comunidades indígenas. De manera que la conquista y colonización en nuestro territorio es producto de la expansión del mayor imperio marítimo capitalista que para finales del siglo XV existía, como era España. De ahí que Venezuela durante más de cinco siglos ha estado vinculada al desarrollo y transformación del capitalismo mundial y como tal las estructuras económicas, sociales, políticas y legales tengan ese carácter.

En la comprensión de este proceso relación universidad-autonomía y gobiernos, bien de origen colonial, republicanos, o con el Estado y gobiernos surgidos en nuestro país producto de haberse constituido éste como tal en las primeras décadas del siglo XX, es imprescindible entender que en esta historia los conflictos y confrontaciones habidas entre instituciones universitarias e instancias gubernamentales muchas de ellas son producto de contradicciones y luchas de intereses opuestos; en el marco de una formación social capitalista.

Decreto Ley de Universidades (1958) y contexto sociopolítico 1958-2018

La Ley de Universidades promulgada con el decreto presidencial del 5 de diciembre de 1958 por el Dr. Edgar Sanabria da lugar al inicio de una nueva era para la universidad venezolana, que se desarrolla en un periodo que cubre sesenta años: 1958-2018 y cuyo origen está ligado al proceso de democratización que se crea en nuestro país con el derrocamiento de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958.

1. Derrocamiento el 23 de enero de 1958 de la dictadura militar del general Marcos Pérez Jiménez

1.1. Constitución de la Junta Patriótica

El derrocamiento de la dictadura de Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958 es producto de una insurgencia nacional del pueblo venezolano y parte de las fuerzas armadas, impulsada y organizada por la acción clandestina del movimiento clandestino de la Junta Patriótica constituida el 11 de junio de 1958 integrada inicialmente por Fabricio Ojeda, José Vicente Rangel y Amilcar Gómez del partido Unión Republicana Democrática (URD), Guillermo García Ponce, del Partido Comunista de Venezuela (PCV). En esa reunión se acuerda invitar a los partidos Acción Democrática (AD) y Social Cristiano Copei para que integren dicha Junta, que finalmente es dirigida por Fabricio Ojeda, presidente, Guillermo García Ponce, Servando Ortiz Bucarán (AD) y Enrique Aristiguita Grancko (Copei).

La junta Patriótica entre sus fines tenía convocar a todos los venezolanos a continuar la lucha contra la dictadura de Pérez Jiménez, “bajo el siguiente programa: 1. Por un régimen sin predominio de camarilla ni de partidos que gobieren para todos los venezolanos y que tenga como norma el respeto a las Leyes y a la Constitución. 2. Libertad, paz y conciliación para toda la familia venezolana” (Manifiesto No.2 de la Junta Patriótica Unidad Nacional Contra La Usurpación, Caracas, diciembre de 1957 (El Pueblo y Las fuerzas Armadas De Venezuela En 1958 (1960:149) Ediciones Centauro, Caracas-Venezuela).

1.2. Constitución de la Junta de Gobierno de la República de Venezuela: 1958

Con el derrocamiento y huida del país del dictador general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958 la primera Junta de Gobierno de la República de Venezuela que se constituye es esa misma noche en la Escuela Militar a la una de la madrugada y quedó conformada por el contralmirante Wolfgang Larrazábal, Jefe de la Marina y designado presidente de la misma, coronel Carlos Luís Araque, Comandante de las Fuerzas Armadas de Cooperación (Guardia Nacional), Coronel Pedro José Quevedo, director de la Escuela Superior de Guerra, coronel Roberto Casanova, comandante de la Aviación y Coronel Abel Romero Villate.

La segunda Junta de Gobierno de la República de Venezuela se constituye producto de la destitución de los coronel Casanova y Romero Villate al ser acusados por la Junta Patriótica y el pueblo venezolano de ser afectos al régimen de Pérez Jiménez, y son sustituidos esa misma noche a las 5 de la mañana por los empresarios Eugenio Mendoza y Blas Lamberti, quienes permanecen hasta el 19 de mayo y son sustituidos por Edgar Sanabria y Arturo Sosa, hijo. Se ratifica al contralmirante Larrazábal como presidente de la Junta de Gobierno quien permanece en el cargo del 23-01-58 al 24-11-58 cuando presenta su renuncia para ser candidato a la Presidencia de la República por URD y PCV para las elecciones presidenciales convocadas el 7 de diciembre de 1958. En su lugar se designa al Dr. Edgar Sanabria como presidente de la Junta de Gobierno quien permanece en estas funciones del 14-11-58 al 13-02-59, cuando traspasa la presidencia de la Junta de Gobierno al presidente electo de la República Rómulo Betancourt candidato del partido AD.

Nombramiento y constitución de la comisión universitaria: proyecto de Ley de Universidades

1. Nombramiento de la Comisión Universitaria de la UCV

Este nombramiento fue hecho por el Dr. Julio De Armas, Ministro de Educación de la Junta de Gobierno de la República de Venezuela (23-01-58/28-5-58) el 28 de enero de 1958, integrada por el Dr. Francisco De Venanzi junto a los profesores, doctores, Fernando Rubén Coronil, José L. Salcedo Bastardo, Ismael Puerta Flores, Jesús María Bianco, Raúl García Arocha, Marcelo González Molina, Ernesto Mayz Vallenilla, Héctor Hernández Carabaño, y el Br. Edmundo Chirinos, representante estudiantil. Esta Comisión asumió sus responsabilidades el 3 de febrero de 1958 y se designó al Dr. Francisco De Venanzi como su presidente para que cumplieran sus funciones de gobierno hasta que se realizaran las elecciones rectorales en la UCV.

En el Acto De Apertura De Las Actividades Universitarias Al Encargarse La Comisión Universitaria De La Dirección De La Universidad Central de Venezuela, celebrado en el Aula Magna el 4 de febrero, el Dr. De Venanzi expresó: “La Junta de Gobierno, a través del Ministro de Educación, ha solicitado la colaboración de un grupo de universitarios para la reorganización de la Universidad Central y la elaboración de un nuevo Estatuto que ha de regir la vida institucional de las universidades nacionales. Hemos venido hoy –al reiniciarse las actividades en la Universidad Central– a hablar de nuestras tareas...” (Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De la Secretaría De La UCV Caracas, 1988 Tomo II, pp. 19-20).

El 7 de enero de 1959 es designado Rector el Dr. Francisco De Venanzi y se convoca a elecciones, puesto que la Universidad ya ha adquirido plenamente su autonomía en virtud de la Resolución del Presidente de la Junta de Gobierno, doctor Edgar Sanabria (Gaceta Oficial. Caracas. Año LXXXVIII, No. 25.856. Mes II, 7 de enero de 1959 Boletín Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV 1988 Tomo I, p.90).

Estas elecciones rectorales son convocadas para junio de 1959 y el 28 de octubre de 1959, en segunda vuelta, es elegido del Dr. De Venanzi como Rector de la UCV (José Tomás Jiménez Arraíz (idem, pp. 79-80), resultando también electos los doctores Jesús María Bianco, como Vicerrector, e Ismael Puerta Flores, Secretario, integrantes de su fórmula electoral. La primera vuelta se había realizado el 26 de junio de 1959 habiéndola ganado el Dr. Francisco De Venanzi pero al no haber obtenido el 66% o más de los votos se convocó para la segunda vuelta. Las elecciones se efectuaron en la UCV luego de 141 años sin autonomía. La plancha del Dr. De Venanzi fue respaldada por el PCV, AD, independientes y jóvenes de URD.

2. Fines y propósitos de la Comisión Universitaria

Los objetivos de la Comisión Universitaria de la UCV están escritos en el Decreto No. 17 de fecha 3 de febrero de 1958, mediante el cual en el Artículo 1, crea una Comisión Universitaria, para que, entre otros objetivos: a) estudie y proponga ante el Despacho de Educación un proyecto de Estatutos de las Universidades Nacionales”...que contemple y asegure la autonomía universitaria”; b) proponga al Despacho de educación las medidas dirigidas a adscribir “...a las Universidades respectivas, las edificaciones y dotaciones actuales y las que se realicen en el futuro para funcionamiento de los institutos o para fines rentables”; c) presente al Despacho de Educación un “... proyecto de Presupuesto para las Universidades Nacionales que permita desarrollar con amplitud todas las labores científicas, docentes, administrativas y complementarias, de acuerdo con las necesidades culturales, técnicas y científicas del país”; d) ejerza el gobierno de la Universidad Central de Venezuela. Dicha Comisión, de acuerdo con el artículo 3 contaba con 60 días hábiles para presentar el resultado de sus gestiones, prorrogables a criterio del Ministro de Educación (Eleazar Narváez (2009) Autonomía universitaria en Venezuela Viscitudes, aportes a la democracia y rendición de cuentas Caracas, Venezuela p. 52).

3. Redacción final y entrega del anteproyecto de Ley de Universidades a la Junta de Gobierno de la República de Venezuela

La Comisión Universitaria redactó el anteproyecto de Ley de Universidades en ocho meses y se lo entregó al nuevo Ministro de Educación de la Junta de Gobierno, Dr. Rafael Pizani (28-05-58/13-02-59), quien sustituyó al Dr. Julio De Armas en ese despacho. El Dr. Pizani se lo dio para su consideración y aprobación a la Junta de Gobierno, siendo el Dr. Edgar Sanabria, presidente de la misma, quien la aprobó y promulgó mediante Decreto Ley de Universidades el 5 de diciembre de 1958.

En El Acto De Iniciación Del Año Académico 1958-59 del 14 de octubre 1958, el Dr. De Venanzi, en una especie de rendición de cuentas de la Comisión Universitaria presidida por él hace una narración que es digna de reproducirla para apreciar el magno alcance no solo de haberse decretado la Ley de Universidades como instrumento jurídico, sino todo lo que ella lleva implícita para una universidad a la cual se le otorga por vía

presidencial (sin mezquindad alguna) una autonomía de pleno funcionamiento autónomo en todos sus aspectos; dadas las fuertes y evidentes restricciones que tenía la UCV para el uso de espacios administrados por entes y gubernamentales y a los cuales tenía que solicitarle permisos.

Dijo en esa oportunidad el Dr. De Venanzi: "El 3 de febrero, por decreto de la honorable Junta de Gobierno, se creó la Comisión Universitaria destinada a llevar a cabo la reestructuración de la institución sobre bases autonómicas..."

Finalizadas como han sido las labores específicas que fueron encomendadas a la Comisión Universitaria, hemos considerado conveniente hacer, a título de presentación de cuentas ante el profesorado y el estudiantado, una revisión de las realizaciones que ocuparon nuestro tiempo desde que asumimos la dirección de la institución... Función fundamental de la Comisión fue la elaboración de un proyecto de Estatuto para las Universidades Nacionales que contemple la autonomía... El proyecto actualmente recibe los últimos toques en el Ministerio de Educación antes de su presentación a la Junta de Gobierno para su promulgación...

Se nos encomendó además la elaboración de un proyecto de presupuesto para este año que permitiese el adecuado desenvolvimiento de las funciones de la Universidad Central... Otra de nuestras tareas era estudiar la forma cómo debían asumirse las funciones de tipo universitario actualmente encomendadas al Instituto de la Ciudad Universitaria y al Hospital Universitario. Se consideró que el Instituto debía ser convertido en una Oficina de Planificación, Conservación y Mantenimiento perfectamente suficiente para las funciones que el Instituto debe cumplir. Para el Hospital fue elaborado un proyecto de Estatuto que asegura la eficacia de su función docente y de investigación, y se recomendó que el edificio sede del mismo pasara a patrimonio de la Universidad. A pesar de nuestro interés, la Universidad Central sigue viviendo en terreno prestado, debemos pedir por oficio esta Aula Magna y no ejercemos siquiera la supervisión de las puertas de la Ciudad Universitaria... Hemos propuesto que se donen también a la Universidad Central las edificaciones y anexos donde funcionan en el presente las Facultades de Agronomía y Veterinaria y que figuren actualmente adscritas al Ministerio de Agricultura y Cría, lo cual representa una justa reivindicación universitaria" (Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I Aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaría De la UCV Caracas (1988) Tomo II, pp.27-28).

Hubo un conjunto de razones por los cuales se procedió a aprobar esta Ley como Decreto presidencial y no esperar que la misma fuera considerada en el Congreso Nacional que resultará electo de las elecciones presidenciales a celebrarse el 7 de diciembre de 1958, y en la que se eligió presidente de la República a Rómulo Betancourt. Entre otras razones estaban el trato histórico dado por los distintos gobiernos y dictaduras en contra de la Universidad y la autonomía universitaria, así como las posiciones opuestas de AD y Copei en este sentido (ver a este respecto la entrevista que el periodista Pablo Antillano le hizo al Dr. Francisco De Venanzi publicada en el Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaría De la UCV Caracas 1988 Tomo I, pp. 277-281; Eleazar Narváez Autonomía universitaria en Venezuela (2009) Vicerrectorado Académico Universidad Central de Venezuela Caracas pp. 32-40; Graciela Soriano De García Pelayo Sobre La Autonomía Universitaria (2000) Universidad Central de Venezuela Caracas pp. 21-32).

Todas las solicitudes de la Comisión Universitaria fueron concedidas en el Decreto Ley de Universidades del 5 de diciembre de 1958, tal como puede comprobarse cuando así lo expresa el Dr. Sanabria, presidente de la Junta de Gobierno, en su discurso del 18 de diciembre de 1958 en el Acto de Proclamación de la Autonomía Universitaria.

Decreto Ley de Universidades de 1958

Solo como un elemento referencial a continuación se describe el Decreto Ley de Universidades de 1958 donde está la original estructura legal-académica de las mismas, para que puedan apreciarse los cambios substanciales que se le hicieron a ésta con la reforma parcial de 1970 impulsadas por los partidos dominantes en esa época en el país y el Congreso Nacional como eran AD y Copei.

1. Componentes y Principios fundamentales de la Ley de Universidades (1958)

1.1. Título I Disposiciones fundamentales

En seis artículos de estas Disposiciones están contenidos aspectos fundamentales que marcan diferencias esenciales de esa Universidad y autonomía universitaria con la anteriormente existente:

- En el artículo 1º. Se declara a la Universidad que es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes...
- En el Artículo 6º se establece que el recinto de las Universidades es inviolable...
- En el Artículo 8º se expresa que “las Universidades son autónomas, de acuerdo con lo establecido en la presente Ley”.
- En el artículo 9º se expone: “En las Universidades Nacionales los estudios ordinarios son gratuitos...”.
- En los artículos 102 y 109 se expresa, respectivamente, que las Universidades deben protección a su personal docente y de investigación, y alumnos y procurarán, por todos los medios, su bienestar y mejoramiento.

1.2. Título II Del Consejo Nacional de Universidades

Tiene solo 6 artículos y se declara en el Artículo 17 como un organismo “para coordinar las relaciones entre las Universidades y armonizar sus planes pedagógicos, culturales y científicos, funcionará el Consejo Nacional de Universidades”.

1.3. Título III De las Universidades Nacionales Capítulo I de la Organización de las Universidades

1.3.1. Del Consejo Universitario.

1.3.2. Del Rector, del vicerrector y del Secretario.

1.3.3. De las Facultades.

1.3.4. De las Asambleas de Facultad.

1.3.5. De los Consejos de Facultad.

1.3.6. De los Decanos.

1.3.7. De las Escuelas y sus Directores.

1.3.8. De los Institutos y sus Directores.

1.3.9. Del Personal Docente y de Investigación.

1.3.10. De los Alumnos.

1.3.11. De los Egresados.

1.3.12. Del Consejo de Fomento.

1.3.13. Del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

1.3.14. De la Dirección y de la Comisión de Cultura.

1.3.15. De la Dirección y Comisión de Deportes.

1.3.16. De la Enseñanza Universitaria.

1.3.17. De los Exámenes.

1.3.18. De las Incompatibilidades.

1.3.19. De las Universidades Privadas.

1.3.20. Disposiciones transitorias y finales.

A este respecto es pertinente señalar la gran correspondencia que existe entre los aspectos fundamentales de esta Ley de Universidades con el Programa de la Reforma de Córdoba (1918) y que Carlos Tunnermann Bernheim en su libro la reforma universitaria de Córdoba (1979: 63) especifica en 11 puntos: 1. Autonomía universitaria; 2. Elección de los cuerpos directivos; 3. Concursos de oposición; 4. Docencia libre; 5. Asistencia libre; 6. Gratuidad de la enseñanza; 7. Reorganización académica; 8. Asistencia social a los estudiantes;

9. Vinculación con el sistema educativo nacional; 10. Extensión universitaria; 11. Unidad latinoamericana. Esto demuestra la influencia de la Reforma de Córdoba con la transformación universitaria de Venezuela y América Latina (1) (Para entender con mayor amplitud el significado de autonomía plena se recomienda ver Ernesto Mayz Vallenilla (1985:51).

Proclamación de la autonomía universitaria de 1958

El acto de Proclamación de la Autonomía Universitaria se realizó en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela el 18 de diciembre de 1958 y en el interviniieron destacando tan importante evento los líderes que en ese momento sobresalieron por su significativa participación en la elaboración y aprobación de la Ley de Universidades, quienes desempeñaban a su vez los más altos cargos en la provisional Junta de Gobierno y en la Universidad: ellos fueron los doctores Edgar Sanabria presidente de la Junta de Gobierno y autor del Decreto de Ley de Universidades; Rafael Pizani, Ministro de Educación de la Junta de Gobierno, el Rector de la UCV Francisco De Venanzi, y el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez Rector de la ULA. (Sobre los discursos de los doctores Sanabria, Pizani, De Venanzi y Rincón Gutiérrez ver Eleazar Narváez op.cip, p.p. 186-187-189-191-196-198).

Acto de toma de posesión de las autoridades universitarias de la UCV

El acto de toma de posesión de las Autoridades Universitarias de la UCV se realizó en el Aula Magna de esta Universidad el 8 de octubre de 1959, donde juraban sus cargos el Dr. Francisco De Venanzi Rector, Dr. Jesús María Bianco Vicerrector y Dr. Ismael Puertas Flores Secretario. Del discurso del Dr. De Venanzi extraigo las siguientes ideas:

“La Universidad Política... y la Universidad Democrática. Hay un importante factor que interesa analizar para precisar si la universidad puede llamarse democrática y es el de las oportunidades de ingreso a la institución, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores.

La supresión de la matrícula universitaria abrió las puertas de la Universidad Central a un denso sector de las clases necesitadas que veía como su quimera la posibilidad de recibir beneficios de la educación universitaria. Como consecuencia de esa política de puertas abiertas nos complace anunciar que, en menos de dos años, casi se ha duplicado la población estudiantil aumentándose al mismo tiempo en grado apreciable las facilidades docentes” (Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas 1988 Tomo II pp. 51-62).

Contexto sociopolítico 1958-1974: ejercicio de la Ley de Universidades 1958 (autonomía universitaria-universidades autónomas), partidos de izquierda y gobiernos nacionales de AD y COPEI

1. Procesos autonómicos de elección de autoridades: 1959-1970

Puesta en ejecución la Ley de Universidades de 1958 a partir de 1959 comienzan a realizarse los distintos procesos electorales destinados a elegir las respectivas autoridades rectorales y decanales de las universidades autónomas existentes para ese momento. Procesos de los cuales resultan electos los siguientes rectores (con sus respectivos períodos):

- 1.1. Dr. Francisco De Venanzi, Rector de la UCV (1959-1963).
- 1.2. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Rector de la ULA (4-2-1958) (1959-1970).
- 1.3. Dr. Antonio Borjas Romero, Rector de la Universidad del Zulia (1958-1963) (1963-1967).
- 1.4. Dr. Humberto Guigni, Rector de la Universidad de Carabobo

Con relación a la Universidad de Carabobo es importante recordar que, el día 21 de marzo de 1958 por decreto de la Junta de Gobierno de la República de Venezuela, presidida por Wolfgang Larrazábal, se abrió de nuevo la Universidad de Carabobo... El 11 de octubre quedó solemnemente inaugurada la Universidad de Carabobo... Las actividades se reiniciaron, tras 50 años de interrupción, con cerca de 500 estudiantes" (Diccionario de Historia de Venezuela (1989) Fundación Polar, Tomo 4 p.132, Caracas-Venezuela).

1.5. Dr. Jesús María Bianco, Rector de la UCV (1963-1967/1968-1970)

Su periodo rectoral fue intencionalmente interrumpido por hechos que más adelante narraré.

1.6. Dr. José Manuel Delgado Ocando, Rector de la Universidad del Zulia (1968-1972).

1.7. José Luís Boinmeison, Rector de la Universidad de Carabobo.

2. **Pacto de Punto Fijo y procesos de elección presidencial 1958-1968: Democracia representativa y Constitución Nacional de la República de Venezuela**

2.1. Pacto de Punto Fijo

Se hace referencia al Pacto de Punto de Fijo dada la importancia que tiene esta estructura de poder elitista creada en Venezuela a raíz de 1959 con el arribo al gobierno Rómulo Betancourt en las primeras elecciones luego de 1958 y su incidencia en los cambios que sufrió la universidad autónoma venezolana producto de los gobiernos de AD y Copei entre los años de 1959 a 1993.

Este pacto fue firmado el 31 de octubre de 1958 por AD, URD y Copei, representados en sus máximos dirigentes: Rómulo Betancourt, Raúl Leoni, y Gonzalo Barrios de AD; Jóvito Villalba, Manuel López Rivas, Ignacio Luís Arcaya de URD; y Rafael Caldera, Lorenzo Fernández, Pedro Del Corral del Partido Social Cristiano Copei, basado en un acuerdo político entre estos partidos para gobernar el país (ver Rafael Caldera (1999) Los Causahabientes De Carabobo A Punto Fijo editorial Panapo pp. 141-143-144).

El Dr. Ramón J. Velásquez, refiriéndose al Pacto de Punto Fijo expresa que fue inicialmente un acuerdo hecho entre Rómulo Betancourt, Rafael Caldera y Jóvito Villalba estando los tres exiliados en 1957 en Nueva York, y se formalizó con su firma el 31 de octubre de 1958 en la ciudad de Caracas, en la casa de habitación de Rafael Caldera llamada Punto Fijo (Ramón J. Velásquez (1992) Aspectos De La Evolución Política De Venezuela En el Último Siglo, en Venezuela Moderna Medio Siglo de Historia 1926/1976 Grijalbo Caracas, p.177).

El Pacto de Punto Fijo se firmó como un instrumento de poder político para ahogar el espíritu democrático popular reinante a raíz del 23 de enero de 1958 y se inició con el triunfo de Rómulo Betancourt en 1958 al asumir la Presidencia de la República el 13 de febrero de 1959. Para gobernar, su tren ministerial lo comenzó con ministros representantes de los partidos AD, URD y Copei hasta que URD se mantuvo en esta alianza cuando el 17 de noviembre de 1962 se retira del gobierno al no compartir el Dr. Ignacio Luís Arcaya, canciller y militante de este partido, la decisión del presidente Betancourt de respaldar la expulsión de Cuba en la VII Conferencia de Cancilleres de la Organización de Estados Americanos (OEA) el 28 de agosto de ese mismo año. Sin embargo, el Pacto de Punto Fijo siguió como alianza bipartidista de poder de AD-Copei junto a poderosos sectores económicos privados, las fuerzas armadas, el clero y el sindicalismo.

2.2. Procesos electorales de elección presidencial y Constitución Nacional (1961): 1958-1969

2.2.1. Periodo presidencial de Rómulo Betancourt (1959-1963) y Constitución Nacional de la República de Venezuela (1961)

Luego del derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez se realizan las primeras elecciones presidenciales el 7 de diciembre de este mismo año, y en las cuales resultó electo como presidente de la República de Venezuela el candidato de AD Rómulo Betancourt, para un periodo presidencial de cinco años: 13-02-1959/11-03-1964.

Con esta elección se inicia en Venezuela el periodo de la democracia representativa, forma de gobierno constitucionalmente establecida con la promulgación el 23 de enero de 1961 de la Constitución de la República de Venezuela elaborada y aprobada por el Congreso de la República de Venezuela. En su artículo 3º se expresa: “El gobierno de Venezuela es y será siempre democrático, representativo, responsable y alternativo”.

Esta Constitución Nacional tuvo su vigencia hasta el 15 de diciembre de 1999 producto del proceso constituyente que decreta al asumir la presidencia de la República Hugo Chávez Frías, siendo la recién electa Asamblea Nacional (25-7-99) la que elaboró la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada por el pueblo venezolano en Referéndum Nacional celebrado en esa fecha decembrina. Esta Constitución consagra como forma de gobierno la democracia participativa y protagónica.

2.2.2. Periodo presidencial de Raúl Leoni (AD) (11-03-1964/11-03-1969).

2.2.3. Periodo presidencial de Rafael Caldera (Copei) (11-03-1969/12-03-1974).

3. Autonomía universitaria y confrontación sociopolítica: PCV-MIR-gobiernos de AD, URD y Copei

Es importante resaltar un conjunto de hechos políticos y militares que se producen en las universidades autónomas en este periodo 1959 y 1974, que confluyen todos ellos en 1970 con la modificación parcial de la Ley de Universidades (1958). Los factores fundamentales de la confrontación que se produce en estos años están determinados por la acción política del PCV y el MIR y otros sectores de izquierda contra los gobiernos de AD y Copei, y la respuesta dada por éstos a nivel gubernamental, policial, militar, legal y parlamentario. Respuesta impulsada a afectar directamente la estructura jurídica de la autonomía universitaria, organización y funcionamiento de las universidades.

En tal sentido se describen los siguientes hechos:

- 3.1. Se rompe el espíritu de unidad nacional sostenido en la lucha e insurgencia contra la dictadura de Pérez Jiménez liderada en 1957 por la Junta Patriótica y en 1958 por la Junta de Gobierno de la República de Venezuela. Esta ruptura se acentúa por el interés de acabar con la Junta Patriótica de parte de los partidos firmantes del Pacto de Punto Fijo (AD, Copei y URD) hecho que se concreta con la exclusión expresa de ese acuerdo del PCV (Blanco Muñoz La Lucha Armada Hablan Cinco Jefes: (1980): García Ponce: 350-351; Velásquez op.cit, p. 191).
- 3.2. Electo en 1958 Rómulo Betancourt como presidente de la República y una vez que asume la presidencia declara una línea política claramente anticomunista (Velásquez idem), razón por la cual el PCV inicia a finales de 1960 una política de autodefensa de pre-insurrección violenta contra dicho gobierno. Esta respuesta del PCV se expresa en un principio como una lucha armada urbana (aparatos urbanos) y se profundiza a finales de 1961 con la conformación de los primeros focos guerrilleros rurales; proceso que continua en el año 1962 (Boletín del Archivo Histórico....De Venanzi, op.cit: Tomo I: 283-284; Blanco Muñoz, op.cit: Petkoff: 198-199; García Ponce: 346-349-350).
- 3.3. El 6 de abril de 1960 se produce la primera división de AD con salida de la mayoría de los jóvenes que controlaban el Buró Juvenil de ese partido, enfrentados de manera radical con la política gubernamental dirigida por Rómulo Betancourt, creándose el MIR (Velásquez, op.cit, 202-203-204; Simón Sáez Mérida La Otra Historia De AD (2008: 207-236).
- 3.4. El PCV y el MIR, a partir de 1960 impulsan los movimientos insurreccionales contra el gobierno de Rómulo Betancourt que desembocarán en la lucha guerrillera de los años 1962-1966, a la que también se incorpora la organización Fuerzas Armadas de Liberación Nacional (FALN).
- 3.5. Estas acciones de la lucha armada y lucha guerrillera son realizadas por los partidos y sectores de la izquierda venezolana utilizando las instalaciones de la UCV y otras universidades del país, valiéndose de la autonomía universitaria y la inviolabilidad del recinto universitario, en las que se realizan diferentes actividades de apoyo y logística a las luchas insurreccionales.

3.6. En 1968 se declara en la UCV el inicio de la Renovación Universitaria por el Rector Jesús María Bianco y el Consejo Universitario. A partir de marzo de 1969 este movimiento se intensifica y extiende tanto a esta casa de estudios como al resto de las universidades nacionales.

El movimiento de Renovación Universitaria se manifiesta de distintas maneras en su contenido y formas de lucha en las Facultades, Escuelas y universidades en las cuales se produce. Pero de forma general, los motivos de la Renovación Universitaria se dirigían a transformar las estructuras académicas-docentes, curriculares, régimen de estudio y funcionamiento de las universidades consideradas por distintos movimientos de izquierda, distintos al PCV y al MIR, críticos y contestarios como obsoletas, burocráticas, sumergidas al sistema y a la sociedad capitalista en sus intereses y funcionalidad (Boletín del Archivo Histórico Homenaje al Dr. Jesús Ma. Bianco En El X Aniversario De Su Muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas 1987 Tomo II, pp. 39-40-41-42 a 50).

3.7. Los gobiernos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni frente a las luchas emprendidas por el PCV, el MIR y otros sectores de izquierda liberan una tenaz lucha anti-insurreccional y antiguerrillera, utilizando toda forma de métodos violentos de represión, persecución, inteligencia, y allanamientos de universidades y casas familiares que provocan en los militantes de izquierda y miembros de la guerrilla numerosas muertes, desaparecidos, torturados y asesinatos, entre los cuales se encontraban principalmente estudiantes, campesinos y trabajadores. Testimonio de esta época da Agustín Blanco Muñoz que en la introducción de su libro ya citado expone: "Hablan cinco jefes de la política del PCV y de la lucha armada de la década violenta... Y es también la provocación de Betancourt... Insurrección, guerra o lucha armada, (1980: 7).

3.8. Rafael Caldera en su primer gobierno, entre 1968 y 1972, continua con la política anti autonómica universitaria, de represión policial y militar de AD afincado en su partido Copei y focalizada contra las protestas estudiantiles, contra el Dr. Jesús María Bianco, Rector de la UCV, y contra el movimiento de Renovación Universitaria que se iniciaba en 1968-1969. Esta política represiva se alimenta a su vez en una sólida posición política e ideológica de claro combate a los movimientos de izquierda e incluso aquellos movimientos cristianos identificados con la teología de la liberación en América Latina.

3.9. En conjunto, estos tres gobiernos de Betancourt, Leoni y Caldera en la década de los sesenta emprendieron a nivel nacional una dura acción contra las luchas ejecutadas por estos partidos de izquierda y las respuestas que dieron fueron de todo orden: policial, militar, inteligencia, legal y represivo. Pero solo voy a tomar como referencia fundamental sus actuaciones en contra de la UCV:

3.9.1. El presidente Rómulo Betancourt y otros sectores ejercieron sobre el Rector de la UCV, Dr. De Venanzi, una fuerte presión para que tomará decisiones en contra de la autonomía y los estudiantes de esa Universidad (ver a este respecto entrevista al Dr. De Venanzi publicada en el Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas 1988 Tomo I, pp.285-286).

3.9.2. Contra la UCV se perpetraron allanamientos de tipo judicial, policial y militar, ejecutados por los presidentes Betancourt, Leoni y Rafael Caldera. El primero de ellos fue cometido el 2 de septiembre de 1963 (Betancourt), el segundo el 15 de mayo de 1964 (Leoni), el tercero el 14 de diciembre de 1966 (Leoni), el cuarto y el quinto perpetrados por el primer gobierno de Rafael Caldera quien utilizó para ello al Ejército, las Fuerzas Armadas de Cooperación, y organismos policiales.

El primer allanamiento del presidente Caldera fue hecho con la denominada "Operación Kanguru" efectuado el 31 de octubre de 1969, que implicó también tener cercadas militarmente a la ULA, LUZ y UC, y el segundo fue perpetrado el 25 de octubre de 1970 el más largo, violento y con mayores consecuencias para la UCV y el resto de universidades (Graciela Soriano De García Pelayo Sobre La Autonomía Universitaria: (2005): 60-68; Luis Cipriano Rodríguez, Silvio Villegas, Arminda Reyes La UCV Medio Siglo De Historia 1950-2000: (2000): 23-24).

3.9.3. En el allanamiento del 15 de mayo de 1964 además de allanar a la UCV también se allanó la residencia del Rector Dr. Jesús María Bianco.

3.9.4. Con el allanamiento del 14 de diciembre de 1966 que duró dos meses se intervienen y eliminan las residencias estudiantiles de la UCV y se aprueba un Reglamento Parcial, conocido como el Reglamento Leoni aprobado por el Decreto 753-14 de febrero de 1967.

3.9.5. El allanamiento del 30 de octubre de 1969 permite que el presidente Caldera le quite a la UCV el Jardín Botánico y elaboró un nuevo reglamento de funcionamiento, convirtiéndolo en un Parque Nacional dependiente del Ministerio del Ambiente bajo la custodia de un Comando de la Guardia Nacional instalado dentro del referido Jardín.

3.9.6. Con el allanamiento del 25 de octubre de 1970 el presidente Rafael Caldera mantiene un año cerrada la UCV y sostuvo a las fuerzas militares dentro de la misma hasta tanto no se cumpliera de manera total el plan elaborado en contra de la autonomía universitaria y se ejecutara la reestructuración de esa casa de estudios. Plan concebido estratégicamente por los enemigos de la Ley de Universidades y de la autonomía plena representados por los partidos AD-Copei, el gobierno y profesores universitarios identificados con esa política.

Los objetivos de este plan fueron:

3.9.6.1. Este último allanamiento y cierre de la UCV permitió que los enemigos de la autonomía universitaria y de la Ley de Universidades de 1958 pudieran concretar sus objetivos, mediante la reforma substancial hecha en 1970 a este instrumento legal y destitución de todas sus autoridades. Proceso que se cumplió de la siguiente manera:

El primer objetivo se cumplió el 2 de septiembre de 1970 con la Reforma Parcial a la Ley de Universidades de 1958 aprobada por los partidos del Pacto de Punto Fijo mayoritarios en el Congreso Nacional (AD y Copei). En esta reforma se creó el Consejo Nacional de Universidades Provisorio (CNUP) organismo que su primera decisión fue dirigida a destituir el 29 de octubre de 1970 al Dr. Jesús María Bianco como Rector de la UCV, mediante Resolución del Ministerio de Educación Por La Cual Se Dispone Remover Del Cargo De Rector De La Universidad Central De Venezuela Al Dr. Jesús María Bianco, Suspendido Por Este Consejo Nacional De Universidades Provisorio En Resolución De Fecha 29 de Octubre De 1970, firmada el ocho de diciembre de 1970 por el presidente de ese CNUP, Ministro de Educación Héctor Hernández Carabaño, e integrantes profesores Ernesto Mayz Vallenilla, Simón Gómez Malaret, Eduardo Vásquez, Enrique Castillo Pinto y César Acosta H. (ver Boletín del Archivo Histórico Homenaje al Dr. Jesús Ma. En El X Aniversario De Su Muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas 1987, Tomo II, pp. 154 a 158).

Con la reforma parcial de la Ley de Universidades de 1970 el Consejo Nacional de Universidades se convierte en el máximo organismo de decisión y control de las universidades, atribuciones claramente expuestas en su Artículo 20 y que están actualmente vigentes.

El segundo objetivo se cumple y está detallado en el expediente que el CNUP había levantado contra el Dr. Jesús María Bianco, como Rector de la UCV y demás autoridades de la Casa de Estudios, en el que se hacen tres recomendaciones: una, suspensión de las autoridades universitarias, incluyendo Decanos y Directores; declarar la UCV en proceso de reorganización; otra, abrir una rápida y exhaustiva investigación, y aplicar a los responsables del actual estado de cosas las sanciones a que haya lugar.

Cumplida la recomendación de declarar el proceso de reestructuración a la UCV, el CNU nombra a las autoridades interventoras: primero se designa como rector a Rafael Clemente Arraiz (enero de 1971) y ante la renuncia de éste en marzo de 1971 se procede a nombrar a Oswaldo De Sola (1971-1972) como su sustituto (Boletín del Archivo Histórico Homenaje al Dr. Jesús Ma. Bianco En El X Aniversario De Su Muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas 1987 Tomo II, pp. 152-174).

Otras decisiones tomadas por las autoridades interventoras de la UCV fue expulsar a los profesores Pedro Duno, Manuel Caballero, José Ramón Nuñez Tenorio, Luís Cipriano Rodríguez, Luís Bigott, Aurelio Canchica y a la profesora Zoraida Machado, entre otros (Cipriano Rodríguez, Villegas, Reyes: (2000): 30), y del Prof. Heinz Rudolf Sonntag.

Así mismo, se acordó separar al Hospital Universitario del resto de la Ciudad Universitaria de la UCV y se construyó una cerca para impedir la circulación libre entre ese instituto y el resto de las instalaciones universitarias (cerca que al ser reabierta la UCV fue inmediatamente derrumbada por los estudiantes) (El jardín Botánico fue devuelto a la UCV mediante Decreto del presidente Hugo Chávez el 20 de diciembre de 2000 bajo la figura de Fundación Instituto Botánico de Venezuela (FIVB).

Contexto sociopolítico y autonomía universitaria: 1974-1999

Luego de los años sesenta y visto lo sucedido con la Ley de Universidades y la autonomía plena de 1958, Venezuela entra en un proceso con características sociopolíticas y económicas muy distintas a las décadas anteriores. Lo será también para la Universidad y la autonomía universitaria por la complejidad y conjunto de hechos y procesos que sucedieron y que intento describir enmarcándolos, en un primer momento en el periodo 1974-1999 y después el periodo 1999-2018.

En el periodo 1974-1999 las universidades y la autonomía universitaria confrontaran situaciones, hechos y se darán procesos que producirían significativos cambios en su estructura, funcionamiento y formas de lucha, a la luz de los distintos gobiernos electos que tuvo Venezuela durante este lapso. Hechos y situaciones producto de las luchas gremiales y protestas estudiantiles, creación de nuevas universidades, medidas contra la gratuidad de los estudios, aprobación de las Normas de Homologación; y procesos relacionados con el interés gubernamental y parlamentario para aprobar una nueva ley de la educación superior que sustituyera a la Ley de Universidades de 1970, para lo cual se elaboraron los denominados proyectos de ley de educación superior (PLES).

Este periodo histórico se inicia con la primera presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), continua con el gobierno de Luís Herrera Campins (1979-1984), con la presidencia de Jaime Lusinchi (1984-1989), y las segundas presidencias de Carlos Andrés Pérez (1989-1993), y Rafael Caldera (1994-1999), y finaliza con los gobiernos de Hugo Chávez Frías (1999-2013) y Nicolás Maduro Moros (2013-2019) (2010-2025).

Es sumamente importante decir que el modelo desarrollista basado en el proceso de substitución de importaciones llega a su fin con la primera presidencia de Carlos Andrés Pérez y comienza a ser sustituido con el gobierno de Luis Herrera por el modelo neoliberal capitalista financiero, el cual continuara siendo aplicado con Jaime Lusinchi y segundas presidencias de CAP y Rafael Caldera, modelo que finaliza mediante la elección de Hugo Chávez y de Nicolás Maduro Moros; periodo que más adelante especificaré.

1. Derrota de la lucha armada y política de pacificación del presidente Rafael Caldera: de la lucha armada a la lucha gremial universitaria

La lucha insurreccional emprendida por los partidos y grupos de izquierda en la década de 1960 contra los gobiernos del Pacto de Punto Fijo es finalmente derrotada por la acción anti-insurreccional y anti-guerrillera de los presidentes Betancourt y Leoni. El PCV ya a finales de 1966 había iniciado una política del gran viraje que luego desemboco en la Paz Democrática con lo cual abandona la lucha armada.

En este periodo importa destacar el surgimiento del Movimiento Al Socialismo (MAS: 1971) y la Causa R, (1971), producto de la división del PCV liderada por Teodoro Petkoff, Pompeyo Márquez y Alfredo Maneiro.

2. Gobiernos y autonomía universitaria: luchas gremiales, nuevas universidades, PLES y protestas estudiantiles

2.1. Primera presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-1979): la Venezuela saudita

Carlos Andrés Pérez es electo presidente de la república el 9 de diciembre de 1973 siendo el tercer presidente que lleva a la presidencia AD. Al momento de tomar posesión de su cargo el 12 de marzo de 1974 en el Congreso Nacional anunció que su gobierno administraría “la abundancia con criterio de escasez, quiero decir con eficiencia, equidad y justicia distributiva” (Velásquez: 367). Pero, por el contrario, su gobierno terminó siendo calificado como un gobierno que administró los bienes y la riqueza con un criterio saudita. Tanto que líderes de la izquierda de ese entonces (ya pacificados) como Américo Martín (MIR) y Teodoro Petkoff (MAS) publicaron sus libros titulados Los peces gordos (Martín: 1975), y La corrupción administrativa (Petkoff: 1978), y el MAS editó otro bajo el nombre de Otro Gobierno Que Fracasa (1977), en los cuales hacen severas críticas en tal sentido al gobierno de Pérez. La denominación de saudita fue producto de los enormes ingresos que tuvo su gobierno de la exportación petrolera y del vertiginoso incremento de los precios del barril del petróleo que según cifras dadas por Asdrúbal Baptista ascienden la cantidad de:

“El precio promedio del petróleo era cerca de 2 dólares por barril en 1968, llegó a 14 en 1974 a 30 en 1981 y se espera que alcance sólo 26 dólares por barril en 1984... En los primeros años de la década del 70 el valor de las exportaciones fluctuaba entre los 2.500 millones y 3.000 millones de dólares. Pero a partir de 1974 alcanzamos un valor de exportaciones del orden de los 10.000 millones de dólares y luego en 1981, esta cifra se duplica” (Baptista (1988 cuarta edición: 80) en El Caso Venezuela: una ilusión de armonía).

Pero también se disparó el aumento de la deuda externa venezolana adquirida por el mismo gobierno de CAP de la siguiente manera:

“El endeudamiento externo del país mostró un alza de gran significación durante los gobiernos de Carlos Andrés Pérez (1974-1979) y Luís Herrera (1979-1984), con relación a los gobiernos anteriores del periodo puntifista, pues, en 1973, culminando el gobierno de Rafael Caldera, la deuda llegó a ser de seiscientos millones de dólares, para alcanzar en 1979, finalizando el mandato de Pérez, la cantidad de veintitrés mil millones de dólares...”(Rada Aragol- Contreras (2010) Protesta estudiantil y represión en Venezuela 1983-1993) pp. 17-18).

Es en este contexto socioeconómico que en los primeros años del gobierno de Carlos Andrés Pérez los gremios universitarios adquieren preponderancia al iniciarse una lucha gremial que en lo sucesivo se dirige a la consecución para la comunidad universitaria de una serie de reivindicaciones socioeconómicas y de bienestar social; entre los cuales están los aumentos de los sueldos y salarios.

2.1.1. Luchas gremiales universitarias y reivindicaciones salariales, socioeconómicas y de bienestar social

Para ilustrar esta parte se toma como referencia principal las actividades realizadas desde la Universidad de Los Andes (del Consejo Universitario) y de la Asociación de Profesores de la Universidad de Los Andes (APULA), así como las actuaciones de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV) que se publicaron en el periódico Correo Universitario (APULA).

2.1.1.1. En el periódico Correo Universitario Año 1, No. 1 de julio de 1977, se informa que APULA terminó la redacción del Proyecto de Resolución que Regulará las Relaciones Entre El Profesorado y la Universidad de Los Andes y fue introducido por esa organización gremial para su discusión al Consejo Universitario de la ULA, así como también se publican declaraciones del presidente de APULA Prof. José Mendoza Angulo en las que afirma que “profesores de APULA no se incorporarán en septiembre si no se firma el Proyecto de Resolución” (p.5).

Igualmente se publica en este número de Correo Universitario el documento de FAPUV titulado Consejo Superior de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios

de Venezuela Política Gremial, aprobado en Mérida en junio de 1977, en el que se expone lo siguiente: en los Principios, No. “3 Lucha permanente en defensa de la autonomía universitaria... en los Lineamientos Generales y Acciones, Contribuir a homogeneizar las condiciones de trabajo y beneficios socioeconómicos entre las diferentes instituciones universitarias que componen FAPUV... y en los numerales 2, 3 y 4, “Velar por el fiel cumplimiento del Artículo 114 de la Ley de Universidades y propiciar el disfrute de todos aquellos incentivos académicos y de protección social...; Impulsar todas aquellas medidas tendientes a la consecución de viviendas para los asociados...; Defender el derecho que las Asociaciones de Profesores tienen de celebrar acuerdos y convenios de trabajo que regulen las relaciones laborales y demás reivindicaciones que son propias de los gremios” (p.4).

- 2.1.1.2. En correo Universitario Año 1. No. 2 del 31 de mayo de 1977 se informa lo relativo a la marcha universitaria convocada por APULA en rechazo al allanamiento de la UCV y demandaron mayores financiamientos para las Universidades Autónomas del país... y en procura de mayores reivindicaciones...” (pp.6 y 7).
- 2.1.1.3. En Correo Universitario del Año 1. No. 3 del 29 de junio de 1977 publica información del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Rector de la ULA, en la que dice que el Consejo Universitario aprobó escala de sueldos presentada por APULA (portada).
- 2.1.1.4. En Correo Universitario del Año 1. No. 5 del 13 de octubre de 1977, el Prof. José Mendoza Angulo, presidente de APULA, dice “Éxito total paro del profesorado En un cien por ciento se cumplieron directrices de APULA. Reiniciadas conversaciones entre APULA y el CU” (p.9).
- 2.1.1.5. En Correo Universitario de noviembre de 1977 se informa en sus páginas centrales que el Consejo Universitario de la ULA aprobó la Resolución Que Regulará Las Condiciones De Trabajo De Los Profesores.

2.1.2. Surgimiento y desarrollo de las Universidades Experimentales

Las universidades de tipo experimental son creadas por el Ejecutivo Nacional entre 1968 y 1998 con el fin de contraponerlas al modelo de la universidad autónoma, democrática y popular. Son creadas sin autonomía universitaria y regidas por el Ministerio de Educación con la potestad del Ministro, con la anuencia del presidente, para nombrar y remover sus autoridades. La primera que se crea es la Universidad Simón Bolívar, decretada por el presidente Raúl Leoni en 1967 e inaugurada por el presidente Rafael Caldera en 1970 (Ver Amado Moreno Pérez: Educere Año 12. No. 41 Abril-Junio/2008: p. 365). A algunas de estas universidades posteriormente se le otorgó la autonomía universitaria, entre ellas a la Universidad Simón Bolívar.

2.2. Presidencia de Luís Herrera Campins (1979-1983): neoliberalismo y viernes negro del 18 de febrero de 1983

Luís Herrera Campins es electo como presidente de la República en las elecciones de 1978 para el periodo 1979-1983 y fue el segundo militante del partido Social Cristiano Copei que obtuvo la presidencia.

2.2.1. Medidas de austeridad y autonomía universitaria

En su discurso de toma de posesión de la presidencia de la República Herrera Campins dice: “El país reclama con urgencia la austeridad y mi gobierno la tendrá como regla y guía... Recibo un país hipotecado” (Moreno Pérez, Hegemonía capitalista neoliberal y revolución sociopolítica del Estado en Venezuela: 1979-2009, en Rafael Correa Flores-Amado Moreno Pérez-Pedro J. Rivas-Nelson Pineda Prada Capitalismo y Revolución Bolivariana en Venezuela (2010:206). (Para ver más ampliamente las medidas económicas del gobierno de Herrera Campins ver Moreno Pérez (2010: 206-210).

Formuladas las medidas económicas y ante el fracaso de ellas, además de otros factores como la reducción de los precios del barril de petróleo, el compromiso con el pago de los intereses de la deuda externa, la fuga de divisas y capitales, el gobierno de Luís Herrera de acuerdo con el Fondo

Monetario Internacional (FMI) el 18 de febrero de 1983 toma la medida de devaluar el bolívar; iniciándose de esta manera un camino que conduce al país a un abismo de devaluación permanente de nuestro signo monetario que desde esa fecha hasta el presente ha sido imposible detener.

Esta medida de devaluar el bolívar donde el precio único del dólar estaba a 4,30 Bs. por dólar significó establecer un sistema cambiario con tres tipos de cambio: el primero de 4,30 bolívares por dólar, el segundo de 6,00 Bs. por dólar y el tercero, que variaba según el valor que adquiera en el mercado cambiario.

Como un hecho sumamente importante vale decir que en Venezuela, el precio del dólar se mantuvo durante 50 años (1933-1993) con tal nivel de estabilidad que es digno de resaltar: en 1933 con un valor de 5,27 y de 4,29 en 1983. En 1963 tuvo un precio de 4,45 Bs por dólar y bajo a 4,30 Bs por dólar que era su valor el 18 de febrero de 1983 (Moreno Pérez, idem p.p. 206 a 210).

Como consecuencia de esta política fondo monetarista, de austeridad y reducción del gasto público, el gobierno de Herrera Campins redujo la inversión en salud, educación y vivienda, y exigió a las autoridades universitarias aplicar medidas de austeridad y control presupuestario.

De esta forma el Ministro de Educación solicitó a estas autoridades la elaboración y presentación de presupuestos equilibrados, sin los cuales el gobierno no emitía al comienzo del año las respectivas órdenes de pago a las universidades. En particular la aplicación de esta medida en la ULA produjo que los trabajadores universitarios durante tres años en los tres primeros meses no recibieran el pago de sus sueldos.

La comunidad universitaria reaccionó con fuerza y contundencia una lucha de unidad intergremial (todos los gremios universitarios) contra la orientación económica del gobierno y sometimiento de las autoridades universitarias a dichas políticas.

(Como un ejemplo de los documentos publicados por los gremios universitarios de la ULA en contra de la política presupuestaria aplicada por las autoridades universitarias en el periodo rectoral del Dr. José Mendoza Angulo (1980-1984) están los siguientes:

- Universidad de Los Andes La Problemática Financiera De Nuestra Institución Mensaje, de fecha Mérida, 5 de octubre de 1981 firmado por las autoridades rectorales; Comando Intergremial Universitario El Diálogo No Puede Ser Para Sacrificar Los Derechos Adquiridos De Obreros, Empleados, Profesores y Estudiantes, con fecha Mérida, 1 de junio de 1982; Comunicado Comando Intergremial de La Universidad de Los Andes, de Mérida, 16 de enero de 1983; y el Documento No. 1 Ante Los Intentos De Liquidación De La Universidad Autónoma Profesores De La ULA Se Dirigen A La Comunidad Universitaria, Mérida 10 de marzo de 1983).

2.2.2. Normas de Homologación

Dado que en las universidades las Asociaciones de Profesores de cada institución emprendían anualmente una lucha para establecer una tabla de sueldos y salarios que se hacía según la escala salarial que mejor favoreciera al personal universitario, el Consejo Nacional de Universidades para solventar esta situación aprobó en su reunión del 25 de julio de 1982 las Normas Sobre Homologación De Sueldos Y Beneficios Adicionales De Los Miembros Del Personal Docente Y De Investigación De Las Universidades Nacionales, firmada por el Ministro de Educación del gobierno de Luís Herrera C., Prof. Felipe Montilla, que en su Artículo 1 dice; "Las normas de homologación de sueldos y beneficios adicionales tiene por objeto precisar el alcance económico social, legal y conceptual de tales términos; establecer con carácter nacional un marco de referencia para la determinación de las remuneraciones del personal docente y de investigación de las Universidades Nacionales...". Estas Normas fueron inicialmente protestadas por FAPUV debido a que habían sido aprobadas de manera unilateral por el CNU y se consideraba que afectaban al profesorado al sujetar el incremento de los sueldos y beneficios a un cálculo del promedio del índice del costo anual de inflación en el país. Posteriormente, como se sabe fueron aceptadas.

Posteriormente, en el Semanario de la ULA Hoy Viernes No 2. Del 2 de mayo de 1997, p. 16 aparece una información que dice así: "Según datos aportados por el ex rector José Mendoza Angulo (1980-1984) las normas se aprobaron a fin de conseguir tres objetivos: primero, acabar con la escalada salarial indefinida entre las universidades nacionales, pues la discusión de cláusulas económicas se hacía con fechas distintas en cada institución, lo cual generaba una inestabilidad crónica gobernada por la habilidad y fortaleza de los gremios o por el populismo de las autoridades. Segundo, sacar el problema salarial del ámbito de cada universidad y convertirlo en un asunto nacional. De acuerdo con las normas, la cuestión salarial corresponde entonces al CNU, lo cual obligaba al gobierno a involucrarse en la materia. Tercero, crea las bases para definir una política salarial racional, técnicamente establecida y acorde con las mejores exigencias del país y de la Universidad".

2.2.2.1. Normas de Homologación y luchas gremiales universitarias

Aprobadas las Normas de Homologación y habiéndose producido en el país un proceso inflacionario (factor que afectó al gobierno para enfrentar las luchas universitarias y estabilizar así los sueldos del sector universitario con base al cálculo de la inflación anual), el gobierno de Luis Herrera C. se negó a aplicarlas en los términos establecidos.

En este contexto económico y político, FAPUV emprendió una lucha para exigir su pleno respecto legal y estricto cumplimiento utilizando para ello diversas vías de presión, como fueron diversos paros y huelgas que comprendieron el periodo no solo de Luis Herrera sino de gobiernos sucesivos. En tal sentido, se citan las siguientes acciones:

1. Paros de profesores y trabajadores en LUZ, ULA y UC a finales de 1982 por problemas presupuestarios.
2. A comienzos de 1983 la UCV, UDO, UCLA (Universidad Occidental Lisandro Alvarado) y el resto de las universidades evaluaban convocar a un paro general indefinido. No obstante a las universidades en paro como la ULA y UC el gobierno decretó la suspensión del pago de nómina el 11 de marzo de 1983 (Rada Aragol-Contreras, op. cit p.28).
3. En 1987 FAPUV decretó un paro general indefinido que duró cuatro meses exigiendo la aplicación de las Normas de Homologación y la cancelación de las deudas por este concepto, ante lo cual el gobierno del presidente Lusinchi ordenó que de no reintegrarse a las actividades universitarias las universidades paralizadas se les suspendería los respectivos sueldos y salarios. A este paro no se sumó la UCV. Y el 26 de abril de 1987 FAPUV y el gobierno firmaron un acuerdo de suspensión del paro y los compromisos del Ejecutivo para cancelar las respectivas deudas. Ante la evidente fragilidad del paro indefinido y la presión del gobierno, a todos los profesores se les exigió como requisito para cancelarle que manifestaran por escrito cada uno la renuncia del 50% de la deuda que a cada profesor le debía el Ejecutivo Nacional.
4. En el segundo gobierno de Rafael Caldera (1994-1999) igualmente ocurrieron otros paros por iguales motivos. Frente a las Normas de Homologación el Ministro de Educación de ese momento cuestionó el carácter de las mismas y propuso como complementario, ante la imposibilidad de desconocerlas, la heterologación por méritos y "productos" académicos de los profesores.

A pesar de los paros, manifestaciones y huelgas convocadas y realizadas por FAPUV, la deuda de los diferentes gobiernos habidos entre 1984 y 1999 por concepto de las Normas de Homologación, no cancelación a tiempo de las respectivas prestaciones sociales causadas por las jubilaciones del personal universitario, deuda de fideicomiso con profesores y empleados desde 1975, ésta alcanzó una cantidad que el profesor Luís Fuenmayor Toro detalló en la oportunidad en que fue director de la OPSU (2000-2004) en los siguientes términos:

- Se debía parte de la homologación del periodo 1986-87 (10% sobre los sueldos y la duplicación de la prima por hogar) que Caldera se negó a aprobar, por lo que no existía una deuda legalmente contraída...
- Estaba pendiente la discusión de la homologación 98-99, a la que tampoco Caldera le dio luz verde y la FAPUV no pudo obligarlo...
- Encontramos la deuda de fideicomiso con profesores y empleados, cuya fecha de inicio era el año 1975...De la misma hemos pagado hasta el año 1993 y nos proponemos pagar el próximo año hasta 1997 inclusive".

Esta información la expresa Fuenmayor Toro para manifestar que el gobierno del presidente Hugo Chávez no solo reconoció esta deuda social sino que comenzó a cancelarla totalmente de acuerdo a un programa y cronograma de pago que en su artículo él especificó.

2.2.3. Medidas de austeridad, gratuidad estudiantil y autofinanciamiento

Producto de la política neoliberal y de austeridad iniciada e implementada por el gobierno de Luis Herrera al interior de las universidades comienzan a instrumentarse políticas de este tipo, dirigidas a crear en estas instituciones mecanismos de autofinanciamiento que fueron aprobadas por las autoridades universitarias y consejos universitarios de ese entonces. Así, se aprobaron formas de autofinanciamiento que contemplan reducción de la gratuidad estudiantil en los estudios, en los servicios del comedor, transporte, asistencia médica-odontológica, becas, etc, e igualmente el cobro de ciertos aranceles para los estudios de postgrado. Estas medidas y decisiones de autofinanciamiento no fueron solamente aplicadas o intentadas ser instrumentadas por el gobierno de Herrera Campins, sino que abarcaron igualmente a sucesivos gobiernos nacionales.

Los mayores efectos y peores consecuencias que esta política y normas de austeridad y autofinanciamiento han causado han sido las relacionadas con el sector estudiantil, producto del generalizado rechazo de ellas por el estudiantado. Rechazo manifestado en las innumerables y permanentes protestas ocurridas a lo largo y ancho del país, con un elevado número de estudiantes muertos y heridos producto de la represión gubernamental-policial cometido contra ellos.

A continuación se citan algunos hechos relacionados con este aspecto:

- 2.2.3.1. El 3 de marzo de 1983 en la Universidad Simón Rodríguez (UNESR) se aprobó por decisión del Consejo Rector un cambio en el régimen arancelario mediante el cual el precio de cada materia aumentaría de treinta a ciento cincuenta y dos bolívares, y los estudiantes respondieron con la suspensión de las inscripciones.
- 2.2.3.2. "Medidas similares a las de UNSR, aplicó el rector José Mendoza Angulo en la ULA, con el agravante de que eliminó servicios estudiantiles como comedor, transporte y asistencia médica-odontológica..." (Rada Aragol-José Contreras: 2010: 29).
- 2.2.3.3. Lo mismo sucedió en la Universidad Simón Bolívar donde los estudiantes decidieron realizar un paro de veinticuatro horas en exigencia a la abolición de las medidas económicas aplicadas por el rector José Roberto Bello con el cobro trimestral de matrícula en cuatrocientos cincuenta bolívares, la reducción de becas estudiantiles y la eliminación de los subsidios de transporte y comedor.
- 2.2.3.4. Con la elección de Edmundo Chirinos como rector de la UCV (1984-1988), el Consejo Universitario acordó aplicar medidas de restricción de gastos que recayeron en los estudiantes, con decisiones como eliminación de becas, aumento del comedor universitario a 10 bs, el pago de matrícula y la suspensión de las pasantías.

Producto de estas medidas los estudiantes de las Facultades de Agronomía y Veterinaria, de Maracay, en asamblea decidieron ir hasta la sede del rectorado de la UCV. Alertado el rector Chirinos de esta acción llamó al gobierno de Lusinchi para que pararan los autobuses en Tazón. Esto provocó el inicio de los hechos conocidos como la Masacre de

Tazón que sucedió el 19 de septiembre de 1984, ante la actuación represiva de la Guardia Nacional. Este hecho generó una crisis en la UCV que duro varios meses.

De inmediato se generaron disturbios y protestas en distintas ciudades y universidades del país, como en San Cristóbal, Mérida, Maracay, en el 23 de Enero en Caracas.

2.2.3.5. Otras acciones que provocaron grandes acciones de protesta y violencia con profundas repercusiones sociales y políticas en Venezuela fueron los sucesos de protestas y revuelta estudiantil del 13 de marzo de 1987 en la ciudad de Mérida, por el asesinato del estudiante de la ULA Luís Carballo Cantor; las protestas del 27 de abril de 1987 por el aumento del pasaje estudiantil hecho dictado por el gobierno nacional sucedidas en Mérida, San Cristóbal, Barquisimeto, Maracay y Ciudad Bolívar. Otras acciones de violencia y protestas difíciles de continuar mencionándolas están detalladas en el libro *Protestas estudiantiles* de Yasmin Rada Aragol-Orlando José Contreras (2010). Entre ellas la denominada Masacre de El Amparo donde las fuerzas de inteligencia y del ejército mataron a 13 pescadores en una acción supuestamente antiguerrillera. Todo esto sucedió durante el gobierno de Jaime Lusinchi (1984-1989).

2.2.4. Proyectos de Ley de Educación Superior (PLES)

Del seno de las universidades autónomas de profesores como de senadores y diputados del Congreso Nacional, algunos de ellos ex autoridades universitarias, se generaron y emitieron opiniones de apoyo y estímulo sobre lo que debería ser una nueva concepción, estructura, organización, misión y retos de la educación superior en Venezuela, partiendo, según ellos, de la impostergable necesidad de reformar substancialmente el modelo de universidad autónoma, democrática y popular surgida de 1958.

Coincidiendo con los puntos de vista y planteamientos hechos en este sentido, el gobierno y los partidos mayoritarios representados en el Congreso Nacional (AD-Copei) comienzan a elaborar los denominados Proyectos de Ley de Educación Superior (PLES) dirigidos a afectar la autonomía universitaria, la organización de las universidades y el bienestar social de la comunidad universitaria, emanados de la Ley de Universidades de 1958; aspecto que más adelante será señalado.

Estos proyectos fueron elaborados y presentados en el Congreso Nacional en distintas oportunidades en cada periodo parlamentario pero no fueron aprobados ninguno de los mismos en el respectivo lapso. Esta situación dio lugar a que fueran elaborados y modificados en un lapso de 10 años tres PLES: el primero en 1984, el segundo en 1988, y el último en 1994. Previo a desarrollar este aspecto de los PLES se considera conveniente exponer el siguiente punto.

2.2.4.1. Planteamientos críticos al modelo de universidad autónoma, democrática y popular de 1958

Con fines meramente ilustrativos y comprobación histórica de las críticas hechas a este respecto se mencionan las siguientes:

- Ernesto Mayz Vallenilla, quien fue rector fundador de la Universidad Simón Bolívar en 1970 designado por el presidente Rafael Caldera en su libro *El Ocaso De Las Universidades* (1984) hace un análisis no solo sobre los supuestos fundamentos históricos-institucionales que dan origen al Sistema de Educación Superior en Venezuela: la universidad medieval, la universidad germánica y la universidad latinoamericana, sino que también introduce el bisturí crítico a las universidades (en una forma muy compleja y dialéctica) en aspectos muy sensibles y relevantes como: la burocracia administrativa y académica; estructura y rendimiento del modelo; y la autoridad y su marco democrático con afirmaciones, que en la época en que fue publicado causó gran impacto tanto en el ámbito universitario como nacional.

De este libro se toman las siguientes afirmaciones:

“C) La autoridad y su marco democrático

Además de las consecuencias que hemos visto derivarse de la concepción republicano-democrática de la universidad, es ahora necesario mostrar cómo –al combinarse aquella con el supuesto monádico-sustancialista que le sirve de base a su organización institucional- se producen otros efectos verdaderamente nefastos para su funcionamiento y gobierno...

Todo este complicado mecanismo de relojería política –que surgió en 1958 como una respuesta frente a los abusos del exagerado autoritarismo que caracterizó la universidad de la dictadura- es una de las principales causas que provocan el estado de permanente conflicto, tensión y parálisis en que viven nuestras universidades...

Si la autonomía económica y financiera ha sido fuente de vicios y corruptelas en relación al patrimonio y la hacienda de las universidades, la inviolabilidad de sus “recintos”, cuya vigilancia confía la Ley a la responsabilidad de sus autoridades, ha sido también verdaderamente desastrosa...

Todo ello, a nuestro juicio, debe ser modificado de raíz. No es posible comprender por qué el Estado deba permanecer impasible e impedido frente a esta situación. La ficción-analógica de las universidades con las repúblicas no puede llegar al extremo de consagrar la extra-territorialidad de ellas convirtiéndolas en guardias y refugios de malandros...” (Mayz Valenilla: 1984: 63-75-77-120-121).

- José Mendoza Angulo, en un artículo publicado en El Nacional del lunes 26 de noviembre de 1984, p. A-4, titulado La Muerte de una Universidad, dice:

“Se ha sostenido, reiteradamente que el 18 de febrero de 1983 murió una Venezuela. Se alude con ello, sin duda, al desengaño sufrido por miles de venezolanos que abrazaron con fervor la ilusión de la riqueza fácil al amparo del maná del petróleo... Un tipo y un modelo de Universidad han muerto. La de la autonomía que descansa en la posibilidad de administrar recursos financieros que al igual que el petróleo ha costado muy poco esfuerzo obtener... La del gremialismo exacerbado que encontró en el populismo, el paternalismo y la demagogia de muchos dirigentes institucionales el interlocutor cómodo para ganar más sin tener que trabajar más... La universidad beneficiaria ha muerto. La que paga prestaciones, jubilaciones y pensiones calculadas por encima del promedio nacional. La que además de educación gratuita, dá también gratuitamente medicinas, hospitalización, atención médica, atención odontológica y transporte... Ha muerto la universidad cuyos profesores y estudiantes se han negado a convertirse en paradigmas de la sociedad de la única manera que existe para legitimar el liderazgo que se reclama en discursos: ser los mejores, los más productivos, los más cumplidores, los docentes más capacitados y aptos y los estudiantes con mejor rendimiento y más elevados niveles de preparación...”.

En otra parte se dijo: “El Modelo De Universidad De La Etapa Democrática

“A la Universidad venezolana le correspondió jugar un papel en consecuencia con los objetivos políticos trazados para el país en este periodo. Apareció un modelo de Universidad que nosotros hemos denominado paternalista-populista, que fue la expresión en el dominio de la educación superior del esquema político diseñado para la democracia venezolana a partir de 1958... Se trata de un juicio político sobre el esquema que sirvió de marco histórico a la Universidad que emergió el 23 de enero de 1958” (Evaluación De Una Gestión Rectoral (1980-1984) Universidad de Los Andes p. 6).

2.2.4.2. PLES (1984)

Durante la presidencia de Luis Herrera Campins mediante Resolución Número 190 de junio de 1981 con la finalidad de elaborar un anteproyecto de Ley de Educación Superior se nombró una comisión integrada por 58 profesores universitarios bajo la coordinación

del Dr. Miguel Layrise, quien había ocupado el Rectorado de la UCV en el periodo 1976-1980.

Esta Comisión culminó y entregó el 27 de enero de 1984 al Presidente de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional por el Ministro de Educación profesor Felipe Montilla el primer Proyecto de Ley de Educación Superior. Se hizo este Proyecto de Ley de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Orgánica de 1980 en el Artículo 16 referido al Sistema educativo que comprende niveles y modalidades, siendo la educación superior uno de sus máximos niveles. Junto a este PLES también se elaboró un Proyecto de Ley de Financiamiento.

Ambos proyectos no fueron aprobados en el Congreso Nacional sino que el senador de Copei Juan José Rachadel el 10-4-86 propuso que se remitiera a la consideración de la Comisiones de Educación y Cultura de las Cámaras de Senadores y Diputados. Como resultado de este proceso la Comisión Bicameral designada para cumplir esta misión presentó otro proyecto de Ley de Educación Superior el 23 de marzo de 1988, que modificaba de manera substancial ese anteproyecto, y que será expuesto más adelante.

La Comisión Bicameral De Educación Y Cultura del Congreso Nacional que estudió el PLES (1984) dio su opinión en el informe final elaborado al respecto (Ver Congreso de la República Cámara De Diputados Proyecto De Ley De Educación Superior Informe De La Comisión Bicameral De Educación Y Cultura No. 4 Caracas-Venezuela 1988: 10-32-33).

2.2.4.3. PLES (1988)

Este PLES fue elaborado durante la presidencia de Jaime Lusinchi (1984-1989) por la Comisión Bicameral De Educación Y Cultura del Congreso Nacional enviándolo al Presidente del Congreso de la República el 23 de marzo de 1988 para su discusión y aprobación. En este periodo AD tuvo mayoría absoluta en ambas cámaras del Congreso.

En este proyecto se hicieron cambios significativos a la concepción de la autonomía, a la formación docente, la protección socioeconómica de los miembros de la comunidad universitaria, sobre las autoridades, el ingreso estudiantil y la gratuidad de la educación y el financiamiento, entre otros. Cambios referidos a los siguientes aspectos:

- Se definió a la autonomía como un régimen especial y una responsabilidad otorgada por el Estado a los institutos de educación superior que los obliga a ser paradigmas en el ejercicio de la función pública... En los decretos y reglamentos de creación de los institutos de educación superior se establecerán los grados de autonomía de los mismos.
- Se declara la educación superior gratuita, pero quienes hayan sido aplazados total o parcialmente en sus cursos, los que cursen una segunda carrera profesional, y los que realicen cursos de postgrado colaborarán con el financiamiento de sus estudios.
- El Estado venezolano asegurará protección socioeconómica a los miembros de personal académico de cada instituto de educación superior... El Ejecutivo Nacional reglamentará esta disposición a fin de establecer las obligaciones financieras del Estado y de los beneficiarios y diseñar la más adecuada organización de los sistemas de protección socioeconómica.
- El sistema de jubilaciones y pensiones del personal docente se regirá por el estatuto nacional que al efecto se promulgue... (Más adelante retomaré este aspecto de la seguridad social del profesorado y personal universitario cuando me refiera a la Ley Orgánica de Seguridad Social (2002)).

Este PLES tampoco pudo ser aprobado a pesar de la mayoría absoluta que tenía AD en el Congreso Nacional debido a la activa y efectiva oposición de las universidades autónomas, y debió ser diferido para el próximo periodo de esa instancia legislativa

(1989-1993) que resultará de las elecciones presidenciales y parlamentarias de diciembre de 1989.

Estas elecciones fueron ganadas por Carlos Andrés Pérez y AD perdió la mayoría absoluta en el Congreso Nacional.

2.2.4.4. PLES (1994)

El nuevo Congreso de la República nombró otra Comisión Bicameral coordinada por el senador Carlos Moros Ghersi, de Copei, el diputado Pedro Cabello Poleo, de AD, para estudiar al Proyecto de Ley de Educación Superior de 1988. Producto de este estudio esta Comisión Bicameral presentó un nuevo Proyecto que corresponde en líneas generales al anterior en su estructura y fundamentos.

A pesar de que PLES obtuvo un amplio consenso entre los senadores y diputados del Congreso de la República tampoco fue aprobado por la férrea oposición de amplios sectores de las universidades autónomas y debió ser nuevamente archivado en el Congreso de la República. El destino final del PLES se lo dio un numeroso grupo de estudiantes de la UCV que marchando en noviembre de 1988 hasta la sede del Congreso en Caracas se apostaron desnudos pintados de azul en las escalinatas del mismo, lo que produjo una gran repercusión a nivel nacional causando la interrupción indefinida de su discusión y aprobación en dicho organismo.

2.3. Presidencia de Jaime Lusinchi (1984-1989): política devualacionista del bolívar y deuda externa

Jaime Lusinchi en las elecciones de diciembre de 1983 se convirtió en el cuarto presidente de AD y asumió su cargo el 2 de febrero de 1984 y su partido obtuvo mayoría absoluta en ambas cámaras del Congreso Nacional: senadores y diputados. En su discurso de toma de posesión expresó: “La Venezuela del presente es a la vez creación y víctima de un fenómeno bien conocido: el súbito estallido de una riqueza fácil y casi gratuita, exacerbada por el alza repentina de los precios del petróleo... Venezuela pagará todo lo que debe... Repito ahora: Venezuela pagará hasta el último céntimo. Y bien asimilaremos esta lección, tan costosa como imborrable, que nos condena a algunos años de penitencia” (Moreno Pérez (2010:212-213)).

2.3.1. Medidas económicas

Entre las primeras medidas económicas tomadas son definidas y dadas a conocer al país el 24 de febrero de 1984, entre las cuales mencionamos:

- De carácter monetario: cambia el sistema impuesto por el gobierno de Luís Herrera y establece cuatro tipos diferenciales de cambios...
- Fija una política laboral compensatoria del bajo nivel de vida y ordena a los ministros reducir los gastos de financiamiento de sus despachos.
- Resuelve designar una Comisión Asesora encargada de analizar y renegociar la deuda pública externa y la deuda externa privada. Esta Comisión culminó su trabajo y entregó el informe respectivo al Congreso Nacional una vez presentado al Ministro de Hacienda y por medio del cual la República se compromete al pago de la deuda externa pública y privada en los términos acordados entre la banca acreedora y la supervisión del FMI y el Banco Mundial. El convenio se firmó a comienzos de 1986 y el presidente Lusinchi manifestó que firmaba el mejor convenio del mundo... Pero luego afirmó que la banca lo había engañado, al no cumplir con la cláusula de contingencia (Moreno Pérez: idem: 217-218).

2.3.2. Paros y huelgas universitarias

Durante el gobierno de Jaime Lusinchi se dieron un conjunto de paros y huelgas promovidas por FAPUV que ya fueron descriptas anteriormente.

2.4. Segunda presidencia de CAP (1989-1993): Carta de Intención y Paquete Económico

Carlos Andrés Pérez gana por segunda vez la presidencia de la República en las elecciones celebradas en diciembre de 1988. Las características de su gobierno serán muy diferentes a la de su primera presidencia, y las líneas fundamentales para este nuevo periodo las expone en su discurso de toma de posesión el día 2 de febrero de 1989, en las cuales expuso:

- que su política, la cual denominó el Gran Viraje, estará ajustada a los cambios que se dan en la globalización neoliberal de los años noventa.
- que al Estado hay que despojarlo de innumerables cargas, la primera de ellas la de ser benefactor pero responsable que crea y genera y alimenta hábitos entre el Estado y la sociedad.
- Es Importante mencionar que el presidente Pérez nombró como Ministro de Educación a Gustavo Rossen, miembro del equipo ejecutivo (gerente) del Grupo Polar.

Luego el 16 de febrero se dirige al país y anuncia un conjunto de medidas económicas las cuales estarán definidas y expuestas en la Carta de Intención que posteriormente firmará con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), que contiene entre otros aspectos: Estrategia económica de mediano plazo; y Políticas Macroeconómicas de 1989 (ver Moreno Pérez en: (Figueroa: 1996), (Correa; Moreno Pérez; Rivas; Pineda Prada (2010: 218-222).

Anunciadas estas medidas como un paquete económico aplicado tipo shop el pueblo venezolano reacciona inmediatamente protagonizando un conjunto de protestas de todo tipo con gran repercusión nacional e internacional, entre las cuales están:

2.4.1. Protestas (populares, sindicales, estudiantiles) y rebeliones militares

2.4.1.1. El Caracazo del 27 y 28 de febrero de 1989, revuelta popular que se inicia en las ciudades de Guarenas y Guatire y se extiende a la ciudad de Caracas y otras poblaciones del país, en las cuales se producen miles de muertes por la represión ordenada por el presidente Pérez y cometida por el Ejército Nacional, la Guardia Nacional y fuerzas policiales.

2.4.1.2. Paro nacional efectuado el 18 de mayo de 1989 convocado por todas las centrales sindicales.

2.4.1.3. A lo largo del año 1990 ocurrieron diversas manifestaciones y protestas protagonizadas por estudiantes, asociaciones de vecinos, trabajadores y empresarios de la pequeña y mediana industria.

2.4.1.4. 1991 culminó con la suspensión de las clases a todos los niveles de la educación, medida adoptada por ese Ministerio para impedir la continuación de las protestas y las manifestaciones estudiantiles, hechos en los cuales resultaron muertos nueve estudiantes en manos de las fuerzas policiales.

2.4.1.5. El año de 1992 fue escenario de las dos intentonas del golpe militar: la del 4 de febrero liderada por el comandante del Ejército Nacional Hugo Chávez Frías y la del 27 de noviembre dirigida por el general de la Aviación Francisco Visconti (Moreno Pérez: 1996: 45-46).

2.4.1.6. Otros hechos más relacionados con las luchas estudiantiles por el medio pasaje estudiantil y manifestaciones populares contra el gobierno de CAP están expuestos en el libro de Rada Aragó-José Contreras (2010:126-147).

Finalmente, siguiendo el procedimiento previsto en la Constitución Nacional de 1961 el presidente Carlos Andrés Pérez fue destituido por el Congreso de la República el 20 de mayo de 1993, y sustituido para finalizar el periodo presidencial por el Dr. Ramón J. Velásquez (05-06-93/02-02-94).

2.5. Segunda presidencia de Rafael Caldera (1994-1999): FMI y Agenda Venezuela

Rafael Caldera fue electo por segunda vez como presidente de la República en las elecciones celebradas en diciembre de 1993, habiendo anteriormente roto con su partido Social Cristiano Copei y el Pacto de

Punto Fijo. Inicia su gobierno en 1994 con una política económica marcadamente diferenciadora del paquete económico neoliberal de Carlos Andrés Pérez: es decir, ejecutarla libre de todo acuerdo con el FMI y el BM. De hecho ganó la presidencia producto de un discurso acerbamente crítico de las políticas neoliberales aplicadas en Venezuela y en especial del gobierno de CAP.

No obstante esto, luego de dos años de aplicación de su política económica anti-neoliberal y las propuestas establecidas para lograr estabilidad económica, generar crecimiento económico, derrotar la inflación y detener la especulación con el dólar no obtuvieron los resultados esperados, por esta situación y la presión ejercida de grupos económicos y medios empresariales de la información, se vio obligado a establecer un acuerdo con el FMI y el BM. Esto lo hizo mediante la elaboración de una nueva carta de intención denominada Agenda Venezuela, anunciada en cadena nacional por el presidente Caldera a todo el país el 15 de abril de 1996 como parte de un programa de ajuste estructural neoliberal (PAEN).

2.5.1. Agenda Venezuela

Entre las medidas económicas y sociales contenidas en esta Agenda están:

- Aumento en el precio de la gasolina, de 6,83 Bs a 33,00 por litro, que significó el 500% de incremento.
- Creación del impuesto sobre el consumo suntuario.
- Control del déficit fiscal, limitando las remuneraciones del sector laboral.
- Liberación del precio del dólar, de acuerdo al mercado.
- Aumento de las tasas de interés, por encima de la tasa de inflación.
- Mantener el subsidio del transporte público y el precio preferencial del pasaje estudiantil.
- Aumentar la beca alimentaria.
- Aumentar al doble las pensiones para los jubilados del IVSS.
- Instrumentar un programa de medicamentos y farmacias populares.
- Las privatizaciones de empresas básicas propiedades del Estado venezolano, como de la Corporación Venezolana de Guayana (CVG), y la industria siderúrgica.
- Impulso de la política de Expansión y Apertura Petrolera, que implicaba abrir PDVSA al sector privado trasnacional e interno en todos sus negocios (Amado Moreno-Nelson Pineda (Coords.) Globalización y Desigualdad En América Latina (2000:77-104) (Moreno Pérez op. cit. 2010:222-227).

2.5.2. Comisión Tripartita, eliminación del régimen de retroactividad de las prestaciones sociales y nueva Ley Orgánica del Trabajo (1997)

En el programa de ajuste estructural neoliberal implementado por el gobierno y con base a decisión presidencial se acuerda constituir la denominada Comisión Tripartita integrada por representantes del Gobierno Nacional, la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV) y Fedecámaras. Entre los fines de esta Comisión estuvo elaborar una nueva Ley Orgánica del Trabajo aprobada por el Congreso Nacional y sancionada el 19 de junio de 1997 una vez que se pusieron de acuerdo los tres factores implicados en el seno de la misma y con los partidos políticos representados en el parlamento.

Previamente, por decisión unánime de los Comisión Tripartita, en 1997 se había eliminado el pago en la retroactividad de las prestaciones sociales de los trabajadores y trabajadoras. Esta retroactividad fue de nuevo restituida con la aprobación de la nueva Ley Orgánica del Trabajo promulgada por el presidente Hugo Chávez el 7 de mayo de 2012; aspecto que será destacado más adelante.

2.5.3. Paros y huelgas de lucha gremial universitaria

La política neoliberal del gobierno de Rafael Caldera continuó con la profundización del deterioro en las condiciones de vida y salariales de la población y, en especial, para los trabajadores y trabajadoras; y dentro de ellos el sector universitario que siguió realizando sus luchas gremiales. Entre los paros y huelgas se destacan.

- 2.5.3.1. Al no cumplir Fedecámaras (sector privado empresarial) los compromisos adquiridos cuando aprobó la eliminación de la retroactividad de las prestaciones sociales del sector laboral, la CTV convocó a un paro cívico nacional el 6 de agosto de 1997 en rechazo a tal incumplimiento (una vez más) siendo acatado de manera unánime por el pueblo venezolano.
- 2.5.3.2. A pesar de que FAPUV y el presidente Rafael Caldera sostuvieron una reunión en el Palacio de Miraflores, Salón de Boyacá, el 23 de febrero de 1994 en la que la directiva de esa organización gremial le hizo entrega de un documento donde además de hacerle un conjunto de planteamientos sobre la universidad y el gremio, se le solicitaba al gobierno un nuevo estilo en las relaciones FAPUV-Gobierno, documento que se llamó de Nuevo Trato, estas relaciones no pudieron en el transcurso de los años siguientes culminar en un acuerdo entre ambos actores. Volviendo a plantearse la permanente confrontación FAPUV-Gobierno por la aplicación exacta de las Normas de Homologación.

Es así que 15 de enero 1997, ante el incumplimiento del gobierno y sostener la misma posición de los gobiernos anteriores con relación a estas Normas, FAPUV convoca a un paro general indefinido que según declaraciones de su presidente Alexis Navarro reclama “un aumento salarial acorde con una inflación de 103%, ubicándose el ajuste en 125% del sueldo actual, sin embargo aceptó como piso para las conversaciones el incremento del 50%, pero aun así continuará con el paro como única medida para que el Ejecutivo cumpla.

Además, reclaman una deuda de 11,7 millardos de bolívares correspondientes al crédito público aprobado en agosto de 1996, y 3 millardos del crédito adicional, que forma parte de los 60 millardos correspondientes a todas las universidades. Asimismo subrayó que el presupuesto de 1997 aprobado por el Ministerio de Educación, de 477,8 millardos, no incluye las normas de homologación aceptadas por el Consejo Nacional de Universidades” (El Universal del miércoles 15 de enero de 1997, p. C2).

Este paro culmina luego de tres meses y FAPUV se ve obligado a aceptar la proposición del gobierno.

En el marco de este desacuerdo FAPUV-Gobierno el Ministro de Educación de ese entonces como una manera de contrarrestar las normas de homologación propuso un sistema de reconocimiento al profesorado universitario consistente en la denominada heterologación (reconocimiento monetario de acuerdo a la productividad académica del profesorado). Igualmente, como una forma para cancelar a los trabajadores universitarios la deuda por concepto de los pasivos laborales el gobierno había avanzado con el BM en la solicitud de un préstamo destinado a tal fin. Por supuesto, sujeto a las condiciones exigidas por dicho organismo. Esta vía fue cuestionada e interrumpida con la llegada del presidente Chávez a la presidencia de la República en 1999; cuestión que considero fue una decisión correcta.

Presidencia de Hugo Chávez Frías (1999-2013) y Nicolás Maduro Moros (2013-2019) (2019-2025): autonomía universitaria y educación universitaria

En esta parte del artículo se expone el periodo presidencial de Hugo Chávez Frías (1999-2013), en el que están incluidas las reelecciones efectuadas en las elecciones de 2006 y 2012. Igualmente, la presidencia de Nicolás Maduro M. (2013-2019).

Este punto se expone comprendiendo la complejidad y dialéctica sociopolítica en que se ha desarrollado el proceso bolivariano liderado por Hugo Chávez y por Nicolás Maduro, refiriéndome a dos aspectos directamente vinculados con la autonomía y la universidad.

El primero, se refiere a las decisiones y políticas más importantes que las han fortalecido; y el segundo, a las que por el contrario han generado procesos que la han debilitado y afectado.

1. Contexto sociopolítico del proceso bolivariano

El comandante Hugo Chávez Frías fue electo presidente en las elecciones del 6 de diciembre de 1998 y asumió la presidencia de la República el 2 de febrero de 1999. Toda su concepción política y social electoralmente la expuso en contra del modelo neoliberal y el sistema de la democracia representativa. Entre sus propuestas fundamentales estaba fundar una Nueva República para lo que había necesidad de convocar a una Constituyente que redactará una nueva Constitución Nacional y que fue aprobada en Referéndum Nacional celebrado el 15 de diciembre de 1999.

Es conocido que desde 1999 al presente el proceso bolivariano se ha desarrollado en una amplia y constante confrontación sociopolítica y económica con expresiones de todo tipo, producto del enfrentamiento de dos proyectos políticos, económicos y sociales antagónicos; representados, uno, por los gobiernos de la revolución bolivariana liderada por Hugo Chávez Frías hasta su fallecimiento, ahora por Nicolás Maduro M., y el otro por los sectores de oposición dispuestos a derrotar y derrumbar este proceso integrada por distintos organizaciones partidistas, sociales, económicas y religiosas, internas e internacionales.

En contra del proceso bolivariano han estado permanentemente actuando sectores gremiales, políticos y estudiantiles de la Universidad, en especial de las universidades autónomas. Un ejemplo que cabe mencionar a este respecto, es el respaldo que dio FAPUV al golpe militar del 11 de abril de 2002 contra el presidente Chávez y designación como presidente del empresario Pedro Carmona Estanga en documento publicado en el diario El Nacional el 13 de abril de ese mismo año.

2. Autonomía universitaria: principio constitucional en la CRBV (1999)

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se consagró por primera vez en la historia de nuestro país la autonomía universitaria como un principio constitucional, tal como está en el Artículo 109 que textualmente expresa:

“El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores/as, estudiantes, egresados/as de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía para planificar, organizar, elaborar y actualizar los planes, programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley”.

Como puede apreciarse en este Artículo se expone claramente los fines de la universidad y los integrantes de la comunidad universitaria.

3. Políticas de bienestar social y universidades: cancelación de la deuda social al personal universitario, política salarial, y acción sindical y gremial universitaria

La CRBV en sus Artículos 86 y 89, respectivamente, se reconoce que “toda persona tiene derecho a la seguridad social como un servicio de carácter público, no lucrativo; y al trabajo como un hecho social y gozará de la protección del Estado... Y ninguna ley podrá establecer disposiciones que alteren la intangibilidad y progresividad de los derechos y beneficios laborales”.

En función de estos principios constitucionales se aprobaron dos leyes orgánicas que directamente benefician y fortalecen el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria, siendo ellas las siguientes:

La primera ley, se refiere a que la Asamblea Nacional en el 2002 aprobó la Ley Orgánica de Seguridad Social que entró en vigencia a partir del 30 de diciembre de ese mismo año, en la que especifica en el Artículo 4 que la seguridad social es un derecho humano y social fundamental e irrenunciable, garantizado por el Estado a todos los venezolanos/as y extranjeros legalmente residenciados en la República; y el Artículo 119 dice que el Estado garantiza la vigencia y el respeto de los derechos adquiridos de las pensionados y jubilados; entre otros aspectos de carácter social y económico en beneficio de los trabajadores y trabajadoras contenidas en ambas leyes. Ambos artículos se articulan con el Artículo 114 de la Ley de Universidades 1970 (establecido originalmente en la Ley de 1958) que expresa que las Universidades deben protección a los miembros del personal docente y de investigación, y procurarán por todos los medios su bienestar y mejoramiento.

La segunda ley es la Ley Orgánica del Trabajo (2012)

En efecto, el presidente Hugo Chávez F. en Decreto No. 8.938, mediante el cual se dicta el Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras, publicado en la Gaceta Oficial No. 6.076 Extraordinaria de fecha 7 de mayo de 2012, se restituye nuevamente en el Artículo 141 “el régimen de prestaciones sociales regulado en la presente Ley establece el pago de este derecho de forma proporcional al tiempo de servicio, calculado con el último salario devengado por el trabajador o trabajadora al finalizar su relación laboral, garantizando la intangibilidad y progresividad de los derechos laborales”.

En el marco de lo establecido en la CRBV y en la Ley Orgánica de Seguridad Social es que el presidente Hugo Chávez reconoce las deudas del Estado al sector universitario como parte de la deuda social global al pueblo. Ésta para el sector universitario consistía en la no cancelación de los intereses por concepto de las prestaciones sociales (pasivos laborales), atraso al personal jubilado en el pago de las prestaciones sociales, atraso en la aplicación y pago de deudas por las normas de homologación. Deuda que el gobierno nacional fue progresivamente cancelando aprovechando el incremento considerable de las divisas extranjeras que en varios años percibió el Ejecutivo por el aumento del precio del barril del petróleo. Esta situación últimamente se ha revertido por múltiples factores y en la actualidad la continuidad en dichos pagos es substancialmente distinta.

En función de este aspecto se hace la siguiente descripción:

- 3.1. A la información anteriormente referida del artículo citado de Luís Fuenmayor Toro, como director de la OPSU, se complementa con lo publicado en el Boletín Informativo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) titulado Opciones, año 1, número 6, octubre 2000, que dice: “el Gobierno Nacional Paga intereses sobre prestaciones al personal universitario jubilado. Para los próximos años se continuará el proceso de cancelación de toda la deuda por este concepto. Durante el mes de octubre, el Gobierno Nacional comenzó a pagar los intereses sobre prestaciones sociales desde el 1976 hasta 1989...” (p.4).
- 3.2. Pago al personal universitario de la deuda por medio de los denominados vebonos implementados en 2001 por el Gobierno Nacional por homologación de sueldos 1998-1999, 2000 y 2001; y se comenzó a cancelar los intereses de la deuda por intereses sociales desde 1974, saldándose hasta el año 1998 acompañados de mejoras salariales.
- 3.3. El Comunicado del Ministerio del Poder Popular de Educación Superior publicado en Últimas Noticias del 3 de junio de 2006 informa que el Gobierno Bolivariano cumple con honrar la deuda social con los trabajadores de las universidades nacionales, al cancelarles los intereses sobre prestaciones sociales del personal egresado durante los años 1995, 1996 y 1997. (Fecha de corte, 31 de diciembre de 2001) por un monto de Bs 281.674.254.221, el cual beneficiara a 4.836 trabajadores.
- 3.4. El 12 de septiembre de 2012 el presidente Hugo Chávez decreta el sistema de pago a través de los Petróleos de Venezuela por concepto de intereses de las prestaciones sociales y prestaciones sociales para el personal jubilado de las universidades.

4. Normas de homologación y Convención Única

Reconocidas y canceladas las deudas por concepto de las normas de homologación el gobierno nacional a partir del 2013 inicia una política salarial con el sector universitario ya no bajo la modalidad de las Normas de Homologación sino a través de las Convenciones Colectivas, que reúne en FENANSINPRES (Federación Nacional De Sindicatos De Profesores De educación Superior) diversos sindicatos más que todo vinculados a las universidades oficiales dependientes del Ministerio del Poder Popular Para La Educación Universitaria.

Hasta el presente, lo relativo a salarios, beneficios y bienestar social de los trabajadores y trabajadoras universitarias ha sido aprobado con las denominadas Convención Colectiva Única, la primera de ellas aprobada para el lapso correspondiente 2013-2014. Luego se han acordado dos más.

5. CRBV (1999) y Ley Orgánica de Educación (LOE: 2009)

El 13 de agosto del 2009 la Asamblea Nacional aprobó la Ley Orgánica de Educación y el presidente Hugo Chávez Frías le dio el ejecútese el 15 de agosto de 2009.

En mi criterio, y lo he sustentado y expresado en otra oportunidades, entre la CRBV y la Ley Orgánica de Educación existen serias discrepancias no solo en lo relativo a la autonomía universitaria como principio y jerarquía establecida en el artículo 109, sino en otros aspectos contenidos en varios artículos de la LOE; discrepancias a las cuales me referiré a continuación.

5.1. Estado docente y Sistema Educativo: educación universitaria

El Estado Docente se establece y define en el artículo 5º de la LOE como la expresión rectora del Estado en Educación...y las competencias del Estado Docente están especificadas en el Artículo 6º que dice: "El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

1. Garantiza... 2. Regula, supervisa y controla...; 3. Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas...; 4. Promueve, integra y facilita la participación social... 5. Promueve la integración cultural y educativa regional y universal (ver artículo Moreno Pérez: Educere No. 48: 35-36).

"(El Sistema Educativo se define en el Artículo 24 y la organización de éste está en el Artículo 25, siendo la educación universitaria un subsistema del mismo).

Debo decir, con toda claridad, que las críticas que formulo al Estado docente es que como está concebido en la LOE constituye una derivación burocrática que no corresponde con la concepción que sostuvo y enarbóló el Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa en la oportunidad expuso sobre el Estado Docente.

5.2. Comunidad universitaria.

Igual incompatibilidad existe en la composición de la comunidad universitaria que en el Artículo 34, numeral 3, la define de manera distinta al Artículo 109 de la CRBV.

El Artículo 34, numeral de la LOE (2009) dice:

"En aquella instituciones de educación universitaria que les sea aplicable, el principio de autonomía reconocido por el Estado....La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones:...

3. Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagonica y de mandatos revocables, para el ejercicio pleno y en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y, los egresados y las egresadas de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad universitaria".

A mi juicio, la razón fundamental de que las elecciones universitarias en las universidades autónomas para elegir y renovar sus autoridades no se hayan realizado desde el 2012 se debe fundamentalmente a esta incongruencia entre la CRBV y la LOE (2009).

5.3. Impugnaciones universitarias a la LOE: 2009

Es conocido que una vez que fue promulgada por el presidente Chávez la LOE del 2009, sectores universitarios de las universidades autónomas, entre ellos los rectores, introdujeron al Tribunal Supremo de Justicia (TSJ) un documento de impugnación. Cuestión que desde el 2009 hasta el presente no ha sido resuelto y la Sala Electoral de este superior organismo solo ha tomado decisiones parciales al respecto, referidas a la convocatoria de elecciones y elaboración de los respectivos reglamentos electorales.

6. Ley de Educación Universitaria (LEU: 2010)

El 23 de diciembre de 2010 la Asamblea Nacional aprobó el proyecto de Ley de Educación Universitaria y fue enviada para su consideración y promulgación al presidente Hugo Chávez Frías. El presidente Chávez atendiendo las observaciones y el rechazo generalizado que provocó en el sector universitario este instrumento legal, el día 5 de enero de 2011 veteó esta Ley y la envió de nuevo a la Asamblea Nacional, aduciendo: "... se observa que la ley de universidades presentada para su promulgación dentro del marco democrático del gobierno bolivariano es inaplicable por razones de carácter teóricos, prácticos, técnicos y políticos..." (Carta-Veto Del Presidente Chávez A La Ley De Educación Universitaria al Ciudadano Diputado Fernando Soto Rojas Presidente de la Asamblea Nacional).

7. Autonomía universitaria, no elección y renovación indefinida de sus autoridades

El último proceso electoral de elección y renovación de las autoridades universitarias en todas las universidades autónomas se efectuó el 2012, para cubrir el periodo de cuatro años.

Como consecuencia de la promulgación de la LOE (2009) se presentó la incongruencia señalada en el punto anterior, y las respectivas autoridades universitarias electas en 2012 han continuado en sus cargos hasta el presente; prácticamente de manera indefinida. Esto ha provocado una situación en que algunas de las autoridades electas, como miembros del equipo rectoral (Rector, Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo y Secretario), decanos, y representantes profesionales, estudiantiles y egresados ante los distintos órganos del cogobierno universitarios, han renunciado siendo sustituidos por personas no electas y designadas provisionalmente por el Consejo Universitario; en varios casos designados a juicio, conveniencia o de acuerdo al poder adquirido por el rector en cada Universidad autónoma.

7.1. Situación irresoluble y laberíntica electoral

La no elección y renovación indefinida de las autoridades universitarias por la no convocatoria y realización de las respectivas elecciones ha creado un proceso de graves consecuencias para las universidades autónomas, entre ellas que prácticamente y por vía de hecho en nuestras instituciones no existe el ejercicio de la autonomía universitaria (cuestión que tanto ha costado instaurar históricamente) como tampoco se haga ejercicio pleno de la democracia participativa y protagónica consagrada en el CRBV.

Esta situación persistirá hasta tanto el TSJ no resuelva la controversia entre la CRBV y la LOE en los artículos analizados. Así como también se aclare algunos vacíos que existen sobre los derechos y requisitos para ser autoridad universitaria, dado que según el Artículo 34, numeral 3 de la LOE: 2009 al tener todos los miembros de la comunidad universitaria los mismos derechos políticos de elección, igualmente tienen el mismo derecho para ser elegidos a los cargos de autoridades universitarias. De no ser así, cualquiera de los miembros de la comunidad universitaria, individual o colectivamente, que se sientan vulnerados en sus derechos políticos pueden impugnar el proceso electoral ante los organismos competentes.

Por lo tanto, desde mi punto de vista, el ejercicio autonómico de elección y renovación de las autoridades universidades en la actualidad es un verdadero laberinto electoral.

8. Universidad y autonomía transfigurada

Hemos dado en toda esta historia suficientes elementos como para considerar que de la autonomía plena originalmente establecida en la Ley de Universidades (1958) a la que existe actualmente hay muchas diferencias, ya no solo en el ámbito legal (modificada y restringida en 1970) sino transformada en su práctica y quehacer diario por diversos y distintos, actores y factores en otra y cualquier cosa, en un objeto cualquiera: es lo que yo denomino autonomía trasfigurada.

Se ha producido esta transfiguración por qué desde las universidades autónomas y los distintos gobiernos habido en Venezuela se han constituido verdaderos núcleos de poder universitarios y gubernamentales que entienden y utilizan (usufructúan) las instancias, los recursos universitarios, la autonomía universitaria y el ejercicio público a sus reales intereses bien de orden personal y/o grupal de diversa índole. Exceptuando, claro está, aquellas autoridades que de buena fe y espíritu universitario han ocupado sus respectivos cargos y cumplido sus funciones en el marco de la Ley de Universidades y demás instrumentos legales.

Propio de una universidad transfigurada es quien hace un ejercicio o práctica de la autonomía universitaria que la desnaturaliza de su verdadera y genuina concepción, que en lugar de fortalecerla y enriquecerla la debilita y da argumentos a sus enemigos históricos o actuales para actuar contra ella e implementar formas de gobierno y organización universitaria distintas y en función de poderes estatuidos que de manera conjunta conforman la anti-universidad. Anti-universidad que será cada día más difícil de erradicar sino no hay la respuesta efectiva, clara y contundente de miembros de la comunidad universitaria que aún seguimos creyendo en la auténtica y real universidad autónoma, democrática y popular, y evitar así, sea conducida hacia ese oscuro destino de una universidad y autonomía universitaria transfigurada y enclenque.

Elementos de esta universidad y autonomía transfigurada, entre otros son: la ausencia indefinida del ejercicio autonómico de elección y renovación de sus autoridades; que el ejercicio autonómico se entienda y lo usufructúe cada quien a su manera, que la “autonomía universitaria” sea usada para cualquier fin, interés o cosa alguna, que la organización y forma de gobierno universitario haya caído en una especie de disolución, inacción y esterilidad, que con desidia se vea como se destruye y desmantela a la Universidad en su patrimonio e infraestructura científica, intelectual, tecnológica (computadoras y equipos de alta tecnología), artística, física y humana, así como también ve a nuestro país y al pueblo con desdén y sentido antipatriótico.

Abogo de esta manera por una universidad y una autonomía democrática y popular, liberadora y emancipadora que lucha por un país independiente, soberano, de democracia pluralista, participativa y protagónica en un Estado social de derecho y justicia, donde existan seres humanos libres de toda forma de alienación social y sometimiento alguno.

Considero, luego de esta larga y detallada historia, que haya podido dar elementos importantes para comprender la compleja y difícil situación que confrontan las universidades autónomas, en particular, y la autonomía universitaria es especial, que siendo un principio histórico y constitucional tan altamente significativo y sustantivo para quienes creamos en ellas nos de la fuerza y vitalidad indispensable para seguirla defendiendo, reafirmando y construyendo universidad para un país y un pueblo independiente, soberano, plenamente desarrollado y dueño de su propio presente y destino, frente a aquellos que pretenden destruirla en su afán de solidificar la anti-universidad. ⑥

Amado Moreno Pérez. Sociólogo. Graduado en la Escuela de Sociología y Antropología, Universidad Central de Venezuela. Profesor Titular de la Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Departamento de Antropología y Sociología, Mérida. Doctor en Ciencias Humanas (ULA). Premio Nacional 2015 Al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico Y De Innovación, Mención Ciencias Sociales y Humanas. Autor y coautor de 12 libros y más de 50 artículos en revistas nacionales e internacionales.

Referencias bibliográficas

- Blanco Muñoz, Agustín (1980). La Lucha Armada: Hablan 5 jefes. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas, Vadell Hermanos.
- Correa, Rafael; Moreno Pérez, Amado; Rivas J., Pedro; Pineda Prada, Nelson (2010). Capitalismo y Revolución Bolivariana en Venezuela. Parlamento Latinoamericano-Grupo de Investigación Análisis Sociopolítico de Venezuela (Universidad de Los Andes). Mérida-Venezuela.
- Ediciones Centauro (1960). El Pueblo y las Fuerzas Armadas De Venezuela en 1958. Caracas.
- Ediciones IESA (1989). El Caso Venezuela una ilusión de armonía. Caracas.
- Figueroa, Carlos (Compilador) (1996). América Latina violencia y miseria en el crepúsculo del siglo México: Benemérita Universidad Autónoma De Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Asociación Latinoamericana De Sociología. México.
- Fundación Polar (1989). Diccionario de Historia de Venezuela Caracas, 4 Tomos.
- Grijalbo (1992). Venezuela Moderna Medio Siglo de Historia 1926-1976. Caracas.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas.
- Martín, Américo (1975). Los Peces Gordos Caracas, Vadell Hermanos editores distribuidores.
- MAS (1977). Otro Gobierno Que Fracasa Caracas, editada por G&T Editores S.R.L.
- Mayz Vallenilla, Ernesto (1985). El Ocaso De Las Universidades. Caracas, Monte Avila Editores.
- Narváez, Eleazar (2009). Autonomía Universitaria en Venezuela vicisitudes, aportes a la democracia y rendición de cuentas Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Petkoff, Teodoro (1978). La Corrupción Administrativa. Ediciones Fracción Socialista Caracas.
- Rada Aragol, Yasmin; Contreras, Orlando José (2010). Protesta estudiantil y represión en Venezuela 1983-1993. Caracas, Colección Bicentenario Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Rodríguez, Luís Cipriano; Villegas, Silvio; Reyes, Armida (2000). La UCV Medio Siglo De Historia Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Sáez Mérida, Simón (2008). La Otra Historia De AD. Caracas: faces-UCV.
- Soriano De García Pelayo, Graciela (2000). Sobre la autonomía universitaria. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Turneman Bernheim, Carlos (1983). La reforma universitaria de Córdoba. Fundación Para El Desarrollo de la Educación Superior, FEDES. Caracas.
- Universidad Central de Venezuela. (1987). Homenaje al Dr. Jesús María Bianco en el X aniversario de su muerte. Boletín del Archivo Histórico. Caracas. 2 Tomos.
- Universidad Central de Venezuela. (1988). Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte. Boletín del Archivo Histórico. Caracas. 2 Tomos.

Antecedentes y hechos en torno a la Ley de Universidades de 1958

Investigación
arbitrada

*Background and facts about
the Law of Universities of 1958*

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

Universidad de los Andes

Facultad de Medicina

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 06/03/2019

Aceptado para publicación: 17/04/2019



Capítulo

Resumen

El 5 de diciembre de 1958, se promulgó la vigente Ley de Universidades autónoma, consecuencia de un consenso político por el llamado Espíritu Unitario del 23 de Enero, representado por académicos independientes y de los partidos políticos existentes, que consideraron las distintas corrientes del pensamiento universitario: medieval comunitario, autónomo, claustral e inviolable; napoleónico, estadal, dedicado sólo a la docencia para formar profesionales; inglés liberal y francés para el cultivo de la personalidad y el espíritu de los estudiantes; alemán reflejo de la ciencia; el norteamericano pragmático dedicado a la ciencia para el desarrollo y cordobés de elección de sus autoridades y cogobierno. La Comisión Universitaria elaboró una Ley en lugar de un Estatuto Universitario. Acogió la figura de un establecimiento público corporativo distinto a un instituto autónomo, gremio profesional o academia; un pacto social para una convivencia en libertad y respeto ideológico basado en la autoridad intelectual y no en disciplina u obediencia debida. Abrió la alternativa para nuevas estructuras experimentales, incluida la departamentalización universitaria. Asumió los regímenes de seguridad social, electoral, disciplinaria y de fomento. Solo faltaron referencias a los estudios de postgrado.

Palabras claves: autonomía universitaria, Ley de Universidades 1958, modelo universitario venezolano.

Abstract

On December 5 th, 1958, the actual Law of Autonomous Universities was enacted. this happened as a result of a political consensus called the Unitary Spirit of January 23 th, represented by independent academics and existing political parties, who considered the different currents of university thought such as: medieval community, autonomous, claustral and inviolable; Napoleonic, stadial, dedicated only to the training of professionals. Liberal English and French were taught to cultivate the personality and spirit of the students. German as a reflection of science; the American pragmatic dedicated to the science for the development, and the Cordovan of the election of its authorities and the co government. The University Commission drafted a Law and not a University Statute. It welcomed the figure of a corporate public establishment, not an autonomous institute, professional association or academy; a social pact for coexistence in freedom and ideological respect based on intellectual authority and not on discipline or due obedience. It opened the alternative for new experimental structures, including university departmentalization. It assumed the social security, electoral, disciplinary and promotion regimes. Only references to postgraduate studies were lacking.

Keywords: university autonomy,

Antecedentes

El Dr. Francisco de Venanzi relata un antecedente autonómico en Venezuela, derivado de un conflicto con el Dr. Francisco Fernández de León en 1780, Maestrescuela de la Catedral y Cancelario de la Universidad, que llevó al encarcelamiento del rector universitario por el Maestrescuela. Carlos III en Cédula Real del 4.10.1784, separó los Rectorados del Seminario y de la Universidad. Esta se regía por Constituciones o Reglamentos Obispales. El rectorado lo optaban sólo los seculares, electo por un Claustro de Doctores catedráticos o no. Refiere también los Estatutos Universitarios Republicanos para la UCV promulgados por Simón Bolívar, Presidente de la Gran Colombia el 24.06.1827, en los cuales se le otorgó la autonomía, bienes para su sostenimiento y la elección de médicos.

El Código de Instrucción Pública de 1843, subsumió los Estatutos Autonómicos de la UCV de 1827 y de la Universidad de Mérida promulgados en 1836 por el Presidente de Venezuela José Antonio Páez, pero se permitió la elección de las autoridades por Claustros de Doctores. Con Juan C. Falcón, liberal, empezó un proceso de menoscabo de la autonomía que culminó con la implantación del modelo napoleónico por Antonio Guzmán Blanco en 1883, lo que continuó hasta Juan Vicente Gómez en 1935. El 16.11.1880, Guzmán Blanco declaró a la UCV independiente del gobierno federal para unas elecciones con un candidato de su afecto, que no fue electo y por ello, derogó esta decisión. Otro tanto, hizo Cipriano Castro el 10.11.1899.

En 1936, empezó una presión por la Federación de Estudiantes de Venezuela para una reforma autonómica de las universidades, con la pasividad de los rectores Alberto Smith, Salvador Córdoba y Antonio José Castillo. En la Ley de Educación del 24 de junio de 1940, auspiciada por el Ministro Arturo Uslar Pietri, se autorizó que las escuelas universitarias postularan candidatos a dirigir la universidad que el gobierno nacional designaba, hasta Isaías Medina Angarita y su ministro Rafael Vegas, quienes promulgaron una Ley el 27 de junio de 1944 donde eliminaron esta prerrogativa.

En 1945, Rómulo Betancourt, Presidente de la Junta de Gobierno, designó al Dr. Juan Oropeza, gran autonomista como rector de la UCV, y participó junto con los Drs. Rafael Pizani, coordinador de la Comisión, Eduardo Calcaño, Raúl García Arocha, Francisco Montbrun y Eugenio Medina en la redacción del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales, publicado en el Decreto No 408 del 28 de septiembre de 1946, con contenido autonómico, salvo en la designación de las Autoridades Rectorales que se la reservó el gobierno nacional, a quienes denominaron Designados del Gobierno Federal.

Existían tres universidades: Central de Venezuela, Los Andes y del Zulia recién reabierta según Decreto No 334 del 15.06.1946 y con el rector Jesús Enrique Lozada.

El Congreso de los Estados Unidos de Venezuela, con la mayoría de Acción Democrática, aprobó la Ley Orgánica de Educación Nacional el 15 de octubre, publicada en la Gaceta Oficial No 211 Extraordinario del 18 de octubre de 1948. Según su artículo 46, el gobierno nacional se reservaba la facultad de designar a las Autoridades Universitarias, después de una elección previa por profesores, estudiantes y egresados. Las universidades se regirían, según su artículo 50, por esta Ley Orgánica de Educación, el Reglamento de las Universidades Nacionales y normas de funcionamiento interno que dictarían el Consejo Nacional de Universidades y los Consejos Universitarios respectivos. No se previó la promulgación de una Ley de Universidades. Esta Ley Orgánica de Educación no entró en vigencia por derrocamiento de Rómulo Gallegos ese mismo año.

El Dr. Augusto Mijares, Ministro de Educación y el rector de la UCV Julio De Armas acordaron la vigencia del Estatuto Orgánico de 1946 por la Junta de Gobierno, lo que fue autorizado en el Decreto No 25 del 3 de enero de 1949, comenta Roberto Rondón M.

En camino hacia la dictadura, la Universidad Central de Venezuela fue intervenida y clausurada en 1952, desterraron a los profesores José Antonio Mayobre, Rafael Pizani, Félix Miralles, Humberto García Arocha y Foción Febres Cordero y encarcelaron a Jesús María Bianco, Francisco Urbina, Octavio Andrade Delgado y J.M. Siso Martínez, con una víctima estudiantil Eutimio Rivas.

Luego de una nueva Constitución, ahora de la República de Venezuela, el régimen de Marcos Pérez Jiménez aprobó la Ley de Universidades Nacionales el 2 de agosto, publicada en la Gaceta Oficial No 24.206 del 5 de agosto de 1953. Se estipuló en su artículo 42 como fuente de ingresos presupuestarios las altas matrículas y aranceles correspondientes a servicios propios, y funcionarios públicos a todos los universitarios que desempeñaran cargos con remuneración fija, artículo 45. Las universidades se opusieron a la dictadura, y los estudiantes declararon una huelga general en noviembre de 1957.

Llegó la democracia y el espíritu unitario en el país

El Decreto No 17 creó la Comisión Universitaria, que presidió el Dr. Francisco de Venanzi, con asiento en la ciudad de Caracas, para redactar y presentar al Despacho de Educación un Proyecto de Estatuto de las Universidades con principios autonómicos; proponer las medidas conducentes a que la UCV asumiera directamente las gestiones que habían sido puestas en manos del Instituto de la Ciudad Universitaria y del Hospital Universitario de Caracas; proponer la adscripción de las edificaciones y dotaciones actuales a las universidades; presentar un proyecto de presupuesto para la universidades que permitiera el desarrollo de las actividades científicas, docentes, administrativas y complementarias según las necesidades del país.

Se declararon insubsistentes los cargos de rector, vicerrector y secretario, y se procedió a su designación. Se ordenó el nombramiento de trece miembros para integrar la Comisión Universitaria, con expresa indicación de quienes serían su Presidente, Vice Presidente y Secretario porque ellos asumirían el gobierno de la UCV.

Este Decreto se firmó en el Palacio de Miraflores, en Caracas, a los tres días del mes de febrero de mil novecientos cincuenta y ocho por Wolfgang Larrazábal, Presidente, Carlos Luis Araque, Pedro Quevedo, Eugenio Mendoza, Blas Lamberti, miembros de la Junta de Gobierno y Julio De Armas, Ministro de Educación.

Los rectores de la Universidad Central de Venezuela Dr. Francisco de Venanzi, de la Universidad de Los Andes, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, de la Universidad del Zulia Dr. Antonio Borjas Romero y las demás autoridades universitarias fueron designados en febrero de 1958, al igual que los Decanos de Facultades; y el rector de la recién reabierta Universidad de Carabobo por decreto No 100 del 23.3.1958, Dr. Humberto Guigni posteriormente. Estas designaciones fueron ratificadas en base al Parágrafo Unico del artículo 166 de esta Ley de Universidades que autorizó al Ministro de Educación para hacer estos nombramientos y los de los Decanos, hasta tanto se celebraren las elecciones en la segunda quincena del mes de junio de 1959. Se autorizó la creación de la Universidad de Oriente según Decreto No 459 de 21 de noviembre de 1958. La Comisión Organizadora la presidió el Dr. Luis Manuel Peñalver, futuro primer rector, y empezó sus actividades en 1960 como universidad experimental.

Además existían las Universidades privadas Santa María y Católica Andrés Bello en Caracas.

El modelo universitario de la Ley de Universidades de 1958

Uno de los aspectos que ameritó una intensa y prolongada discusión fueron los Principios Fundamentales de esta Ley por el momento político que se vivía y la variedad ideológica de los integrantes de la Comisión Universitaria, que supieron combinar principios de la universidad occidental tradicional medieval y napoléonica, las transformaciones jurídicas y políticas derivadas de la reforma de Córdoba, el desarrollo espiritual y de formación de la personalidad de la universidad inglesa y francesa, el enfoque científico alemán y el pragmático norteamericano enfocado hacia las necesidades nacionales. Esta sabia combinación de todas las corrientes del pensamiento universitario posiblemente explique la perdurabilidad de esta Ley.

El modelo medieval

El modelo medieval en el siglo XII estatuido por reyes y papas, era una comunidad conformada por clérigos maestros y alumnos en Teología, Derecho y Medicina, que enseñaban y otorgaban grados de maestro, licenciado y doctor, en un todo unitario, sin divisiones. El control del Papa lo ejercía el Maestrescuela relacionado con la enseñanza y los grados. No obstante, según Ernesto Mayz Vallenilla, cada universidad, París, Bolonia, Orleans, Oxford era una “institución particular, una entidad poseedora de una personalidad única e insustituible, subsistente por sí misma, y por ende, autónoma y autosuficiente. Se concebían como individualidades, como auténticas mónadas dotadas de propiedades, es decir de “una sustantia prima” tal como Aristóteles concebía a las mónadas”. “Cada universidad se apreciaba como una entidad autárquica, autosuficiente o subsistente por sí misma, y consideraba natural y legítima su pretensión de ocupar un espacio cerrado o encerrado por sus propios límites, el recinto, campus o claustro, invulnerable e inviolable”.

Esta característica monádica de la universidad “se desenvolvía en medio de otras mónadas medievales que eran constituyentes del universo, y venían a ser simples fulguraciones de la “unidad primitiva” representada por Dios”. La conexión de la mónada universitaria con la unidad primitiva o Dios, se logró con la teología, principal actividad intelectual de ese tiempo y monopolizadora del conocimiento.

“En el ejercicio docente, cada universidad tenía un pensum particular e individualizado –incontrastable y exclusivo– con plena libertad o autonomía para desarrollar sus enseñanzas sin restricciones de ninguna especie. Igual ocurría con los requisitos para ingresar, graduarse y obtener los títulos”.

Las universidades exigieron libertad de enseñanza y otras prerrogativas para ejercer una jurisdicción particular, incluidas la elección de sus autoridades por un Claustro Pleno de doctores, y hacer juicios penales a sus miembros, lo que creó enconadas disputas con autoridades clericales y civiles, pero la mayoría de estas disputas fueron decididas por papas y reyes en favor de la universidad, lo que le generó privilegios. “Las universidades fueron un reservorio intelectual de la Iglesia y para la omnímoda autoridad política y económica del Papa, soportada en la indiscutible supremacía y exclusividad intelectual de la Universidad, que coordinaba todas las partes del conocimiento existente bajo la disciplina de la teología”, orientada por la rígida autoridad canónica.

Este modelo medieval, papal y real, teológico, monádico, autárquico, autosuficiente, privilegiado y encerrado en un recinto se trasladó a América Latina durante la Colonia española desde el siglo XVI, inspirado en los modelos de las Universidades de Salamanca, público y de Alcalá de Henares, privado y religioso.

El deterioro del modelo medieval

Esta situación privilegiada de la universidad medieval cambió por el deterioro y declinación del Papado y por la búsqueda del camino para el conocimiento y la ciencia en el Renacimiento. “Las cortes de ambiciosos y cultos príncipes tuvieron a su lado hombres muy destacados de la época como Kepler, Descartes, Giordano Bruno, Hobbes, Campanella y el propio Galileo”. “Empezó la búsqueda de la verdad científica y filosófica que abandonaba los claustros universitarios medievales para ser libre de trabas eclesiásticas y canónicas y no supeditada a la teología, y así la universidad perdió la exclusividad de la creación de conocimientos”. Subsistió de esta manera hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando, frente a su continuo aislamiento y envejecimiento, surgieron los modelos organizativos de Napoleón y el fundamentado en la ciencia de los alemanes.

El modelo napoleónico

Para Napoleón a principios del siglo XIX, la educación era el más poderoso instrumento para dirigir las opiniones políticas y morales y domeñar a los ciudadanos para fortalecer y hacer perdurar al Imperio. La universidad para Napoleón “no tiene como fin fundamental el cultivo de la ciencia ni la formación integral del hombre, sino la enseñanza de un oficio”.

La Revolución Francesa en 1793, desintegró a las universidades por ser un soporte del viejo régimen real y factor de corrupción de la sociedad. Posteriormente, no se crearon universidades sino Facultades aisladas de Teología, Derecho, Medicina, Ciencias y Letras, como organizaciones administrativas separadas entre sí lo que rompió la unidad original, monádica. Como consecuencia, cada Facultad ahora se convirtió en una móndada aislada, subsistente y autosuficiente, lo que ha sobrevivido hasta ahora.

Refiere Carlos Tunnermann que la universidad formó parte de la estructura estadal, cumplía programas nacionales y otorgaba grados autorizados por el Imperio y con personal que dependía del gobierno, todo para la formación de una burocracia pública necesaria para mantener la coherencia imperial

La reconstrucción de la universidad francesa después de Napoleón no fue fácil porque había pasado un siglo de desmembramiento desde 1793, tiempo suficiente para sufrir un deterioro espiritual, intelectual, organizacional y misional, y para desaparecer la unidad institucional que caracterizó a la universidad original. La universidad no pudo integrar a las facultades en una organización única porque las facultades sólo se agregaron, mantuvieron la separación y aislamiento entre ellas, y las universidades se conformaron como “pequeñas repúblicas” con distintos “territorios”.

El modelo napoleónico, asentado en Francia adversaria de España, sustituyó después de la independencia de los países latinoamericanos al modelo medieval colonial en el siglo XIX, pero logró romper soló dos elementos del modelo medieval: 1.- el concepto comunitario por una concepción de facultades como organizaciones administrativas de la universidad, separadas entre sí, sólo docentes, ligadas a una profesión y a un gremio, y 2.- la eliminación de la autonomía electoral y académica del medioevo al ser adscrita la universidad al Estado.

El modelo cordobés

El modelo napoleónico permitió la supervivencia del modelo colonial dejando intactas sus características de atraso, exclusión, dogmatismo, corrupción y otros, lo que creó un ambiente de reforma.

La Reforma de Córdoba de 1918 no nació espontáneamente ni sólo de la lucha de los universitarios cordobeses. La primera proposición para que los estudiantes integraran los órganos de gobierno la formuló el rector Alejandro Magariños Cervante de la Universidad de Montevideo en 1877.

Según Cuneo Dardo, este movimiento cordobés contuvo elementos que escaparon de la universidad y se proyectaron sobre la sociedad... y dirigió su Manifiesto “a los hombres libres de Sud América” en un propósito americanista. “Había una crisis en una sociedad que se desquebraba con la primera guerra mundial, la revolución rusa y el papel imperialista determinante que empezaban a cumplir los Estados Unidos de América, que desplazó a Europa, había una inmensa literatura moral y liberadora y una clase media emergente que veía a las universidades tomadas por la vieja oligarquía, el clero y las fuerzas del capitalismo, obstáculos para un orden más abierto y democrático. Muchos de los reclamos que enarbolaron los estudiantes argentinos como asistencia y docencia libre, extensión, universidades populares eran consignas del anarquismo obrero, y de allí derivó un tono político con voces antimilitaristas y antiimperialistas que abogaban por una mayor democratización no sólo de la universidad sino de la sociedad. Estas manifestaciones fueron una auténtica redención aspirada por los pueblos por promesas incumplidas desde la independencia”.

La universidad se concibió como un instrumento de cambios. La reforma universitaria era parte de la reforma social a cumplirse en y desde la universidad (Cossio). Para ello, la universidad necesitaba una plena autonomía política y jurídica que permitiera ejercitarse sin restricciones sus fundamentales contenidos y ser asilo de ideas que no encontraban protección, sino persecución afuera. Esta libertad implicaba la elección de las autoridades para que la dirigieran sin interferencias del Estado, la designación de los profesores, la formulación de los planes de estudio y el ejercicio de la docencia sin ninguna traba, las cátedras temporales, la administración de sus fondos que suministraba el gobierno o los que obtuviese por su cuenta, el goce de privacidad o de inviolabilidad por parte de instancias ajenas, incluidas el Estado. En parte, esto fue la reconquista de la autonomía

original eliminada por Napoleón, aun cuando ahora en una institución que también promovía una acción política, propiciaba cambios sociales y garantizaba todas las corrientes de pensamiento.

Para ello, se requería una autonomía como una soberanía, tal como un estado dentro del Estado. “Soberanamente la universidad constituía una república democrática” que elegía sus gobernantes mediante elección popular y directa. Esa soberanía residía en el Claustro Pleno, fuente de derecho y razón de la autonomía con profesores, estudiantes y egresados que se transformaron en ciudadanos universitarios, en el pueblo universitario. Se constituyó también un cogobierno de profesores y estudiantes, no para abolir o suprimir la autoridad sino para democratizarla, “ya que la autoridad en un hogar de estudiantes no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando; enseñando” tal como se señaló en el Manifiesto de Córdoba, y sobre lo que se basa la auténtica “autoritas universitaria”.

El aporte del pensamiento universitario inglés

Antonio Luis Cárdenas comenta extensamente que las universidades inglesas prestaron especial atención a la formación del espíritu y la personalidad de los jóvenes, siempre con una tendencia a un equilibrio entre la ciencia y los servicios, es decir, la educación universitaria liberal. Uno de sus voceros, fue el Cardenal John Henry Newman, quien consideraba que la misión fundamental de la universidad no es la formación para un oficio profesional (modelo napoleónico) o para ser un científico (modelo alemán), sino completar de un lado, la formación integral de los ciclos educacionales anteriores, y del otro, la formación del espíritu, el entrenamiento de buenos miembros de la sociedad para el arte de la vida social y su adecuación al mundo para lo que la universidad dispone de las misiones de la docencia, la investigación y la extensión. Estas son un medio, no un fin. La universidad es un sitio para la enseñanza del conocimiento universal, con un objeto intelectual y no moral, y para la difusión y extensión del conocimiento antes que su avance, ya que si su objeto fuera el desarrollo único del conocimiento científico y filosófico, no fuera necesaria la presencia de los estudiantes. El objetivo de la enseñanza es alcanzar la fuerza, la firmeza, el poder de comprensión, la versatilidad del intelecto, el dominio sobre nuestros propios poderes, la apreciación justa e intuitiva de las cosas cuando se nos presentan, lo cual a veces es indiscutiblemente un don natural, pero comúnmente se adquiere con mucho esfuerzo y ejercicio de años.

La cultura general de la mente es la mejor ayuda para el estudio profesional y científico. El hombre que ha aprendido a pensar, a razonar, a comparar, a discriminar y analizar, que ha refinado su gusto, formado su juicio y agudizado su entendimiento, desde luego no va a ser de inmediato un médico, un abogado o un geólogo, pero va estar en una formación intelectual en la cual, él puede tomar cualquiera de estas ciencias y profesiones.

El aporte del pensamiento universitario francés moderno

Los pensadores franceses modernos sobre la universidad, plantearon que el desarrollo de la ciencia y el cultivo del espíritu son únicos, aun cuando tienen múltiples expresiones y se desenvuelven dentro de un concepto de comunidad de intereses. Esto lo planteó Luos Liard que de acuerdo a Antonio Luis Cárdenas afirmaba que el tiempo de la educación enciclopédica pasó y que la educación integral es una quimera. En la medida que se avanza, el trabajo se divide y subdivide cada vez más. “Si esto se impone, también debe imponerse la necesidad de abrir los espíritus de los jóvenes al espectáculo total de la ciencia antes de la especialización inevitable, si no se quiere que sean simplemente una mano de obra intelectual, y para que sepan de qué espíritu general proceden, pero a la vez, comprender la dignidad de su obra particular. Considero que la universidad es para el progreso de la ciencia pero a la vez para la cultura superior del espíritu, porque ambos ciencia y espíritu son una y múltiple al mismo tiempo. Por ello, la universidad es un sitio para la ciencia y hogar del espíritu de libertad. Las universidades son comunidades de sabios donde se enseña, se cultiva, se perfecciona y se incrementa la ciencia en su conjunto, con talleres diversos aplicados a necesidades diferentes, pero abiertos

los unos a los otros, coordinados entre sí, servidos por el mismo tronco común y recibiendo todos el mismo impulso de la misma fuerza motriz”.

El aporte del pensamiento universitario alemán

El modelo alemán destacó de manera primordial: “a.- La concepción de la idea de universidad como imagen y reflejo de la ciencia, b) su exclusiva finalidad científica, separada y distinta de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella”. La formación científica y la praxis profesional quedaban diferenciadas y divorciadas. Esto convertía a la universidad en una última instancia. Según esto, la teología, la medicina y el derecho tienen una parte que no pertenece al arte científico sino al muy diferente arte de la aplicación a la vida, o dicho como ahora, a su praxis y utilización profesional. Quedaba taxativamente separada la ciencia de la profesión.

La universidad se dedicaría a la ciencia, dejando para otras instituciones la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones, o sea a escuelas, institutos técnicos y otros. De este modo, Wilhem Von Humboldt hizo un llamado al Estado para que mantuviera separadas las escuelas y las universidades.

Von Humboldt planteó que hay una oposición entre ciencia y profesión, ya que la ciencia es un problema permanente y las universidades no deben “considerar nunca a la ciencia como un problema perfectamente resuelto. “La auténtica labor del maestro no es sólo enseñar sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa, enseñándolos a investigar, distinta a la escuela donde la relación entre maestros y alumnos es de enseñanza de experiencias y prácticas.

Pero al lado de Von Humboldt, había otros pensadores alemanes como F. Schleiermacher y J.T. Fitche quienes opinaban que el establecimiento de enseñanza superior universitaria, al ser la imagen del intelecto, debía al propio tiempo ser “una escuela del arte del uso científico” y que “no deberían separarse radical e incompatiblemente los contenidos estrictamente racionales y la experiencia”.

Así, “docencia e investigación comenzaron a formar una indiscernible unidad en la tradición universitaria alemana, aunque la función primordial de ese binomio recaía en la investigación. Estudiar o investigar es hacer ciencia, y hacer ciencia en el fondo es cultivar así mismo la filosofía, valga decir, un conocimiento o saber dotado de unidad y totalidad.

Los aportes del modelo norteamericano pragmático

Las universidades norteamericanas estatales y privadas se crearon para resolver problemas del desarrollo de los servicios mediante la elaboración de proyectos de investigación, en un principio agrícola y para las artes mecánicas, luego para salud, espacio, transporte y telecomunicaciones. El rápido desarrollo fue porque se dedicaron a las necesidades de la sociedad. La búsqueda del conocimiento no se hace por el conocimiento en sí, sino para responder a complejos requerimientos de la sociedad, del gobierno y empresas con una tendencia al pragmatismo y sin mayores dilemas con la epistemología, todo lo cual contribuye a su gran desarrollo tecnológico.

Dentro de la estructura orgánica de la universidad, para tratar de resolver el problema de la estructura federal-tradicional de la universidad basada en facultades, se planteó el Departamento como una unidad académica y administrativa que integra la investigación, la docencia y los servicios y donde se asientan los recursos humanos, tecnológicos y físicos en general.

Los hechos en torno a la Ley de Universidades de 1958

La motivación para decretar la Ley de Universidades de 1958

De acuerdo a José L. Salcedo, Luis Herrera y Benito Lozada, en la motivación se lee: “Esta Ley incorpora en la forma más absoluta los principios de la autonomía docente y administrativa de la universidad, dotada de patrimonio propio, como garantía para su crecimiento, y reserva un mínimo del presupuesto de Rentas Públicas de la Nación para garantizarles el desenvolvimiento futuro y la realización de planes orgánicos que satisfagan sus más caras aspiraciones y el cumplimiento de sus más inmediatas finalidades. Todas las universidades nacionales han sido dotadas de bienes inmuebles que constituyen buena base para su patrimonio propio. A todas las universidades se les reconoce la autonomía y el derecho a establecer los lineamientos de su propio futuro. El gobierno provisional estima que su primera y principal realización frente a la actualidad y el porvenir de las universidades nacionales es el respeto inalterable por lo universitario, el reconocimiento de la significación que las universidades tienen en la vida nacional, la garantía de la libertad y de la dignidad de educadores y educandos, como los otros fundamentos sólidos sobre los cuales puede construirse el futuro cultural de nuestro pueblo”.

Los fundamentos de la Ley de Universidades de 1958

1. Lo primero a destacar es su carácter de Ley especial. Recordemos que el Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales promulgado en 1946 por la Junta de Gobierno presidida por Acción Democrática, la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948 aprobada por mayoría parlamentaria de Acción Democrática y el Decreto de febrero de 1958 firmado por un ministro afecto a Acción Democrática, que creó la Comisión Universitaria, eran partidarios de un Estatuto de las Universidades Nacionales, que es un reglamento promulgado por el gobierno nacional y sujeto a modificaciones por él. Esta discusión, Estatuto o Ley Especial creó reparos y tardanzas en la revisión del texto por los Ministros de Justicia Drs. Andrés Aguilar M y René De Sola. También hubo tardanzas en la promulgación de esta Ley por el Dr. Edgard Sanabria, Presidente y los miembros de la Junta de Gobierno por petición de líderes políticos, quienes exigían dejar tal promulgación para el gobierno que resultare electo en ese diciembre de 1958. Los miembros de la Comisión Universitaria, basándose en la condición de eminentes universitarios del Presidente de la República y del para entonces Ministro de Educación, Dr. Rafael Pizani, y suponiendo quien ganaría las elecciones, solicitaron y así se hizo la promulgación de la Ley de Universidades en el Decreto 458 del 5 de diciembre de 1958.

La Ley de Universidades fue promulgada por la Junta de Gobierno en 1958, presidida por el Dr. Edgard Sanabria, profesor de la UCV y los miembros militares Carlos Luis Araque, Pedro J. Quevedo y Miguel J. Rodríguez y el civil Arturo Sosa, porque esta Junta había asumido todos los poderes del Estado según su Acta Constitutiva del 23 de enero de 1958; y a partir de 1961, una vez aprobada la Constitución Nacional, sólo podía ser reformada por el Congreso Nacional según la Disposición Transitoria Vigésimo Tercera.

2. Para lograr una alternativa a la adscripción estadal de la universidad según el modelo napoleónico asumido en Venezuela desde mediados del siglo XIX, se formularon unas estructuras políticas, administrativas y jurídicas legales en la figura de un establecimiento público corporativo, distinto a una academia o a un gremio profesional, que ejerce una legalidad de derecho público, que origina relaciones jurídicas regidas por el derecho administrativo y por ello debe dar cuentas, y faculta la autonomía plena como potestad para regir los intereses peculiares de su vida interior, académica, organizativa, administrativa y económica financiera. Igualmente, sus integrantes dejaron de ser empleados públicos.
3. La ley logró la reaparición del sentido y práctica de “comunidad, claustro, inviolabilidad”, y el reconocimiento de los grados emitidos, típicos de la universidad medieval. El Claustro Universitario, antiguamente sólo de Doctores catedráticos o no, ahora lo constituyen profesores, estudiantes y egresados, fundamento de la soberanía y de la representación democrática de la universidad con la atribución para

elegir directamente a las autoridades universitarias y al cogobierno. Quedó pendiente en la reforma universitaria, otorgar al Claustro el carácter de organismo con atribuciones distintas a las electorales.

4. Adoptó el principio de “autoritas universitaria”, emergido de la Reforma de Córdoba para las funciones de gobierno y cogobierno, representadas en personas por sus méritos, según el Artículo 28 y Parágrafos Segundo y Tercero del Artículo 25, que implica el imperativo del bien común y actuaciones por sub delegación del claustro soberano, con similitud a una “gran familia”, y descartó por ello, los mecanismos de poder que conducen al mando, al imperio y a la fuerza. Las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria no se basan en jerarquías de la que derivan disciplina y obediencia debida como en los cuarteles y las iglesias, sino autoridad moral e intelectual.
5. En la Ley de Universidades de 1958, se convino un contrato social tácito entre los miembros de la comunidad universitaria, mediante el cual cada uno de estos miembros tiene no sólo derechos sino obligaciones mutuas, enajena parte de su libertad en beneficio común y se comprometen a someterse a la voluntad de todos. Esto ha permitido la convivencia de partidos políticos, grupos de opinión, académicos y otros, aun cuando con periódicos predominios inconvenientes.
6. Se creó el Consejo Nacional de Universidades para coordinar las actividades, constituido por el Ministro de Educación y exclusivamente por representantes de cuatro universidades autónomas y dos privadas, las únicas en esa época, con rectores, decanos y estudiantes. Disponía sólo de un Secretariado Permanente. En el Consejo Universitario no había representación profesoral. En el de Facultad, había siete. En las Disposiciones Transitorias, se autorizó a los Consejos Universitarios para designar a los representantes profesorales ante los Consejos de Facultad para completar los órganos de gobierno.
7. Se declaró a la enseñanza universitaria inspirada en un espíritu de democracia, justicia social y solidaridad humana, lo que implica la gratuidad, ya que el pago de matrículas dividiría internamente a la comunidad de estudiantes.
8. La finalidad de la Universidad es una en toda la Nación. No obstante, dentro de este concepto, se atenderá a las necesidades del medio donde cada universidad funcione y se respetará la libertad de iniciativa de cada Institución, según el Artículo 6, basado en la experiencia del modelo pragmático norteamericano.
9. Se consideró que la universidad es principalmente para formar el espíritu y la personalidad de los jóvenes con un equilibrio entre las ciencias y los servicios en el Artículo 1. La misión fundamental de la universidad no es formar para un oficio ni para ser un científico sino para dedicarse a los estudiantes, para completar los ciclos educacionales anteriores, la formación del espíritu, el entrenamiento de buenos miembros de la sociedad para el arte de la vida social y la adecuación al mundo mediante los medios previstos por la docencia, la investigación y la extensión. El objeto de la universidad es intelectual y no moral y para la creación y difusión del conocimiento, porque si solo es para el avance del conocimiento científico y filosófico no sería necesaria la presencia de los estudiantes de acuerdo al Artículo 3. La cultura general de la mente es la mejor ayuda para el estudio profesional y científico. Aprender a pensar, razonar, comparar, discriminar y analizar, afinar el juicio y agudizar el entendimiento permite tomar, entender y realizar las carreras científicas o profesionales contenido del Capítulo II. Sección I, inspiración tomada de los modelos inglés y francés moderno.
10. Tomada de la universidad alemana, se planteó que la principal función de la universidad es la ciencia que es un problema no resuelto, y por ello es interminable. La otra función es la enseñanza de prácticas y experiencias. La universidad debe ser al mismo tiempo una escuela del uso del arte científico, que no debe separar radical ni incompatiblemente los contenidos estrictamente racionales y las experiencias. Para la mejor comprensión de la ciencia y su aplicación, es necesario entender que el estudio y la investigación es hacer ciencia, y para hacer ciencia en el fondo se debe “cultivar la filosofía, es decir, un saber o un conocimiento dotado de unidad y totalidad. Así no faltará la unidad ni la totalidad entre la investigación y la docencia, lo uno buscará a lo otro por sí mismos y ambas cosas se complementarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico”. Por ello, además de los estudios especializados que debe impartir cada facultad, se impartirían

los cursos generales humanísticos o científicos que los deberá prescribir el Consejo Universitario según el artículo 147.

En esta Ley de Universidades se creó para este logro, el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Sección XIV, y se constituyeron las Facultades con escuelas profesionales e institutos para la investigación con igual rango, declarando que la función primordial de la institución es la investigación, y que esta es para la mejoría de la enseñanza, según las Secciones VIII y IX de la Ley.

11. No se pudo lograr otra organización distinta a la napoleónica de facultades docentes, separadas y aisladas, especies de móndadas, ligadas a una profesión y a un gremio, lo que se dispuso como una Disposición Transitoria. En esta, se dejó abierta la posibilidad de crearse, modificarse o suprimirse esta estructura. Se introdujo, el concepto de Departamento, transitoriamente como la reunión de cátedras de una Escuela, en el artículo Artículo 69, con la intención futura de ir hacia una departamentalización universitaria con la integración de cátedras universitarias similares, y a una reorganización por grandes áreas de las Facultades: Ciencias y Tecnología, Ciencias de la Salud, Educación, Humanidades y Arte, y con la conjunción en el Departamento de las funciones de investigación, docencia y extensión. Una nueva estructura universitaria se previó en el artículo 187, lo que es una gran deuda pendiente.
12. Las universidades comunitarias también adoptaron un rol de seguridad social; por ello se obligaron a la protección de sus miembros docentes y de investigación para cubrir los riesgos de enfermedad, muerte o despido, crear centros sociales, vacacionales y deportivos, cajas de previsión, y también ofrecer beneficios a los parientes, además de los servicios médicos y sociales que prestase, según el artículo 114, extensibles al personal administrativo, técnico y obrero.
- En el caso de los estudiantes, la equidad y protección para su bienestar y mejoramiento se haría mediante servicios médicos y odontológicos, sociales, becas, bibliotecas, residencias, comedor, transporte, subsidios según el Artículo 122.
13. La universidad igualmente reconoce a las organizaciones gremiales representativas de la comunidad universitaria, como parte del parasistema universitario, obligación contenida en el Artículo 115.
14. Desarrolla entes para la cultura y los deportes y su extensión: Dirección y Comisión de Cultura, Sección XV; Dirección y Comisión de Deportes, Sección XVI. También un Consejo de Fomento para integrar dirigentes de la comunidad para fomentar las rentas, prever necesidades y formas de afrontarlas, entre otras, Sección XIII. Contiene un Sistema Electoral Universitario bajo su responsabilidad, Capítulo IV.

En esta Ley de Universidades sólo faltaron expresas disposiciones sobre los estudios de postgrado. La Ley de Universidades de 1958 es un proyecto inconcluso por todos los universitarios. ^⑩

Roberto Rondón Morales. Médico, Doctor en Medicina, Profesor Jubilado de la Universidad de Los Andes. Ex Director y Ex Decano de la Facultad de Medicina. Fundador de la Dirección de Relaciones Institucionales y de la Residencia Universitaria de Medicina Familiar de la ULA. Director de Programas de la Federación Panamericana de Asociaciones Nacionales de Facultades de Medicina. Asesor temporal de la Organización Panamericana de la Salud. Director General de Secretaría y Vice Ministro del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. Ministro encargado en varias oportunidades. Miembro del Grupo de Reforma del MSAS auspiciado por el gobierno nacional y el Banco Mundial e Interamericano de Desarrollo. Asesor del Proyecto Salud y Director Técnico de la Oficina de Reforma de la Seguridad Social del gobierno nacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. Ex de la Academia de Mérida. Vice Presidente el Instituto de Acreditación Internacional de Facultades de Medicina de América Latina. Ha escrito diez libros, capítulos de libros y artículos en revistas sobre la universidad, salud y seguridad social.

Referencias bibliográficas

- De Venanzi, Francisco. *Las universidades en la democratización. En Apreciación del Proceso Histórico Venezolano.* Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Interfundaciones. Colección Seminarios. Arte Gráfica. Caracas. 1988.
- Cárdenas, Antonio Luis. *El Concepto de Universidad. Origen y evolución.* Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2004.
- Mayz Vallenilla, Ernesto. *El ocaso de las universidades.* Monte Avila Editores. Caracas. 1984.
- Fitche, J.T; Schleiermacher, F y Humboldt, W. *La idea de la universidad alemana. Compilación.* Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1959.
- Tunnermann B, Carlos. *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba.* IESALC-UNESCO. Caracas. 1999.
- Cuneo, Dardo. Compilador. *La Reforma Universitaria (1918-1930).* Biblioteca Ayacucho. Carvajal S.A. Bogotá. Sin año.
- Salcedo – Bastardo, J.J, Herrera Campins, Luis y Losada, Benito Raúl. 1958. *Tránsito de la dictadura a la democracia en Venezuela.* Editorial ARIEL. Primera Edición. Barcelona. 1978.
- Rondón Morales, Roberto. *La Universidad. Crisis permanente y acumulada.* Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2005.

Trabajo, alienación y emancipación humana en Marx: fundamentos ontológicos en la formación del ser social

*Work, alienation and human emancipation in Marx:
the ontological foundations formation of the social being*

Eliéser Toretta Zen

elieserzen@ifes.edu.br

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH)

Vitória, Estado do Espírito Santo. Brasil

Antonio Donizetti Sgarbi

sgarbi.ad@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática (EDUCIMAT)

Vitória, Estado do Espírito Santo. Brasil



Artículo recibido: 11/11/2018

Aceptado para publicación: 12/12/2018

Resumen

El objetivo de este ensayo, consiste en investigar desde la filosofía Marxiana, las centrales categorías en el proceso de emancipación y formación del ser social. En la perspectiva de la filosofía Marxiana las categorías ontológicas fundamentales de este proceso son las siguientes; Trabajo, alienación y emancipación. Para referirnos a esas categorías, utilizamos una investigación bibliográfica como instrumento de estudio, a partir de la selección de algunas obras con temas como los siguientes: Sobre el judaísmo, manuscritos económicos y filosóficos; también se uso el libro La ideología Alemana: El Capital- Libro 1. Como resultado de esta investigación, podemos corroborar que a partir de Marx, las necesidades de superación de las relaciones sociales capitalistas como presupuesto ontológico del trabajo no alienado y de la realización libre y universal de la emancipación humana.

Palabras clave: trabajo; alienación; emancipación humana y karl marx.

Abstract

This essay aims at investigating, based on Marxian philosophy, the central categories of the process of subjects' formation and emancipation. In the Marxian philosophical perspective the fundamental ontological categories of this process are: work, alienation and emancipation. In order to reflect upon these categories, we adopted the bibliographical research as our instrument, from the selection of some works, such as *On the Jewish Question*, *The Economic and Philosophic Manuscripts*; *The German Ideology* and *Capital* – book I. As a result of this research, we can affirm, from Marx's perspective, the need to overcome capitalist social relations as an ontological presupposition of non-alienated labor and the free and universal realization of human emancipation.

Keywords: work; alienation; human emancipation; Karl Marx.

El objetivo de este ensayo consiste en investigar a partir de la filosofía Marxiana las centrales categorías del proceso de formación y constitución del hombre como um ser social. En esta perspectiva las categorías a estudiar son las siguientes: ontología, trabajo y emancipación humana. Por lo tanto, utilizamos esta investigación bibliográfica, como un instrumento, a partir de algunas obras, tales como: La Cuestión Judía, Manuscritos Económicos y Filosóficos, La Ideología Alemana y el Capital-Libro 1. Como resultado de esta investigación podemos afirmar, que a partir de Marx, el ser social se constituye a través del trabajo, actividad vital en el proceso de formación y emancipación humana.

En la primera parte del trabajo, nos enfocamos en la filosofía desarrollada por Marx y Engels, profundizando la comprensión de la ontología del trabajo, en la segunda parte, nos enfocamos en el proceso de alineamiento del trabajo y como es efectivo en el seno de las relaciones sociales capitalistas. Por último, en la tercera y última parte indicamos como este se puede convertir en un proceso de formación y emancipación humana, desde la superación del modo de producción capitalista desde la aparición de nuevas relaciones sociales: el comunismo.

La discusión de este tema es esencial en la educación y la enseñanza, sobre todo cuando se concibe a la educación como un proceso de reproducción social, la cual tiene como función construir de forma directa e intencionalmente a cada individuo y su humanidad, la cual es producida histórica y colectivamente por los hombres (Saviani, 1997) y es cuando se concibe la educación como um prceso de conquista para la emancipación humana (Tonet, 2015).

El trabajo como fundamento ontológico en la formación humana en Marx

Como todo pensador e hijo de su tiempo, recibiendo influencia y siendo condicionado por el contexto histórico, político y teórico de la textura social de su época, de ese mismo modo se dio con Marx, Karl Marx (1818-1883), nació en el seno de una familia burguesa pequeña en Treves, en la Prusia Romana, Alemania. Fue el contexto del siglo XIX, en donde Marx desarrolló un pensamiento marcado profundamente por una perspectiva crítica y revolucionaria de la sociedad capitalista. Conforme lo relatado por Lenin (2006), las tres fuentes del pensamiento de Marx fueron: la filosofía clásica alemana, la economía política clásica inglesa y el socialismo utópico Francés. De ese modo, la concepción de la filosofía de Marx debe comprenderse dentro del contexto social, económico y político en la cual él vivió, es decir en el siglo XIX.

Es así, que las ideas de Marx se encuentran encaradas en una realidad material que abarcan las relaciones sociales, siendo producidas y elaboradas en esas relaciones. De ese modo Marx reconoce la importancia de los pensadores que lo antecedieron, principalmente Hegel, del cual recibió una gran influencia, mas argumentaba que su método difiere del hegeliano, ya que para Hegel la idea es el fundamento real, mientras que para Marx, “al contrario, la idea no es otra cosa que el material transportado y producido en la cabeza del hombre” (Marx, 2013, p. 90. Nuestra traducción.). En vista de eso, Marx desarrolla una concepción original de la filosofía, la cual difiere y se opone a la filosofía idealista hegeliana y de todas las formas al idealismo que marcaron la historia de la filosofía, desde Platón hasta Hegel. Es por ello, que el proceso de conocimiento de la perspectiva Marxiana, parte de lo concreto a lo abstracto, y de lo abstracto a lo concreto, en una relación en donde el pensamiento busca conocer los movimientos dialécticos de la realidad, representandolos o recreandolos por medio de ideas. Es así, como se puede verificar en *La Ideología Alemana*, Marx, Engels (2009), ellos elaboraron sus teorías sobre Feuerbach, en donde afirman que podemos distinguir a los seres humanos sobre los animales por la conciencia, por la religión y por cualquier otro atributo, como la educación, por ejemplo.

Mas el ser humano se distingue de los animales a medida que va produciendo los medios en la vida, a través del trabajo. Conforme lo dicho por Marx y Engels (2009, p. 24. Nuestra traducción), los humanos “comienzan a distinguirse de los animales cuando estos empiezan a desarrollar sus medios de subsistencia [...] los hombres producen indirectamente su propia vida material” [...]

En realidad al afirmar contra Feuerbach e Hegel la primacía de la producción de vida material sobre la conciencia, Marx y Engels (2009) rescatan lo propuesto por la ontología fundamental en toda la historia humana, es decir, que los humanos tienen que vivir para hacer historia y de lo que da vida “hacen parte, sobre todo en comer, y beber, viviendas, vestidos y algunas otras cosas” (Marx & Engels, 2009, p. 40). De hecho, trabajando sobre la naturaleza externa, o sea, la naturaleza inorgánica, es donde el animal humano se va transformando en su propia naturaleza interna (orgánica), sin ese intercambio con la naturaleza el ser humano continuaria manteniendo su forma animal, sin ni siquiera conseguir mantenerse vivo y reproducirse, como un ser humano social. En toda la historia humana, desde nuestros antepasados hasta los días de hoy, el ser humano, necesita día tras día, reproducirse a sí mismo como especie (ser biológico) y como género humano (ser social). Por cierto, “el carácter de este realción se interfiere hasta el punto en que el hombre se torna y se comprende como un ser genérico, como un ser humano” (Marx, 2002, p. 137. Nuestra traducción).

La forma en la que el hombre se relaciona y trata a la naturaleza, manifiesta en gran parte el desarrollo de su humanidad, en relación a la naturaleza de sí mismo. Si esta propuesta es considerada en toda su amplitud, podríamos decir, que la forma en la que el hombre se relaciona con la naturaleza, en las relaciones sociales capitalistas podemos decir que tienen una característica destructiva y que pone en peligro su propia supervivencia, colocando a la humanidad en un límite insuperable de capital, como consecuencia, la relación del hombre con la naturaleza es irreprimible, por el simple hecho de ser un elemento natural, y como tal, debe necesitar mantener ese intercambio permanente con la naturaleza, por medio del trabajo, para poder sobrevivir.

Por lo tanto y por medio de su actividad vital, o sea, el trabajo, que se da para la metamorfosis de la dimensión de la animalidad para la dimensión humana, del animal para el ser humano, y del ser natural para el ser social. La dimensión de la animalidad, habla al respecto de las características propias de la especie y que hacen parte de la constitución biológica de todo animal, incluyendo el animal humano, como por ejemplo, los instintos del hambre, sed y reproducción. La dimensión social, a su vez, esta se caracteriza específicamente del humano, de esta forma, sus características no están presentes en su código genético, de tal forma, que se aprende a ser humano y ese aprendizaje se da socialmente, trayendo una marca de sociabilidad, del humano-social.

En ese proceso, tanto la naturaleza externa, se modifica mediante la acción consciente de la actividad vital humana, en cuanto a la propia naturaleza del animal humano. Así la naturaleza es un cuerpo inorgánico de hombre, lo que significa que sin ella el ser humano no consigue reproducir las condiciones necesarias para su existencia física y espiritual; es decir, “afirmar que la vida física y espiritual del hombre y la naturaleza son independientes, significa apenas que la naturaleza se interrelaciona consigo misma, ya que el hombre es parte de la naturaleza” (Marx, 2002, p. 116. Nuestra traducción).

Así, se puede comprobar en *La Ideología Alemana*, Marx y Engels (2009), ellos elaboran sus tesis sobre Feuerbach, ellos afirman que podemos distinguir los seres humanos de los animales por la conciencia, religión o por cualquier otro atributo como la educación, por ejemplo. Más el ser humano se distingue fundamentalmente de los animales a medida que produce sus propios medios de vida, a través del trabajo:

Podemos distinguir los hombres de los animales por medio de la conciencia, por la religión, o por todo lo que quiera. Mas estos se comienzan a distinguir de los animales cuando empiezan a producir los medios para su subsistencia (*Lebensmittel*), el cual es necesario para su organización corporea. Al producir sus medios de subsistencia, los hombres producen indirectamente su propia vida material. (Marx & Engels, 2009, p. 24. Nuestra traducción).

Así, y por medio de su actividad vital, o sea, el trabajo, es que se da la metamorfosis de la dimensión de la humanidad, del animal para el ser humano. En ese proceso, tanto la naturaleza externa se modifica por la acción consciente de la actividad vital humana, en cuanto a la propia naturaleza del animal humano, Marx (2002, p. 116):

La naturaleza *del cuerpo inorgánico* del hombre, es decir, la naturaleza en la medida en que no es el propio cuerpo del hombre. El hombre vive la naturaleza en su propio cuerpo humano con el cual tiene que mantenerse en permanente intercambio para no morir. Afirmar que la vida física y espiritual del hombre y la naturaleza son interdependientes, significa que apenas la naturaleza se interrelaciona consigo misma, ya que el hombre es parte de la naturaleza. (Nuestra traducción).

En relación a este pasaje de la obra *Los Manuscritos Económicos-Filosóficos*, se muestra como Marx concebía la relación del ser humano con la naturaleza, de una forma materialista-dialectica. El ser social, a diferencia del animal, no es solo naturaleza dentro de la naturaleza, es la naturaleza con la naturaleza. Ese “con” significa él actuando, de hecho, concientemente sobre la naturaleza, con el objetivo de adecuarla a sus necesidades vitales. Es como el ser natural transformara y se apropiara de los elementos de la naturaleza, (tierra, agua, aire, alimentos) para mantenerse vivo.¹

Por lo tanto para realizarse en cuanto a ser propiamente humano, se necesita ser objetivo y apropiarse de la naturaleza de él y su exterior, realizando así fuerzas propias del ser humano, o sea, sus sentidos materiales y espirituales solo se tornan humanos en ese intercambio. De ese modo, al transformar la naturaleza por medio de la actividad vital, el ser humano produce las condiciones objetivas y subjetivas que son necesarias en ambos procesos de la humanización de la naturaleza y de sí mismo. Así, la producción de los medios necesarios para la reproducción de la vida singular y genérica, no se da sin el trabajo. En este sentido, el trabajo es el principio ontológico fundamental en la formación del ser social, pues se caracteriza por un doble proceso, de transformación de la naturaleza y por la transformación de su propio ser que interviene conscientemente sobre la naturaleza, convirtiéndolo en un ser social. De esa forma, este primordial acto, que es el trabajo, a su vez engendra nuevas necesidades, por lo tanto, no son inmediatamente naturales, pero si sociales, transformando al ser natural propiamente en un humano-social. Es así como el libro I de *El Capital* Marx (2013) desarrolla una comprensión ontológica del trabajo como central tema en la producción de la vida humana:

El trabajo, es ante todo, un proceso entre el hombre y la naturaleza, es un proceso en donde el hombre crea su propia acción, mide, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El confronta con la materia natural, como una potencia natural [*Naturmacht*]. Con la finalidad, de apropiarse de la materia natural de una forma útil para su propia vida, y por el movimiento de las fuerzas naturales pertenecientes a su cuerpo: sus brazos, piernas, cabeza y manos. Actuando sobre la naturaleza externa y modificandola por medio de ese movimiento, el modifica al mismo tiempo, su propia naturaleza. (Marx, 2013, p. 255. Nuestra traducción).

Efectivamente, en este pasaje de Marx podemos encontrar el sentido ontológico de trabajo como actividad vital fundamental para la transformación del “Mono en Hombre”.² En el proceso de trabajo, la totalidad del ser humano se hace presente, manos, brazos, piernas, sentimientos, conocimientos, experiencias, en fin, todo su ser de forma entera, no fragmentada, en la unidad de las dimensiones que lo constituyen como ser humano (materiales y espirituales) es lo que los distingue de todo el resto de la naturaleza y del mundo animal. Ese proceso por el cual el ser social, por medio de sus sentidos físicos e intelectuales, controla en medida su relación con los elementos naturales y para Marx (2013) uno de los supuestos que distinguen al ser humano en relación al animal:

Suponemos el trabajo en una forma en que se refiere únicamente al hombre. Una araña ejecuta operaciones igual a las de un tejedor, y una abeja avergüenza a muchos arquitectos con la estructura de su colmena. Por lo tanto, desde el inicio se distingue al peor arquitecto de la mejor abeja y de hecho es porque el primero tiene la colmena hecha en su cabeza desde el inicio, antes de construirla con cera. Al final del proceso de trabajo, se llega a un resultado en que estaba presente una representación de trabajador en el inicio del proceso, por lo tanto, el resultado ya existía de forma ideal. (Marx, 2013, p. 256. Nuestra traducción).

Por consiguiente, se desprende que el trabajo es una actividad específicamente humana. Siendo así, lo que caracteriza el trabajo es que antes de ejecutarlo, o sea, antes de actuar sobre la materia de la naturaleza para transformarla y adecuarla a sus necesidades, el ser humano proyecta en su cerebro, es decir, existe como un

proyecto, de forma que la acción humana sobre la naturaleza es siempre dirigida con una finalidad consciente. El trabajo realiza el salto ontológico³ del animal hacia lo humano, del ser meramente animal para el ser social. El trabajo, por lo tanto, es la mediación entre el ser humano y la naturaleza, es el principio ontológico fundamental que posibilita el desarrollo del animal para el animal humano. Así, el trabajo como actividad vital humana es la base a partir de la cual cada miembro de una especie se reproduce a sí mismo como ser singular y al mismo tiempo se reproduce como género humano. Sin embargo, en el caso específico del ser humano, la mera supervivencia física y biológica no significa su reproducción como género humano, con sus características específicamente humanas históricamente desarrolladas. El trabajo como actividad vital humana significa que, para realizar su ser, los seres humanos no pueden prescindir del trabajo, siendo, por lo tanto, una dimensión fundamental del ser genérico. En esa perspectiva, veamos lo que nos dice Marx (2002, p.116-117):

Ciertamente, el trabajo, la actividad vital, la vida productiva, aparece ahora para el hombre como el único medio que satisface una necesidad, la de mantener la existencia física. La vida productiva, sin embargo, es vida genérica. Es la vida creando vida. En el tipo de actividad vital está todo el carácter de una especie, o su carácter genérico; y la actividad libre, consciente, constituye el carácter genérico del hombre. La vida se revela simplemente como medio de vida. Es precisamente en la actuación sobre el mundo objetivo que el hombre se manifiesta como verdadero ser genérico. Esta producción es su vida genérica activada. *Por medio de ella la naturaleza nace como su obra y su realidad.* En consecuencia, el elemento del trabajo es la objetivación de la vida genérica del hombre; al no reproducirse solamente intelectualmente, como en la conciencia, sino activamente, se duplica de modo real y percibe su propia imagen en un mundo por él creado. (Cursivas en el original. Nuestra traducción).

En otras palabras, el trabajo es mediación entre el ser humano y la naturaleza. Por medio de ese intercambio el ser humano puede mantenerse vivo y reproducirse como género humano objetivándose en ella y creando los objetos, los productos necesarios para la reproducción de su vida singular y genérica. Deberes, los objetos creados por el trabajo traen las huellas de lo humano, pues son productos de su actividad vital consciente. Es por medio del trabajo que el ser humano se objetiva en la naturaleza, humanizándola, plasmándola, dándole una forma adecuada a la vida humana, como el alfarero moldea el barro a fin de darle una forma que sea útil. Si el trabajo tiene una dimensión ontológica formadora del ser social, porque en las relaciones sociales capitalistas ocurre el proceso de alienación del ser social?

El proceso de alienación del trabajo en las relaciones sociales capitalistas

Como hemos visto anteriormente, en la perspectiva ontológica Marxiana, el trabajo es uno de los presupuestos fundamentales en la formación y en la constitución del ser social, pero en las relaciones sociales capitalistas ocurre el proceso de alienación del trabajador. De este modo, nos preguntamos: ¿cómo revela Marx este proceso?

Para el autor, los objetos producidos por el trabajo humano poseen una doble característica, tienen valor de uso y valor de cambio. Como objeto creado para la satisfacción de una necesidad humana posee un valor de uso y, como valor de uso posee una calidad que se refiere a su propia naturaleza. Por ejemplo, una camisa: la naturaleza de su tejido, es decir, su serventia, utilidad, está en proteger el cuerpo orgánico del ser humano de las intemperies, del frío, del viento, del calor. Sin embargo, como el valor de uso de una determinada cosa, un objeto, se transforma en valor de cambio? Al analizar las características de valor de uso y valor de cambio de las mercancías, Marx (1986) nos remite a Aristóteles en su obra “Política”. Veamos lo que nos dice:

[...] Todo el bien puede servir para dos usos. Uno es propio a la cosa como tal, pero el otro no lo es: así, una sandalia puede servir como calzado, pero también puede ser cambiada. Se trata, en los dos casos, de valores de uso de la sandalia, porque aquel que cambia la sandalia por lo que necesita alimentos, por ejemplo, se sirve también de la sandalia como sandalia como sandalia. Sin embargo, no es éste su modo natural de uso. Porque la sandalia no fue

hecha para el cambio. Lo mismo ocurre con los demás bienes. (Marx, 1986, p. 31. Nuestra traducción).

Por lo tanto, el valor de cambio de un objeto, producto o mercancía está en la calidad que tiene todo objeto, toda mercancía, de ser permutado por otro, de ser intercambiable, o sea, de poder ser cambiado por otra mercancía. Además, hay otro aspecto fundamental presente en este proceso de circulación simple que convierte, el valor de uso en valor de cambio que es el tiempo de trabajo socialmente gastado en la producción de una determinada mercancía. Veamos lo que nos dice Marx:

El tiempo de trabajo es el modo vivo de ser del trabajo, indiferente a su forma, a su contenido, a su individualidad; es su modo vivo de ser como cantidad, al mismo tiempo que es su medida inmanente. El tiempo de trabajo objetivo en los valores de uso de las mercancías es tan exactamente la sustancia que los hace valores de cambio, y de ahí mercancías, como también mide la magnitud determinada de valor. (Marx, 1986, p. 32. Nuestra traducción).

Por tanto, el tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de una determinada mercancía y la calidad de esa mercancía en ser permutables o equivaler a las demás (equivalente general, por ejemplo, inicialmente el oro y, en la sociedad burguesa, el dinero) nos llevan a comprender el proceso de transformación del valor de uso en valor de cambio.

Para que el trabajo del individuo pueda resultar en valor de cambio, debe resultar en un *equivalente general*, es decir, en la presentación del tiempo de trabajo del individuo como tiempo de trabajo general, o en la presentación del tiempo de trabajo general como tiempo de trabajo del individuo (Marx, 1986, p. 34. Nuestra traducción).

Para Marx, durante el proceso de transformación del valor de uso en valor de cambio de las mercancías reside el carácter de mistificación de las relaciones humanas, lo que conduce a formas alienadas de trabajo (como veremos más adelante). De esta forma, los instrumentos, objetos, artefactos creados por los seres humanos a través de su actividad vital poseen una doble dimensión: natural y social. La dimensión natural está constituida por las cualidades físico-químicas de los objetos, lo que correspondería al valor de uso; ya la dimensión social se caracterizaría por el valor de cambio de los mismos, por el lugar y utilidad que ocupan o ocuparán en las relaciones y prácticas sociales. Así, aun considerando que el ser humano, por medio del trabajo, supera lo inmediatamente natural, nunca podrá prescindir de la naturaleza, estando vinculada por su propia constitución, o sea, por ser también un ser natural.

En ese proceso podemos identificar la transformación del trabajo operado por la formación social burguesa. Por lo tanto, si inicialmente el trabajo tiene una dimensión ontológica formadora del ser social y, por lo tanto, es una necesidad del proceso de humanización del hombre y de la propia naturaleza, cuando en las relaciones sociales mercantiles, al ser transformado en valor de cambio, o sea, en trabajo abstracto, los productos del trabajo humano ya no le pertenecen. Este proceso se da a lo largo de la historia humana y más específicamente con el surgimiento y consolidación de la sociedad capitalista; de la propiedad privada y de la división social del trabajo.

A lo largo de ese recorrido histórico, los objetos de la actividad vital humana pasaron a ser propiedad de una sola clase, imposibilitando la apropiación universal de los bienes producidos por la clase que vive del trabajo. Por lo tanto, el trabajo se transformó en medio de alienación humana. Por cierto, tal reflexión nos remite al otro pasaje de Marx (2002, p. 113. Nuestra traducción):

La alienación del trabajador en el objeto se revela así en las leyes de la economía política: cuanto más el trabajador produce, menos tiene que consumir; cuanto más valores crea, más sin valor y más despreciable se vuelve; cuanto más refinado su producto, más desfigurado se vuelve; cuanto más civilizado el producto, más inhumano el trabajador; cuanto más poderoso el trabajo, pero impotente se vuelve el trabajador; cuanto más magnífico y pleno de inteligencia el trabajo, más el trabajador disminuye en inteligencia y se vuelve esclavo de la naturaleza. Es evidente, el trabajo produce cosas buenas para los ricos, pero produce la escasez para el trabajador. Produce palacios, pero chuchas para el trabajador. Produce belleza, pero deformidad para el trabajador. Sustituye el trabajo por máquinas, pero encamina

una parte de los trabajadores para un trabajo cruel y transforma a los demás en máquinas. Produce inteligencia, pero también produce estupidez y cretinidad para los trabajadores. (Nuestra traducción).

En realidad, el trabajo tiene ontológicamente una dimensión formadora del ser social. Sin embargo, en el modo de producción capitalista, en que reina la división social del trabajo y la propiedad privada de los medios de producción, se convierte en medio de alienación, degradación y embrutecimiento del trabajador, además de reír la totalidad de las relaciones sociales, incluyendo la naturaleza:

La propiedad privada constituye así el producto, el resultado, la consecuencia necesaria del trabajo alienado, de la relación externa del trabajador con la naturaleza y con sí mismo. La propiedad privada se deriva, pues, del análisis del concepto de trabajo alienado, o mejor, del *hombre alienado*, del trabajo alienado, de la vida alienada, del hombre extraño a sí mismo. (Marx, 2002, p. 120. Nuestra traducción).

De hecho, el fenómeno de la alienación ocurre en las relaciones sociales de producción, en las que el capital es el sujeto y los seres humanos objetos. En esta sociedad regida por las relaciones mercantil, el ser social, al objetivarse en la naturaleza, no puede por una fuerza que le es extraña apropiarse de los objetos de su propio trabajo: están alienados de su propia actividad vital humana. De esta manera se pregunta Marx:

Pero en qué consiste la alienación del trabajo? En primer lugar, el trabajo es exterior al trabajador, o sea, no pertenece a su característica; por lo tanto, no se afirma en el trabajo, pero se niega a sí mismo, no se siente bien, pero, infeliz, no desarrolla libremente las energías físicas y mentales, sino que se agota físicamente y arruina el espíritu. Por lo tanto, el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, mientras que en el trabajo se siente fuera de sí. Así, su trabajo no es voluntario, sino impuesto, es *trabajo forzado*. *No constituye la satisfacción de una necesidad, sino sólo un medio de satisfacer otras necesidades* (Marx, 2002, p. 114. Cursivas en el original. Nuestra traducción).

Ciertamente, a partir de Marx, podemos afirmar que no es sólo la actividad vital humana que se encuentra alienada, sino el conjunto de las relaciones sociales de las que el trabajador forma parte, o sea, la propia existencia del ser social en su totalidad. La alienación del trabajador en las relaciones sociales de producción y en el producto del trabajo constituye una forma de degradación del ser, que se ve mutilado por su actividad vital, o sea, el trabajo. De este modo, el trabajo, como se ve antes por nosotros, se transforma, deja de constituirse como fundamento ontológico realizador del ser social cuando se materializa en una formación social específica, en la que impera la propiedad privada de los medios de producción. En otras palabras, en la sociedad capitalista, el trabajo entonces se convierte en fuente de alienación humana:

El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se aliena, es un trabajo de sacrificio de sí mismo, de martirio. Su carácter extraño resulta visiblemente del hecho de huir del trabajo, como de la peste, tan pronto como no existe ninguna compulsión física o de cualquier otro tipo. Finalmente, la exterioridad del trabajo para el trabajador se refleja en el hecho de que él no le pertenece, de que en el trabajo él no pertenece a sí mismo, sino a otro. Pertener a otro es la pérdida de sí mismo. Así, se llega a la conclusión de que el hombre sólo se siente libremente activo en sus funciones animales - comer, beber y procrear, cuando mucho, en la habitación, en el adorno, etc. mientras que en las funciones humanas se ve reducido a animal. El elemento animal se convierte en humano y humano, animal (Marx, 2002, pp.114-115. Nuestra traducción).

En realidad, en las relaciones sociales donde impera el modo de producción capitalista, es decir, la propiedad privada de los medios de producción y la división social del trabajo, los sentidos materiales e inmateriales del ser social están alienados, embrutecidos por el modo de existencia. Para Marx (2002, p.142. Nuestra traducción):

[...] La propiedad privada nos ha hecho tan estúpidos y parciales que un objeto sólo es nuestro cuando lo tenemos, cuando existe para nosotros como capital o cuando por nosotros es directamente poseído, comido, bebido, transportado en el cuerpo, habitado, etc.,

o mejor, cuando se utiliza. Por lo tanto, todos los sentidos físicos e intelectuales fueron sustituidos por la simple alienación de todos los sentidos, por el sentido del tener.

Deberes, la alienación provocada por la sociedad mercantil, cuyo núcleo sagrado es la propiedad privada de los bienes producidos por el trabajo humano, permite sólo el desarrollo unilateral del ser, que se da en el *tener*, imponiendo serios y difíciles obstáculos al proceso de emancipación del trabajador. En ese sentido, el embrutecimiento y la deformación del ser operado por la división social del trabajo en el sistema capitalista producen la alienación y la deformación de los sentidos humanos (físicos y espirituales), dificultando el desarrollo ontológico del hombre y su emancipación como ser particular y genérico.

Emancipación política y emancipación humana en Marx

Ciertamente, en la filosofía desarrollada por Marx, sólo con la supresión de las relaciones sociales capitalistas y la superación de la propiedad privada por medio del comunismo sería posible en la historia el retorno del hombre al propio hombre, o sea, la superación de la alienación humana y el desarrollo de su personalidad como hombre social, lo que posibilitaría su emancipación humana. En este sentido, al reflexionar sobre el trabajo como fundamento ontológico en la formación del ser social, lo hace en doble sentido: el primero nos remite a las posibilidades y límites históricos frente a la lógica de alienación y degradación de la totalidad de la vida social promovida por el capitalismo; y el segundo concibe el trabajo como actividad vital en el proceso de formación y emancipación humana. Deberes, el trabajo, fundamento del ser social, no debe ser confundido con empleo, forma histórica que el trabajo viene asumiendo en las relaciones sociales capitalistas. Por el contrario, en la perspectiva Marxiana, él es el fundamento ontológico por el cual el ser social se autoproduce como tal y se humaniza. En ese sentido, para Marx, se hace necesario la superación de las relaciones sociales capitalistas.

De acuerdo con el pensador / el autor, en la sociedad comunista, cuando superadas las relaciones sociales en las que impera el capital, el mundo producido por el trabajo humano-resultante de su actividad vital- sería apropiado por todos, posibilitando el desarrollo singular del género humano, contribuyendo a su proceso de emancipación humana. En la sociedad comunista la forma de apropiación de la actividad humana se modifica fundamentalmente en comparación con la sociedad capitalista, donde las relaciones de los seres humanos con el mundo por ellos producido se reducen a una única forma de apropiación, al tener, a la posesión inmediata. En ese sentido, analiza el filósofo alemán:

El comunismo es la eliminación positiva de la propiedad privada como auto alienación humana y, de esta forma, la verdadera apropiación de la esencia humana por el hombre y para el hombre. Y, de este modo, el retorno del hombre a sí mismo como ser social, o mejor, verdaderamente humano, retorno ese integral, consciente, que asimila toda la riqueza del desarrollo anterior (Marx, 2002, p. 138. Nuestra traducción).

Como se puede comprobar en el fragmento anterior, el filósofo alemán hace una distinción fundamental entre el carácter colectivo de la propiedad y su característica de particular. En el comunismo, todos los bienes producidos por el trabajo humano son colectivizados y están al servicio de la satisfacción de las necesidades humanas. Por eso, el comunismo es para Marx la reapropiación del hombre por el hombre, o sea, la posibilidad de superación de la alienación y la realización de la verdadera esencia humana en cuanto ser social. En síntesis, el comunismo representaría la emancipación del ser humano en su totalidad, del hombre social, como ser genérico.

La supresión de la propiedad privada constituye, de este modo, la emancipación total de todos los sentidos y la calidad humana. Pero sólo es esta emancipación porque los referidos sentidos y propiedades se han vuelto humanos, tanto desde el punto de vista subjetivo como objetivo. El ojo se convirtió en un ojo humano, en el momento en que su objeto se transformó en objeto humano, social, creado por el hombre y para el hombre. En consecuencia, los sentidos del hombre social son diferentes del hombre no social. Sólo por medio de la riqueza objetivamente desarrollada del ser humano es que en parte se cultiva y

en parte se crea la riqueza de la sensibilidad subjetiva humana (el oído musical, el ojo para la belleza de las formas, en resumen, los sentidos capaces de satisfacción humana y que se confirman como capacidades humanas). Ciertamente no son sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), o mejor, la sensibilidad humana y el carácter humano de los sentidos. (Marx, 2002, pp. 142-143. Nuestra traducción).

De hecho, el ser humano como totalidad social se apropia de su humanidad mientras sus sentidos materiales e inmateriales (espirituales) –su individualidad– son, al mismo tiempo, naturales y sociales, y sólo se vuelven plenamente desarrollados como sentidos humanos. Así, el desarrollo pleno de los sentidos humanos posibilitaría la emancipación del ser social. El carácter social humano, o sea, lo humano-social se manifiesta en las relaciones que establece con la naturaleza y con los demás seres humanos.

Cuando Marx critica artículos de la Declaración de los Derechos Humanos o algunas leyes norteamericanas, es porque ve en estos documentos la defensa del derecho del hombre egoísta, centrado en la propiedad, sin apertura para los demás hombres, para lo social. En el estudio de los diferentes modos productivos, en el *Grundrisse*, Marx (2011, 388s) enfatiza el modelo asiático, el eslavo, antiguo y germánico, o sea, aquellos que valoran la propiedad colectiva de la tierra. El filósofo trabaja con el concepto de emancipación, tanto política, como humana. *En cuanto a la cuestión judía*, como brasileños debemos trabajar por la emancipación política de Brasil y como “hombres, por la emancipación de la humanidad.” Sin embargo, tenemos que emanciparnos a nosotros mismos, antes de y en el sentido de que, Sin embargo, es importante enfatizar que no se trata de conquistar sólo la emancipación política de la sociedad civil, lugar donde se dan los conflictos, a la búsqueda de los intereses egoístas. Se busca la emancipación humana, lugar donde se manifiesta el carácter colectivo, que puede confundirse con la vida del Estado.

En su obra *Sobre la cuestión judía*, Marx dialoga con Bruno Bauer sobre la emancipación política de los judíos, los límites y posibilidades de la emancipación política (judía y cristiana) se constituyen en condición para la emancipación humana. Así, Marx (2010a, p.33) comienza su obra con la pregunta “Los judíos alemanes anhelan la emancipación. ¿Qué emancipación anhelan? La emancipación ciudadana, la emancipación política. “De este modo, los judíos desean emanciparse del Estado alemán cristiano, sin embargo, tal emancipación no es posible debido a la característica del Estado alemán - el hecho de ser cristiano. En ese contexto, se dará el diálogo crítico de Marx con Bruno Bauer sobre la emancipación política de los judíos en Alemania.

De acuerdo con Marx (2010a) Bauer concibe la cuestión judía sólo como una querella entre religión y Estado: entre el carácter cristiano del Estado alemán y los judíos; y entre preconcepto religioso y emancipación política. De esta forma, para Bauer, el judío necesita liberarse de su ser judío, abandonando su religión, para poder emanciparse políticamente, así como el Estado debe tornarse laico para emanciparse del cristianismo. En otras palabras, el judío debe liberarse de su religión aunque siga siendo judío. Hay un intento de liberar el Estado de su carácter cristiano, haciéndolo libre de los prejuicios religiosos, propios de la Edad Media y, con esta, el objetivo de Bauer consiste en la emancipación política tanto de los judíos y de los alemanes. Para Marx, la querella entre judíos y cristianos señala al aspecto de la alienación religiosa en las relaciones prácticas entre los hombres:

Principalmente el judío alemán se enfrenta, en general, con la falta de emancipación política y con el pronunciado carácter cristiano del Estado. Sin embargo, en los términos de Bauer, la cuestión judía tiene un significado universal, independiente de las condiciones específicamente alemanas. Ella constituye la pregunta por la relación entre religión y Estado, por la contradicción entre la implicación religiosa y la emancipación política. La emancipación en relación a la religión es colocada como condición tanto al judío que quiere ser políticamente emancipado en cuanto al Estado que debe emancipar y ser él mismo emancipado. (Marx, 2010a, p. 35. Nuestra traducción).

El límite de la argumentación y análisis de Bauer se da cuando el autor critica el carácter cristiano del Estado y no el Estado en sí, es decir, el Estado como instrumento de legitimidad de la sociedad burguesa. Por lo

tanto, como se puede comprobar en el fragmento abajo, la cuestión de la emancipación política del Estado en relación a la religión es necesaria, pero no constituye el fundamento de la emancipación humana.

Vemos el error de Bauer en el hecho de someter a la crítica tan sólo el “Estado cristiano”, pero no el “Estado como tal”, en el hecho de no investigar la relación entre emancipación política y emancipación humana y, en consecuencia, de imponer condiciones que sólo se explican a partir de la confusión acrítica de la emancipación política con la emancipación humana general. (Marx, 2010a, p. 35. Nuestra traducción).

La liberación del Estado de las formas del poder teocrático, que perduró por siglos durante el período medieval, no deja de ser una conquista fundamental en la historia, no sólo para alemanes y judíos, sino para todos los seres humanos. Entonces, ¿por qué la emancipación política del Estado en relación a la religión no es suficiente para la emancipación humana? Para Marx (2010), aunque la emancipación política represente un gran progreso, “no llega a ser la forma definitiva de la emancipación humana en general, sino que constituye la forma definitiva de la emancipación humana dentro del orden mundial vigente hasta aquí”.

Por consiguiente, aunque el Estado se haya emancipado de la religión y, por tanto, conquistado su emancipación política, no abolirá la religión como un interés particular de los individuos en la sociabilidad burguesa y no representará por sí solo la emancipación humana. De este modo, el establecimiento de un Estado laico no disuelve la religión, pues ésta saldría de la esfera pública hacia la esfera de la vida privada.

La cuestión de la relación entre *emancipación política* y *religión* se transforma para nosotros en la cuestión de la relación entre *emancipación política* y *emancipación humana*. Criticamos la debilidad religiosa del Estado político al criticar al Estado político en su construcción *secular, independientemente* de su debilidad religiosa. El límite de la emancipación política queda evidente de inmediato en el hecho de que el *Estado* es capaz de liberarse de una limitación sin que el hombre realmente quede libre de ella, en el hecho de que el Estado sea capaz de ser un *Estado libre* [Freistaat, república] el hombre sea un *hombre libre*. (Marx, 2010a, pp. 38-39. Nuestra traducción).

De esta manera, la emancipación política del Estado no representa de hecho la emancipación del ser humano frente a la religión, sino tan sólo que se ha convertido en asunto personal de su corazón, pero de su corazón alienado de sí mismo. El Estado liberado de la religión no significa en la práctica la liberación real del ser humano de la religión, pues éste se encuentra preso a dogmas como guías de sus acciones en las relaciones sociales. En *Contribución a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*, Marx (2010b) afirma que hay una dualidad vivida por los seres humanos en las relaciones sociales capitalistas, los cuales buscan, en la forma privada, la religión como un anestésico para su vida alienada. Así, para Marx:

[...] Es el *hombre que hace la religión*, no es la religión que hace al hombre. Y, en efecto, la religión constituye conciencia de sí y autopercepción para el hombre que aún no se ha asumido o que ya se ha perdido. Pero el hombre no es un ser abstracto, acorralado fuera del mundo. El hombre es, de hecho, *el mundo del hombre*, el Estado, la sociedad. Este Estado, esa sociedad produce la religión, una *conciencia de mundo equivocada*, por constituir un *mundo equivocado*. [...] La miseria religiosa es, en un aspecto, la *expresión* de la miseria real y, en otro, la *protesta* contra la miseria real. La religión es el suspiro de la criatura atormentada, el alma de un mundo sin corazón, de la misma forma que es el espíritu de las situaciones desprovistas de espíritu (Marx, 2010b, pp. 30-31. Nuestra traducción).

Así, la emancipación del hombre frente a la religión es una condición fundamental en el proceso de emancipación política. Sin embargo, la emancipación política del hombre en relación a la religión no abolió los fundamentos de la sociabilidad burguesa, de la propiedad privada y la contradicción entre los intereses egoístas y los intereses del género humano. De esta forma, la emancipación política del Estado y del hombre frente a la religión no condujo a la emancipación humana; lo que se hizo en la práctica fue instaurar una nueva forma de dominación, la dominación del Estado burgués, propia de la sociedad burguesa, en que los derechos humanos se transformaron en los derechos del ciudadano burgués, del ser humano apartado de la comunidad, del ser humano egoísta.

El Estado político pleno constituye, por su esencia, la vida del género humano en oposición a su vida material. Todos los presupuestos de esa *vida egoísta* continúan subsistiendo fuera de la esfera estatal en la sociedad burguesa [*en la esfera de la vida privada*]. Cuando el Estado político alcanzó su verdadera forma definitiva, el hombre lleva una vida doble no sólo mentalmente, en la conciencia, sino también en la realidad, en la vida concreta; que lleva una vida celestial y una vida terrena, la vida en la *comunidad política*, en la que se considera un ente comunitario, y la vida en la *sociedad burguesa*, en la que actúa como persona particular, enfrenta a las demás personas como medios, degrada a sí a la condición de medio y se convierte en un juguete en la mano de poderes extraños a él. (Marx, 2010a, p. 40. Nuestra traducción).

De la misma manera, la emancipación política del Estado ha prohibido la religión a la esfera de la vida privada, de la vida privada, por lo tanto, el Estado burgués opera una doble escisión en el hombre: como ente político, se considera uno como los demás, un ser comunitario ; pero en la esfera de la sociabilidad burguesa, se sitúa como ser egoísta, individualista, que busca y persigue sus propios intereses encarando a sus iguales como *medios* y no como *fines* en sí mismos. Por conseguinte, Marx, al analizar la emancipación política del Estado en relación a la religión y su expresión real como Estado burgués, desmitifica las relaciones de sociabilidad creadas por este Estado que se ha vuelto tan perverso como el Estado teocrático medieval. El Estado burgués, al abolir los prejuicios religiosos (lo que representó una forma de emancipación en relación a la tutela de la religión), creó nuevas formas de desigualdad entre las personas; sin embargo, ahora no sólo religiosas, sino económicas, políticas y culturales. Al analizar el carácter histórico de la sociedad burguesa y la constitución histórica de los derechos humanos, Marx afirma que:

Os droits de l'homme, los derechos humanos, se diferencian *como tais dos droits du citoyen*, de los derechos del ciudadano. ¿Quién es ese hombre que es diferenciado del *citoyen*? Nadie más nadie menos que el *miembro de la sociedad burguesa*. ¿Por qué el miembro de la sociedad burguesa es llamado “hombre”, pura y simplemente, y por qué sus derechos son llamados *derechos del hombre*? En primer lugar constatamos el hecho de que los así llamados *derechos humanos, os droits de l'homme*, diferentemente de los *droits du citoyen*, no son más que los derechos del *miembro de la sociedad burguesa*, es decir, del hombre egoísta, del hombre separado del hombre y de la comunidad. (Marx, 2010a, p. 48. Nuestra traducción).

De esta manera, la emancipación política operada por la burguesía hace real la escisión entre el ser individual y el ser social, entre el ser humano egoísta, fundamento de esa sociabilidad, y el ser genérico. Los derechos humanos en esta perspectiva no pasan de los derechos del hombre burgués, del hombre egoísta apartado de la sociedad, del “hombre como lobo del propio hombre”, como afirmó Hobbes. La separación entre los derechos humanos de los derechos del ciudadano es, por lo tanto, en la concepción de Marx, el fundamento en el que se asienta la emancipación política y la no realización efectiva de la emancipación humana.

Al analizar los derechos humanos presentes en la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” de 1793, Marx critica por la raíz los fundamentos de la sociabilidad burguesa, cuando ésta proclama que los derechos a la libertad, la igualdad y la propiedad son derechos naturales e inalienables del ser humano , no explicitando el carácter histórico-social de esos derechos y, a su vez, su dimensión ideológica. De este modo, Marx hace estremecerse los fundamentos sobre los cuales se alza todo el edificio de la sociedad burguesa, sintetizados en los tres derechos pilares de la Revolución Francesa: el derecho a la libertad, la igualdad y la propiedad. El filósofo desvela el carácter ideológico que disimula los reales intereses de la sociedad burguesa cuando afirma que los derechos llamados humanos no son más que los derechos del hombre egoísta del “hombre como miembro de la sociedad burguesa, a saber, como individuo recogido a su interés privado ya sus caprichos, privado y separado de la comunidad “ (Marx, 2010a, p. 50. Nuestra traducción).

La consolidación del orden burgués representó la lucha contra el antiguo régimen feudal en el que vigía los privilegios religiosos. De esta manera, la sociedad burguesa solapó los fundamentos de la sociedad feudal, su concepción de mundo, de hombre y de religión, y separó el Estado de la religión, posibilitando su emancipación política, no sólo del alemán y del judío, sino de todo ser humano. Pero la emancipación política sólo representó la emancipación formal, la realización de la libertad de tener y no de ser, del hombre centrado

en sí mismo, del hombre egoísta y apartado de su semejante, y no del hombre social, del hombre genérico. Deberes, las relaciones sociales engendradas por la burguesía se caracterizan por la codicia, la acumulación de riquezas, el consumismo, la competencia y la supremacía del poder del dinero a escala planetaria sobre la vida humana y la naturaleza. Convergiendo con ese análisis, Marx explicita sus presupuestos:

El hombre, en calidad de miembro de la sociedad burguesa, el *hombre apolítico*, necesariamente se presenta entonces como el *hombre natural*. Los *droits de l'homme* se presentan como *droits naturels*, porque la actividad consciente se concentra en el acto político. El hombre *egoísta* es el resultado *pasivo*, que simplemente está dado, de la sociedad disuelta, objeto de la *certeza inmediata*, por lo tanto, *objeto natural*. La *revolución política* descompone la vida burguesa en sus componentes sin revolucionar esos mismos componentes ni someterlos a la crítica. El hombre real sólo llega a ser reconocido en la forma del individuo egoísta, el hombre *verdadero*, sólo en la forma del hombre, *citoyen abstrato*. (Marx, 2010a, p. 53. Nuestra traducción).

En este sentido, la construcción y el desarrollo de nuevas relaciones sociales en las que el ser humano pueda emanciparse como “hombre total” se plantea como desafío y posibilidad histórica en la praxis humana, que busca construir nuevas relaciones más allá de la sociedad regida por el hombre capital.

La superación de las relaciones sociales capitalistas como condición ontológica de la emancipación humana

La respuesta a esta pregunta requiere el rescate del sentido ontológico del trabajo, como tematizado anteriormente, actividad vital en el proceso de transformación de la naturaleza y de la realización humana. Así, se plantea como desafío en las relaciones sociales capitalistas la superación de la propiedad privada y del trabajo alienado para que éste pueda convertirse en trabajo emancipado. Sin embargo, percibimos que tal forma de concebir el trabajo ha encontrado cada vez más dificultades y límites frente a las nuevas formas de gestión y organización del trabajo en las relaciones sociales capitalistas.

Las nuevas formas de gestionar y organizar el trabajo en el capitalismo, observadas a mediados de la década de 1990, han sido caracterizadas por un proceso de reestructuración productiva y de acumulación financiera, lo que ha contribuido a una profundización del proceso de enajenación del trabajador. Por lo tanto, esta configuración capitalista acaba por comprometer los vínculos laborales, acentuando la lógica destructiva en la relación entre los seres humanos y la naturaleza.

De acuerdo con Antunes (1998), algunas características pueden ser enumeradas para calificar las modificaciones en el sistema de producción capitalista, que vienen fragmentando el proceso de trabajo y contribuyendo a la alienación de la clase trabajadora: la incorporación de la ciencia y la innovación tecnológica en los procesos productivos; la producción global y flexible; la nueva forma organizacional toyotista⁴; y la globalización del capital financiero especulativo e improductivo. A partir de todos estos cambios, lo que se percibe es que el volumen de desempleo aumenta y diversifica su forma, además de alcanzar desigualmente a los trabajadores según sus características de género, escolarización, edad y pertenencia étnico-racial.

De este modo, el carácter destructivo del sistema capitalista se manifiesta de forma más contundente y grave en la precarización de la fuerza humana (a ejemplo de la tercerización y de la reciente reforma laboral) y en la degradación de la naturaleza, por aquellos que se consideran “dueños del mundo”. El conocimiento científico y tecnológico producido históricamente por la humanidad es apropiado por las grandes empresas, corporaciones financieras y carteles⁵, que lo utilizan al servicio de sus intereses, de la ampliación de sus fuentes de riqueza en detrimento de la miseria de gran parte de la humanidad (Antunes, 1998; Harvey, 2016).

Por consiguiente, Marx pone como fundamento ontológico de la emancipación humana la necesidad de superación de las relaciones sociales capitalistas (Harvey, 2016, p. 246). Como camino para el comunismo, sin embargo, la clase trabajadora deberá luchar para construir la sociedad socialista poniendo en práctica un humanismo revolucionario, que “rechaza la idea de que existe una ‘esencia’ humana inmutable, o dada de

antemano [propio del humanismo burgués que nos obliga a reflexionar profundamente sobre cómo podemos llegar a ser un nuevo tipo de ser humano” (Harvey, 2016, p. 265. Nuestra traducción) y de sociedad que estar compuesta por productores asociados, libres, creativos y activos, donde la producción material de los bienes necesarios a la vida sería socializada y no habría necesitados, pues todos habrían lo necesario para vivir una existencia auténticamente libre y humana.

Conclusión

Nuestro objetivo fue investigar, a partir de la filosofía Marxiana, las categorías centrales del proceso de formación y constitución del ser social: ontología, trabajo y emancipación humana. Como resultado de este trabajo, podemos afirmar que el ser social se constituye por el trabajo no alienado, actividad vital en el proceso de formación de personas emancipadas en términos políticos y humanos. Sin embargo, hay que superar las relaciones sociales neoliberales que experimentamos en Brasil y en el mundo, fundadas en la especulación del capital financiero, para que tal emancipación sea alcanzada.

En síntesis, como vimos en el desarrollo de este ensayo, la emancipación política por sí sola operada por la sociedad burguesa no sólo no logró ser un medio para la emancipación humana, como creó las condiciones concretas para su no realización, al escindir los intereses del ser humano como intereses de la comunidad; al convertir a la otra persona en obstáculo y no canal de realización de su libertad; y al erigir la propiedad privada como derecho natural humano y subordinar todas las relaciones sociales a los intereses egoístas del hombre burgués. Así, la sociedad burguesa no realizó la emancipación humana, aun habiendo realizado la emancipación política.⑥

Eliesér Toretta Zen. Doctor en educación por la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). (Brasil). Profesor permanente del programa de posgrado en la enseñanza de Humanidades en el Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), estado de Espírito Santo, Brasil.

Antonio Donizetti Sgarbi. Doctor en educación: historia y filosofía de la educación de la Universidad Pontificia de São Paulo. Profesor permanente del programa de postgrado en Humanidades educación y posgrado en Educación de Ciencias y matemáticas, tanto desde el Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil.

Notas

1. Es conveniente recordar que la expresión apropiada forma en Marx un par dialectico con la adjetivación, en sentido de que por medio del trabajo el hombre se apropia de los objetos naturales y culturales creados por medio de la actividad vital humana. Esta aclaración es para anotar que no se trata de una aclaración de la razón instrumental que domina y subordina a la naturaleza o a sus fines meramente económicos transformandolos en solo mercancía.
2. Aquí hacemos alusión al texto de Friedrich Engels “Sobre el papel del trabajo de la transformación del mono en hombre” en el cual argumenta con datos históricos sobre el papel ontológico del trabajo en este trasnformación.
3. Exatamente em virtude disso, Lukács (1979, p.16) afirma que “o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho” ou que “com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham.”

4. Para Pinto (2010, p.61), “el sistema de organización del trabajo toyotista surgió en un contexto muy diverso al del sistema taylorista / fordista. En el momento en que el último germinó dentro de una economía en crecimiento y, por lo tanto, contando con un mercado consumidor (tanto interno, como externo) en expansión, el toyotismo surgió en un contexto de crecimiento económico lento, en medio de un mercado interno que, si por un lado apuntaba al consumo de prácticamente todos los tipos de bienes y servicios, mostrándose diversificado, por otro se caracterizaba por la pequeña expansión de la demanda. Tales eran las características del contexto económico japonés después de la Segunda Guerra Mundial, un ambiente propicio para la búsqueda de innovaciones por mayor competitividad por las empresas japonesas”.
5. Para uma análise aprofundada sobre a dominação do capital financeiro especulativo improdutivo e a destruição da natureza e dos direitos sociais, sugerimos a leitura da obra *A era do capital improdutivo*, de Ladislau Dowbor.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. (1998). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfose e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- BARROS, Ronaldo Crispim Sena. (2006). *O ser genérico: pressuposto da crítica da política do jovem Marx*. 2006. 192f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Departamento de filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.
- DOWBER, Ladislau. (2017). *A era do capital improdutivo: por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da produção mundial?* São Paulo: Autonomia Literária.
- HARVEY, David. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1 ed. São Paulo: Boitempo.
- LENIN, Vladimir. (2006). *As três fontes*. São Paulo: Expressão Popular.
- LUKÁCS, Gyorgy. (1979). *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas.
- MARX, Karl. (2002). *Os Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret.
- MARX, Karl. (2013) *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl. (2010a). *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl. (2010b). *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução*. Tradução de Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular.
- MARX, Karl. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Boitempo. São Paulo, Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (2009). *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina, São Paulo: Expressão Popular.
- MOURÃO, Arthur. (1989). Apresentação. In: MARX, Karl. *A questão judaica*. Tradução: Arthur Mourão. Losofia,1989. Recuperado de www.losofia.net (2018).
- PINTO, Geraldo Augusto. (2010). *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- SAVIANI, Dermeval. (1997). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- TONET, Ivo. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí.

Ideas y realizaciones educativas de Laureano Villanueva: fomento de la instrucción pública, expresión de su pensamiento político¹

Ideas and educational achievements of laureano villanueva: promotion of public education, expression of his political thought

Jean Carlos Brizuela

jeancarlosbrizuela@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 19/02/2019
Aceptado para publicación: 18/03/2019



Resumen

En este artículo se examinan las ideas y realizaciones educativas de Laureano Villanueva, quien, mientras ejerció la Presidencia del estado Carabobo (1890-1891) y dirigió el Ministerio de Instrucción Pública (1906-1907), promovió la coeducación, el desempeño magisterial de las mujeres, la multiplicación de escuelas rurales, la edificación de planteles adecuados para la actividad escolar y la promulgación de un código que la reglamentara en la entidad carabobeña; con el propósito, expreso en sus formulaciones sobre la materia, de fomentar la instrucción pública venezolana y ampliar sus alcances. Las fuentes que lo sustentan, documentales y hemerográficas principalmente, arqueadas en varios archivos nacionales, constituyen la base de los aportes y las novedades en este estudio de ideas entroncado con historia de la educación.

Palabras clave: Laureano Villanueva, Instrucción Pública del siglo XIX, Ideas educativas.

Abstract

This article examines the ideas and educational achievements of Laureano Villanueva, who, while he was president of the state of Carabobo (1890-1891) and directed the Ministry of Public Instruction (1906-1907), promoted coeducation, the teaching performance of the women, the multiplication of rural schools, the building of adequate schools for school activity and the promulgation of a code that will regulate it in the Carabobo state; with the purpose, I express in its formulations on the matter, to promote Venezuelan public instruction and to broaden its scope. The sources that sustain it, mainly documentaries and newspapers, arched in several national archives, constitute the base of the contributions and novelties in this study of ideas related to the history of education.

Keywords: Laureano Villanueva, Public Instruction of the XIX century, Educational ideas.

Introducción

Durante el último tercio del siglo XIX el Estado venezolano hizo esfuerzos con la intención de extender los alcances de la instrucción pública, lo que significaba, acorde con informes oficiales, incrementar la matrícula y los establecimientos escolares, organizar e instituir modalidades educativas, ordenar el presupuesto que habría de sostener al sector y constituir juntas para su fomento y supervisión; ello en un país con elevado porcentaje de analfabetismo.

Si bien el decreto del 27 de junio de 1870 propuesto por el secretario de fomento Martín J. Sanabria y refrendado por el presidente Antonio Guzmán Blanco, que planteó “alcanzar cuanto antes la universalidad de la instrucción primaria en Venezuela”², no tuvo resultados inmediatos ni un alcance uniforme en todo el territorio nacional en términos de objetivos trazados, su espíritu sirvió de referencia para el impulso de iniciativas tendientes a avanzar en tal propósito; notándose, cabe decir, un crecimiento desigual del ramo educacional en algunos lugares en relación con otros, lo que obedeció, en buena parte, al accionar de funcionarios y actores políticos e intelectuales que, por su formación, dinamismo y concepción de la sociedad, se empeñaron en adoptar medidas concretas, en varios casos ambiciosas, para atender esta importante materia a la que antes José María Vargas, entre 1838 y 1850, en calidad de Presidente de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, ofrendó su vocación de servicio “por mejorar las menguadas condiciones de nuestros estudios primitivos”³. En esta ocasión se hará un acercamiento sobre la base de fuentes primarias, fundamentalmente de archivo, hemerográficas y documentales, a las ideas que, en el ámbito de la instrucción pública, resaltan en el pensamiento de Laureano Villanueva (San Carlos, 1840-Caracas, 1912); así como a las principales propuestas y ejecutorias educativas, inspiradas en tales formulaciones, algunas de ellas pioneras en el país, promovidas durante su ejercicio como Presidente del estado Carabobo (1890-1891) y Ministro de Instrucción Pública (1906-1907), en función de ampliar la cobertura de ésta, para crear condiciones favorables al contexto escolar.

Las formulaciones y acciones educativas de Laureano Villanueva, expuestas en su elaboración historiográfica, periodística y en documentación oficial e instrumentadas a través de su gestión gubernamental, las cuales no han sido tratadas como objeto de estudio específico por la historia de la educación venezolana, solo revisadas desde el breve escrutinio que hizo Rafael Fernández Heres⁴ al balance ministerial rendido por aquél al Parlamento nacional; serán abordadas al examinar sus ideas educativas y realizaciones en el área durante su administración presidencial en Carabobo, entre las que sobresalen la redacción y promulgación del código de instrucción pública en dicha entidad federal, la creación de la escuela modelo con el objetivo de edificar, como política sin precedentes del Ejecutivo carabobeño, instalaciones propias y adecuadas para las escuelas primarias del estado y el impulso de la escuela agronómica de Valencia, en 1891; y al analizar la *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública [Laureano Villanueva] al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907*, consignada el 23 de mayo de este año⁵.

Acercamiento inicial a las ideas educativas de Villanueva

Las formulaciones de Laureano Villanueva en materia de instrucción pública se resumen, en cuanto a definiciones concretas, en la necesidad de ampliar su alcance geográfico y matricular, de mejorar los espacios escolares, en su mayoría improvisados, y de dotarla de un cuerpo reglamentario en aras de adecuar el código nacional entonces vigente a la realidad carabobeña, “a fin de dar a la enseñanza un impulso enérgico y ordenado”⁶ en todos sus niveles, lo que incluía, bajo su concepción, atender lo relacionado con la formación de los colegiales, la organización escolar y con la preparación y escogencia de los preceptores o maestros. Tales consideraciones, en cuenta y atendidas a través de varias iniciativas gubernamentales durante su ejercicio presiden-

cial en Carabobo, pero también mientras rigió el Ministerio de Instrucción Pública, están sustentadas en un conjunto de ideas, entendidas como guía de acción y marco referencial alrededor del ramo, recogidas, principalmente, en discursos pronunciados en escenarios educativos, en mensajes e informes oficiales presentados ante órganos legislativos en su carácter de funcionario público, en prensa coetánea y, con menor extensión, en algunas de sus elaboraciones historiográficas como, por ejemplo, en la *Biografía del Doctor José María Vargas*.

Para Laureano Villanueva, impulsor de la multiplicación de escuelas en el estado Carabobo mientras ocupó cargos oficiales que así lo permitieron, la instrucción pública debía “esparcirse por todas partes como la inicial preparación de las almas para entrar en la vida infinita de la actividad humana”⁷. Quien no sabe leer y escribir, alegó, “no llegará a ser consciente ciudadano, ni comprenderá los deberes para fundar un hogar, como rebelde a todos los progresos de la sociedad”⁸; de ahí que una nación “de fe en la libertad y anhelos por la dicha común, se empeñe en aumentar sus escuelas de primeras letras y pida diariamente al Ejecutivo Nacional... nuevas escuelas para poblaciones y caseríos, y aun para cárceles y cuarteles”⁹.

En su opinión, la instrucción primaria, obligatoria acorde con el decreto del 27 de junio de 1870, “comprende de aquellos conocimientos que están al alcance de las más escasas inteligencias, y se deben señalar para ellas horas escolares que permitan, aún a la criatura más pobre, asistir a la escuela”¹⁰, e indicó, atendiendo a una realidad de la Venezuela rural decimonónica, que ello debía aplicarse “sin detrimento de los trabajos caseros encomendados a los hijos de los campesinos”¹¹.

Villanueva, quien sostenía que los distintos niveles del gobierno y las diversas corporaciones del país debían contribuir con el fomento de la instrucción pública, consideraba la educación un pilar “indispensable para la vida del hombre social”¹² y para el progreso de la sociedad en su conjunto. Expuso, en tal sentido, algunos planteamientos vinculados con la formación para el trabajo productivo y la instrucción que permita a quien la recibe, conforme al grado o nivel alcanzado, servirse de ella en función del provecho laboral o “para entrar en el estudio de las ciencias superiores, o para dedicarse con buena copia de ilustración a los negocios ordinarios de la vida”¹³.

En relación con lo último, Villanueva, en su condición de ministro de Instrucción Pública, propuso en 1907 agregar al programa de estudios, de la entonces instrucción de segundo grado, las clases de taquigrafía por ser esta materia, consideró, “de necesidad para la mayor parte de los oficios que nos proporcionan modos de vivir”¹⁴. Argumentó, en ese orden de ideas, que no se podía “ser empleado en casas de comercio ni en oficinas públicas ni en ninguna casa de industrias si no se conoce este arte de escribir, y si no se le practica tan de prisa como lo reclaman”¹⁵, recalcó, “las exigencias de la correspondencia en el rápido movimiento de los negocios del día”¹⁶.

Similar consideración hizo década y media antes, cuando señaló que “las lenguas modernas son de imprescindible necesidad en la instrucción de hoy”¹⁷, requerimiento asociado, a su juicio, tanto a la formación intelectual como al trabajo productivo, dado que las “más grandes empresas de nuestro país”¹⁸, necesitadas de personal capacitado, “son importadas del exterior”¹⁹. Agregó, para completar su idea, “no se concibe en los países civilizados que un hombre que ha recibido una educación regular no posea siquiera un idioma extranjero”²⁰. Conocemos, enmarcada en esta concepción educativa, la creación de una escuela nocturna de inglés en Caracas, en septiembre de 1906, anexa al Colegio Nacional de Varones, mientras estuvo al frente del despacho de Instrucción Pública²¹.

Sus palabras, a la par, convalidaban la existencia de una modalidad educativa acompañada de enseñanza cristiana para, además de ser un hecho consustanciado con el progreso social, estimular la formación espiritual del individuo; en esa dirección apuntó: “la misión de nuestra sociedad es instruirnos y educarnos, para instruir y educar a nuestros semejantes, por lo cual”, añadió seguidamente, en referencia a las escuelas donde se impartía educación religiosa, “estas casas de oración y de estudios se consideran como los mejores centros creadores de los elementos del progreso”²². Cuando en una casa de educación se armonizan, advirtió, “las más puras costumbres con los métodos de enseñanza y el culto a la patria con la adoración a Dios, entonces puede decirse que los hombres que llevan la responsabilidad de su dirección están ejerciendo un apostolado digno”²³.

Entre otros aspectos concernientes al hecho educativo, de relevancia a finales del siglo XIX y principios del XX, sobresalientes en la concepción de Villanueva y relacionados con la enseñanza escolar, destacan: la coeducación o escuela mixta, el rol docente de la mujer en la instrucción primaria, la necesidad de construir edificios con fines escolares y el fomento de la educación rural.

Al momento de referirse a algunas de estas ideas, Villanueva reconoció en los modelos educativos de Francia y Estados Unidos sus principales referentes, a los cuales consideró vanguardia en el tema; asimismo ostentó información en torno a las formulaciones y prescripciones de la “pedagogía moderna” y reveló la influencia que, sobre ciertas opiniones en esta materia, ejercían planteamientos y realizaciones de François Guizot y Jules Ferry, ministros franceses de instrucción pública en los períodos 1832-1837 y 1879-1883, respectivamente, quienes promovieron importantes reformas al sistema educativo durante la II y III República Francesa, al reorganizar la educación con “la creación de las escuelas primarias superiores”²⁴, diversificar “los colegios secundarios”²⁵, instituir “la escuela laica...gratuita y obligatoria”²⁶ entre 1881-1882 y al exigir el “título de maestro para el ejercicio de la docencia primaria”²⁷; todo lo cual apuntalaba las llamadas escuelas republicanas o nacionales francesas cuyo propósito esencial era fraguar “la nación, pero también la forja de la República que sólo es posible y perdurable con ciudadanos unidos en el mismo espíritu republicano...y la refacción del nuevo hombre republicano”²⁸.

Aunque estas ideas, en términos generales, fueron vistas con agrado por los liberales venezolanos, entre quienes descollaba Laureano Villanueva, algunas de ellas no se instrumentaron en el momento, dadas las particularidades nacionales. En lo concerniente a la reforma educativa promovida por Jules Ferry, que introdujo, desde marzo de 1882, entre otras disposiciones, “la Ley de obligatoriedad y laicidad del programa escolar”²⁹, cabe señalar que ésta no alteró el asentimiento a la educación religiosa por parte de Laureano Villanueva. Veamos entonces de qué trata este otro conjunto de ideas educativas impulsado por Villanueva, vista la experiencia en las entonces consideradas, por los liberales criollos, sociedades modernas.

Enfrentando prejuicios: escuelas mixtas y participación de las mujeres en la enseñanza escolar

El de la coeducación, escuela mixta o educación conjunta de niños de ambos sexos, fue uno de los planteamientos de Laureano Villanueva en el contexto de la Venezuela de entre siglos, a la luz de lo que, como tendencia, se aplicaba en Francia, Inglaterra y Estados Unidos. En ese marco sugirió que, aunque el código de instrucción pública nacional la permitía, existía renuencia a aceptar tal modalidad pese a “que en casi toda Europa y Norte-América van juntos a las escuelas niños de ambos sexos, hasta cierta edad en que se los separa, lo que varía según los climas”³⁰. Entre nosotros, sostuvo, “no debería pasar la coeducación de los diez años. En Inglaterra y Francia se la permite hasta los doce”³¹, mientras en Estados Unidos, afirmó, “no sólo se permiten las escuelas mixtas primarias sino también secundarias”³².

Para sustentar mejor la propuesta, partiendo por alegar su implementación en varios países del viejo continente, al momento de presentar al Congreso Nacional su *Memoria* como Ministro de Instrucción Pública, en mayo de 1907, y con la intención de ilustrar al Parlamento en torno a la visión adelantada de Europa al respecto; citó a Jules Ferry, ex ministro de Instrucción Pública francés quien, al exponer ante el Senado de su país “la conveniencia de estas escuelas en las ciudades y en los campos”³³, preguntó, y a la vez se respondió, con el fin de justificar aquel proyecto: “Por qué razón preferimos la escuela mixta”³⁴, “porque con ella se imita la institución de la familia y se procede conforme a la naturaleza, que hace crecer a los hermanos al lado de sus hermanas bajo la mirada de sus padres”³⁵.

Al esgrimir palabras de Ferry, Villanueva se puso al lado de esta propuesta, la de uno de los principales promotores de la reorganización educativa francesa a finales del siglo XIX, mientras desveló el rezago en el cual se hallaba el país, en este y otros asuntos, en los albores del siglo XX, producto de la desactualización en la “ciencia de la enseñanza”³⁶, pero también debido a prejuicios y costumbres “de nuestras familias, quienes por lo común no consienten que sus hijas se eduquen en sociedad con los varones”³⁷.

Otro tema que inquietó a Laureano Villanueva, en la esfera educativa, fue el relativo al desempeño docente de la mujer en las escuelas de primer grado. En términos generales, lo cual parece constituir una tradición durante buena parte del siglo XIX venezolano, fueron hombres quienes ejercieron el magisterio en calidad de tutores, mentores, institutores, instructores, preceptores o maestros. Esto no niega la existencia de preceptoras en aquella centuria, sobre todo a finales de la misma, tal como insinuó el propio Villanueva en su *Mensaje...a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890*, en calidad de Presidente de Carabobo, en diciembre de ese año, al momento de proponer una Escuela Normal interna para formar maestros y maestras de manera adecuada y sin improvisaciones³⁸ o cuando, en mayo de 1891, tras aprobarse el *Código de Instrucción Pública del Estado Carabobo* durante su presidencia en esta entidad federal, la Superintendencia de Instrucción Pública carabobeña remitió una circular “a los preceptores y preceptoras del Estado”³⁹.

En todo caso, contrario a lo que parecía una tradición en Venezuela, Villanueva, en sintonía con las tendencias europeas y norteamericanas, fijó posición acerca de la participación de la mujer en la enseñanza escolar: “No quiero pasar adelante sin dejar expresada la idea que reina en la pedagogía moderna, relativa a la preferencia que se ha convenido en dar a las mujeres en la enseñanza de las escuelas de primer grado”⁴⁰; valoración que, bajo su óptica, emana “de la psicología de la mujer y de las leyes del progreso intelectual y social”⁴¹.

Al argumentar a favor de la participación femenina en el magisterio, alegó que las mujeres “lejos de ser apartadas de la enseñanza, como en la Edad Media, son llamadas a desempeñar las escuelas primarias y, además, cátedras de enseñanza secundaria y clases elementales en los liceos de varones”⁴². De acuerdo con la experiencia presentada como ejemplo, la de la *École Monge de París*, “se les han dado las clases de lenguas vivas y de música para varones hasta los doce años. De esta edad en adelante los discípulos deben estar bajo la mano de hombres”⁴³. En Francia, precisó, “toda la enseñanza primaria está en manos de las mujeres y en Estados Unidos en un 70 por ciento, sin contar gran número de cátedras de instrucción secundaria”⁴⁴.

En palabras de Villanueva, la idea se fundamenta en tanto que “en la enseñanza de las primeras letras se requiere de parte del preceptor la cualidad muy especial de la penetración; superior en la mujer a la del hombre”⁴⁵. Según el ministro Villanueva, “es un hecho psicológico que la mujer adivina los movimientos del espíritu del niño, los sorprende y sabe guiarlos con más rapidez y mejor que los hombres; y sabe asimilarse la evolución del niño, y atraerlo a sí”⁴⁶, conforme razona el también médico, “con ese don primoroso de percibir lo que no se ve, de oír lo que el niño no puede decir, y de quererlo y amarlo con sentimientos de ternura maternal”⁴⁷. Seguidamente afirmó: “los niños gustan más del trato de las mujeres y son más dóciles a sus indicaciones”⁴⁸.

En la misma *Memoria*, informó que entregó a “mujeres algunas escuelas de varones, a manera de ensayo”⁴⁹; experiencia trasladada, acorde con el referido documento, a Caracas, Macarao, La Guaira, Maiquetía, El Valle, Puerto Cabello, Guacara, Valencia, Sierra de Carabobo, Santa Lucía, Ocumare, Charallave, Tinaco, San Carlos, a las “que concurren hombres y niños ocupados durante el día en los oficios de que viven”⁵⁰.

Espacios adecuados para las escuelas y educación más allá de las ciudades

Desde su primera administración presidencial en Carabobo, para cumplir el bienio 1890-1891, Laureano Villanueva mostró preocupación frente a los espacios improvisados e inadecuados en los cuales se atendían a los escolares. *El Diario de Valencia* del 24 de junio de 1891 dio cuenta de la situación, en tanto, al referirse al proyecto de construir la escuela modelo en el sector San Blas, reseñó: “Hasta la fecha las escuelas han estado en casas particulares, en cuartos alquilados, y algunos aquí en Valencia mismo, en zaguanes o bohardillas”⁵¹. Será Valencia, destacó el periódico, “la primera ciudad de Carabobo, en donde se emprenda esta reforma útil y necesaria de dar a las escuelas local propio y adecuado”⁵².

Aquella noticia, de importancia para la educación carabobeña, informó sobre el alcance del proyecto iniciado por el presidente Villanueva, al anunciar: “No podrá el señor Doctor Villanueva dar a cada escuela su casita, pero ha dado el impulso inicial y los gobiernos que le sucedan podrán continuar la obra hasta su completo y cabal desarrollo”⁵³. Meses antes, en su *Mensaje* presentado al cierre del año anterior a la Legislatura de Carabobo, hizo énfasis en el tema, pues manifestó: “Debemos pensar en la estructura de edificios adecuados para

las escuelas, que reúnan las mejores condiciones de comodidad y de higiene, y fijarnos bien en el mobiliario que se le destine”⁵⁴.

Tres lustros más tarde, siendo Ministro de Instrucción Pública, insistió en la necesidad de trabajar en función de edificaciones educativas apropiadas e higiénicas, lo cual expuso al Congreso de la República como propósito nacional; plan que sabría dirigir en virtud de su experiencia gubernamental en Carabobo, donde emprendió, con éxito, una iniciativa similar a escala regional. Por ello expresó, en su *Memoria* ministerial remitida al Congreso, “la escuela tiene que ser un santuario, digno del respeto público y del favor de las autoridades. Nada da más lastimosa idea de la civilización de un pueblo que ver sus escuelas en casuchas, corrales o zaguuanes”⁵⁵. Todo aquello, reclamó, “es impropio, indecente y bárbaro... dedicaréis en la ley de presupuesto una cantidad fuerte para empezar este orden de fabricaciones”⁵⁶. El objetivo del ministro Villanueva, en su memoria y cuenta, era convencer a los legisladores y al propio gobierno, al cual servía, de lo urgente del plan, por lo que solicitó la necesaria cooperación parlamentaria a efectos de “comenzar la fabricación de edificios para las escuelas, como se usa en todos los países cultos”⁵⁷.

Sobre la base de su experiencia en Carabobo, se atrevió a describir el tipo de edificios que convenía, a su juicio, a los planteles proyectados: “Estas casas no requieren sino un salón para la escuela, un cuarto para el maestro, un corredor para desahogo de los discípulos y un patio de recreo para los ejercicios gimnásticos”⁵⁸, mientras “por delante se acostumbra formar un pequeño jardín resguardado con una reja”⁵⁹. Concluyó precisando que aquellos edificios, cuya aspiración era al menos iniciar, “no pueden costar más de diez mil bolívares cada uno, calculando que en algunos lugares se gastaría más que en otros”⁶⁰.

La educación rural también fue un asunto que ocupó a Laureano Villanueva, vista la desatención hacia la escolarización en este medio. Durante su primera presidencia en Carabobo promovió la creación de escuelas en pueblos y caseríos periféricos a Valencia, algunos relativamente distantes de esta capital, como, por ejemplo, los de La Sierra y los Valles Altos de Carabobo (Bejuma, Montalbán, Aguirre, Canoabo, Chirigua, Miranda y Nirgua), adonde llegó la mano de su gobierno con el “empeño de atender las poblaciones más apartadas de la capital carabobeña, procurando así la integración de la entidad toda”⁶¹.

La misma preocupación expresada durante la última década decimonónica, en algunos casos atendida mediante acciones de su gobierno en Carabobo, fue manifestada años más tarde en su condición de ministro. La multiplicación de escuelas rurales era entendida por Villanueva como una forma de asistir a la población pobre que habitaba las periferias de las ciudades, entonces zonas bucólicas. Así lo comunicó en su *Memoria*, al apuntar: “para atender la instrucción de gente igualmente pobre que vive fuera de las ciudades, se han creado muchas en campos cercanos a Caracas, Valencia y otras ciudades importantes”⁶². Estas escuelas rurales, como las llamó, que vinculaba con la instrucción en oficios y labores del campo “requieren todas, edificios, herramientas y terrenos propios para estudios elementales de cultivos de horticultura y floricultura, como prácticas agrícolas al alcance de los maestros y de los niños”⁶³, para, entre los propósitos de este tipo de enseñanza, “ir formando desde la escuela el gusto a la agricultura, fuente primaria de la riqueza nacional”⁶⁴.

El proyecto del ministro Villanueva, así como lo pensó antes con la Escuela Agronómica de Valencia, a la cual nos referiremos más adelante, al parecer era fundar escuelas primarias de agricultura en zonas rurales, donde se impartieran conocimientos acordes con el nivel escolar correspondiente y con la vocación agropecuaria de la región, según se infiere de la *Memoria*. Bajo este concepto señaló, en la *Memoria* entregada al Parlamento, “poco a poco se irán implantando en dichos campos sencillas prácticas culturales que servirán de auxiliares a las escuelas primarias de agricultura”⁶⁵; lo que planeaba fomentar igualmente, según indicó, en las “regiones ganaderas y mineras; pues al mismo tiempo que en ellos se enseñe al niño del campo a leer, escribir y contar, se le iniciará en la instrucción elemental para la industria en que haya de ocuparse cuando sea hombre”⁶⁶.

Un Código de Instrucción Pública para Carabobo

Dos décadas antes de emprender una serie de iniciativas favorables al fomento de la instrucción pública en Carabobo, Laureano Villanueva había mostrado voluntad de contribuir con el impulso del sector educativo

en la región, toda vez que formó parte de un grupo representativo de ciudadanos, entre quienes resaltan José Manuel Montenegro, Eduardo Guinán, Pablo Borjas (hijo), Nicolás Silva, Canuto García, José Antonio Zapatá, Zoilo H. Bello, Matías Salazar, y Gregorio Cedeño, nombres vinculados con la élite liberal de la región; que solicitó el 19 de junio de 1870 a la Secretaría de Fomento, despacho del gobierno nacional al cual estaba adscrito el ramo de instrucción pública, la “reorganización del Colegio con sus antiguas facultades, o la erección de un establecimiento universitario”⁶⁷ en la ciudad de Valencia, dada la importancia de Carabobo, “su situación geográfica, su considerable población, su respetable comercio [y] sus conocidas fuentes de riqueza”⁶⁸.

Tal solicitud, que proponía derogar el decreto expedido en septiembre de 1863 mediante el cual se “arrebató a los colegios las facultades que tenían para leer clases de ciencias mayores y centralizó la enseñanza de éstas a la Universidad de Caracas, causando así [a] la juventud de los demás pueblos perjuicios incalculables”⁶⁹, precedió la petición del Ejecutivo carabobeño al Poder central, autorizada por la Legislatura estadal en enero de 1873, que demandaba “la erección del Colegio Nacional de Carabobo en Universidad... [que] no logra su objetivo”⁷⁰, a la reorganización del mismo centro de estudios en octubre de 1874⁷¹ y a la fundación, veintidós años después sobre la base de la trayectoria acumulada por este instituto de primera categoría, de la “Universidad de Valencia o Carabobo como se denominaba indistintamente...el 15 de noviembre de 1892”⁷².

De modo que, cuando planteó reorganizar la educación carabobeña mediante la promulgación de un código de instrucción pública del estado, en 1890, Villanueva no solo contaba con la autoridad emanada de su condición de Presidente del Grande Estado Carabobo, la cual daba empuje institucional a su empeño reformista; también poseía en su palmarés político e intelectual el aval que, como renovador, le otorgaba su participación, veinte años antes, entre quienes promovieron la restitución de las antiguas facultades al Colegio Nacional de Carabobo y la idea de organizar una universidad en esta entidad federal.

Mientras transcurría el primer año de su bienio presidencial en Carabobo, Laureano Villanueva propuso elaborar un código de instrucción pública para el estado, con urgencia y como parte esencial de su gestión gubernamental, que ajustara a la realidad regional las prescripciones del *Código de Instrucción Pública* nacional de 1843, las disposiciones del decreto promulgado el 27 de junio de 1870 y recogiera, entre sus preceptos, algunos adelantos de la, por él denominada, *pedagogía moderna*. En tal sentido manifestó, en su discurso pronunciado el 5 de julio de 1890 en el Capitolio de Valencia, la necesidad de someter dos materias relacionadas con la administración pública “al criterio general, para que nuestra sociedad las estudie y se aficione a ellas; a saber, la instrucción popular y la inmigración”⁷³. Sobre éstas refirió: en torno a la primera, “hay mucho que hacer; en la segunda hay que hacerlo todo”⁷⁴.

En Carabobo, manifestó, “no hay código de instrucción: necesitamos formar maestros; revisar los libros de enseñanza; fabricar casas para las escuelas; dotar éstas de muebles y objetos de estudios; crear clases de agricultura, ganadería y minas; de artes y oficios; de literatura y bellas artes”⁷⁵, y añadió, expresión de su concepción en torno a la educación como proceso socio-humano y acerca del magisterio, “es preciso elevar la enseñanza pública a la dignidad de un apostolado, a la dignidad de una santa religión”⁷⁶. De ahí el plan del presidente Laureano Villanueva en materia educativa para Carabobo, el cual partía, como se leyó, de la elaboración y promulgación de un código de instrucción pública propio para regular y atender el sector más allá de medidas puntuales, inmediatistas y coyunturales.

A mediados de septiembre de 1890, *El Diario* de Valencia a la par de informar sobre varias escuelas creadas bajo la administración Villanueva y de las supervisiones iniciadas a los planteles dependientes del Ejecutivo estadal por parte de las recién constituidas Juntas de Instrucción Pública, nombradas por el gobierno regional en cada distrito, que sustituyeron “a los antiguos inspectores”⁷⁷, acerca de los esfuerzos dirigidos a “atender la educación de los profesores”⁷⁸, conexos a la organización y formalización de la instrucción pública, conforme lo reseñó la nota de prensa, y en torno a la decisión de revisar la “distribución irregular de estos planteles, pues cuando hay manzanas con tres o cuatro escuelas hay barrios y aún pueblos sin ninguna”⁷⁹; anunció que el propio primer mandatario carabobeño trabajaba “casi todos los días con personas muy idóneas en redactar un Código de instrucción pública para Carabobo, a fin de dar a la enseñanza un impulso enérgico y ordenado, desde la escuela primaria hasta el colegio de instrucción superior”⁸⁰.

En aquella misma nota, *El Diario*, periódico carabobeño dirigido por José Ramón Betancourt, políticamente identificado con la gestión del presidente Villanueva, denunció, en su editorial del 15 de septiembre de 1890, las condiciones en que fueron dejadas las escuelas de Valencia por los gobiernos anteriores-partidarios de Antonio Guzmán Blanco: “como todas las cosas que dejaron los guzmancistas...”⁸¹; “...en situación deplorable, sin bancos, ni mesas, ni escritorios, ni objetos de estudios, por lo cual ha querido el Gobierno que la Junta le dé un informe completo de cada una para irlas proveyendo de lo que hubieren menester”⁸². Era la opinión, cabe decir, de portavoces del llamado liberalismo independiente en Carabobo, tendencia contraria al guzmanismo, bajo la jefatura política de Laureano Villanueva en la entidad.

A finales de abril de 1891 estaba en circulación el *Código de Instrucción Pública del Estado Carabobo*, presentado por el presidente Villanueva a la Legislatura regional y sancionado por este órgano parlamentario en sus sesiones de ese año. Aunque solo conocemos parcialmente el *Código de Instrucción Pública del Estado Carabobo*, sabemos que el mismo, acorde con *El Diario*, periódico que se asumió vocero de la administración Villanueva, procuró atender la higiene de los niños y “ponerlos al amparo de una ley, para que los instruyan sin maltratos, ni deprimirlos, procurando que crezcan y desarrollen sin defectos corporales; por lo cual ha de dárseles sillas y escritorios a propósito, y obligarlos”⁸³, destaca la nota periodística, “a ejercicios gimnásticos, bien dirigidos, que vigoricen sus potencias musculares y favorezcan el ensanche del pecho”⁸⁴. El nuevo *Código*, reflejo de la concepción educativa de Villanueva y de la influencia que sobre ella ejercieron algunos avances de entonces en la *ciencia de la enseñanza* e incluso en la Medicina, su profesión universitaria; contempló la idea de “moralizar antes de instruir; de educar el corazón antes de despertar el entendimiento; de arraigar en el niño buenas costumbres; de guiarlo por la senda del bien y de hablarles de cosas que lo induzcan a sentir con honor y probidad”⁸⁵.

El *Código de Instrucción Pública del Estado Carabobo* estipuló que en la entidad la instrucción pública es obligatoria y voluntaria. La obligatoria “que es al mismo tiempo gratuita, se dará en escuelas primarias, en las cuales se enseña moral, lectura, escritura, aritmética, lecciones objetivas y costura”⁸⁶; mientras la voluntaria se imparte en “Colegios y Escuelas Normales, y comprende el estudio de filosofía, de lenguas vivas y muertas, Medicina, derecho, matemáticas, literatura, etc.”⁸⁷ Entre los aspectos más resaltantes del *Código* está la reglamentación de las condiciones de los planteles educativos, al establecer que su planta estaría “al nivel del suelo que lo circuya, o más alto, y en terreno seco...que no queden envueltos y aprisionados por edificios que estorben la ventilación y la luz...que estén situados en el lugar más silencioso del barrio y poco transitado por vehículos”⁸⁸ y a “distancia de cien metros, por lo menos, de basureros, mataderos, cárceles, hospitales, jaboneras, fosforerías, cementerios y otros establecimientos de donde se desprendan gases nocivos”⁸⁹.

En cuanto a la organización de los planteles, prescribió: “que consten por lo menos de un salón, patio y letrina, los destinados para escuelas primarias, y de un salón más, por lo menos, los que se destinan a planteles superiores”⁹⁰. Que las letrinas, puntualizó la norma, “queden distantes de las salas de clase...que los salones tengan la superficie suficiente para que corresponda a cada niño un metro cuadrado...que los techos de los salones queden a cuatro o cinco metros de altura”⁹¹.

Las aulas escolares también fueron objeto de regulación del *Código*: “los escritorios serán fijos y deberá procurarse que sean para un solo puesto, con las dimensiones apropiadas para el niño que ha de ocuparlo: largo, cincuenta y cinco centímetros; ancho, treinta y nueve centímetros; inclinación variará de 15 a 18 grados”⁹², sin que pueda, precisó, “ser menos de 15 grados; altura según la estatura del alumno”⁹³. Los asientos “serán fijos, imperceptiblemente inclinados hacia adelante y con las dimensiones siguientes: anchura 27 centímetros; largo, 45 centímetros para un alumno; altura, según la estatura de los niños”⁹⁴.

Puesto en vigencia el *Código*, la Superintendencia de Instrucción Pública del Estado Carabobo, dirigida por Fernando Vizcarro Rojas, designado por el presidente Villanueva tras la promulgación del referido instrumento normativo, hizo pública una circular, fechada el 10 de mayo de 1891, mediante la cual se orientaba a los maestros en torno a los lineamientos del *Código* y acerca del plan de estudios y de las nuevas relaciones que debían adelantarse en el entorno educativo.

La circular, al conceptualizar el modelo educativo que se aspiraba impulsar, con ostensibles visos modernizadores, reseñó: “En un país republicano como el nuestro, regido por las más avanzadas instituciones liberales, la educación popular no debe considerarse un asunto de inspiración momentánea que pueda abandonarse luego al capricho y al azar, sino como una obra patriótica de seria reflexión”⁹⁵ y, continúa, “como problema social que afecta a todos los ciudadanos, pues es la ignorancia del pueblo un serio peligro para la libertad”⁹⁶. Sobre la base de lo antes expuesto se explica, apunta el comunicado oficial, “el cuidado que han puesto nuestros legisladores en fijar al maestro un plan de educación que comprende estudios accesibles a las masas populares y medios adecuados para el mantenimiento de la disciplina escolar, conciliando”⁹⁷, según se advierte, “el desenvolvimiento de las fuerzas intelectuales del alumno, con el desarrollo de las energías de carácter individual”⁹⁸.

Aquella circular, tributaria del *Código*, reflejaba la concepción que, sobre la educación, sostenían algunos letrados liberales en el último cuarto del siglo XIX venezolano, quienes la valoraban como un hecho consustanciado con la libertad individual y colectiva, susceptible a la regulación por parte del Estado en función de sus aspiraciones históricas en tanto partidarios de una doctrina abanderada del progreso de la humanidad y de los derechos del hombre en sociedad.

La educación del niño, enunciaba la circular, “no depende solamente de la acción de su maestro, sino también de otros muchos agentes que obran confundidos en el ambiente social, útiles algunos, perniciosos los más de ellos; de suerte que los procedimientos de usted”⁹⁹, continúa el oficio dirigido a los preceptores, “cuando hayan de dirigirse a la conservación de las buenas costumbres, estarán subordinados en muchos casos a circunstancias exteriores que le harán solicitar el concurso de las personas que tienen importancia y poder en torno suyo, y de esto”¹⁰⁰, subraya el comunicado, “se origina la conveniencia de que sostenga usted frecuente y amistosa relación con las autoridades, con los padres de sus alumnos y con los demás moradores de la localidad, según se lo prescribe la ley vigente”¹⁰¹; exhortándoles, mientras se advertía una avanzada concepción integradora de los distintos actores del ámbito escolar (maestros/alumnos-padres-entorno) tutelada por el Estado y se confería al maestro el rol de líder social -idea adelantada para la época-, “a que preste desinteresadamente su cooperación a las obras de utilidad comunal, así como sus bien inspirados consejos a todo el que de usted lo solicite, de este modo quedará asegurado el buen éxito de su noble misión”¹⁰².

Para julio de 1891, según aseveró el gobernante carabobeño en su discurso a propósito del 80 aniversario de la Declaración de Independencia, “en todos los distritos, municipios y caseríos hay una Junta de Inspección”¹⁰³ constituida y, cumpliendo con la normativa recientemente aprobada, “los nombramientos de los maestros se están haciendo por oposición y examen de los candidatos”¹⁰⁴. Esta forma de escogencia del personal docente constituía una medida novedosa que daba cuenta del interés del presidente Villanueva de realizar la función de los preceptores en el marco de la rehabilitación educativa iniciada; reconocimiento del cual dio testimonio cuando citó, en aquel contexto renovador, al historiador y ex ministro francés de Instrucción Pública, François Guizot, quien afirmó: “Los recursos de que dispone el poder no alcanzarán jamás a hacer tan ambicionable la profesión del Instituto comunal cuanto ella es de útil. La sociedad nunca sabrá retribuir al que se consagra a esta profesión, todo lo que él hace por la primera”¹⁰⁵.

Las escuelas modelo y agronómica: iniciativas pioneras en Carabobo

Otros dos proyectos precursores en Carabobo, en lo que a instrucción pública ataña, ambos promovidos por Villanueva en 1891, uno materializado y el otro inconcluso, fueron las escuelas Modelo de San Blas y Agronómica de Valencia. Ellas resumían dos de los planteamientos que, en materia educativa, Villanueva consideraba esenciales en aras de estimular el progreso de la educación: la construcción de domicilios propios y adecuados para los planteles escolares y el impulso de escuelas agropecuarias, atendiendo a las potencialidades regionales, las cuales articularan la “política de fomento a la instrucción pública con el incentivo a la regeneración científica y productiva de la agricultura, que pondría, bajo su óptica, en mejores condiciones a los cultivadores y sus cosechas”¹⁰⁶.

El 27 de abril de 1891 el presidente de Carabobo, Laureano Villanueva, puso la primera piedra de lo que, ocho meses después, sería la Escuela Modelo, como se llamó entonces al modesto y primer edificio construido, bajo las prescripciones de la época, con fines escolares en la mencionada entidad federal. Esta iniciativa emprendida por Villanueva, cuyo propósito era iniciar la edificación de espacios propios y adecuados para las escuelas, procuró delinear una política a seguir por las sucesivas administraciones regionales. Según informó el gobernante carabobeño, en julio de aquel año se dio “comienzo a la fabricación de casas propias para los planteles”¹⁰⁷, después que el arzobispado cedió el solar necesario “en San Blas para edificar la escuela”¹⁰⁸ en dicha localidad valenciana.

En la plaza de San Blas, expresó Villanueva, “viene alzándose la primera, con un pórtico tan sencillo como elegante, y que se compondrá de una sala, un cuarto para el maestro, una galería abierta, y un gran patio para recreo de los alumnos”¹⁰⁹ y agregó que la “modesta casa quedará circunvalada de jardines...he encargado ya a Nueva York todo su mobiliario de acuerdo con las prescripciones establecidas en el Código”¹¹⁰. Como expresión concreta de su conformidad con la educación católica, indicó: “He puesto la escuela junto a la iglesia de la parroquia para que se hermanen más y más, cada día, la casa donde se adora a Dios y la casa donde se cultiva la razón”¹¹¹.

La Escuela Modelo de San Blas, a la cual por decreto del gobierno estadal del 30 de noviembre de 1891 se dio el nombre de “Doctor José Antonio Méndez”, fue inaugurada por el propio mandatario carabobeño, con mobiliario nuevo incluido, el 27 de diciembre de ese año junto con otras dos obras de fomento público en San Blas; a saber, el Parque Falcón y la reconstrucción de la Glorieta Morillo; obras “realizadas en aquel municipio por la honrada y progresista Administración del Doctor Laureano Villanueva”¹¹², según reseñó *El Diario* local.

En tanto que la Escuela Agronómica de Valencia, decretada por Villanueva el 15 de junio de 1891, constituye un antecedente importante de este tipo de estudios en Venezuela, promovidos décadas antes por el doctor José María Vargas a través de su propuesta de crear la Escuela Normal de Agricultura, como en efecto se fundó en Caracas con una efímera vida institucional de dos años, “con el objeto de que se instruyeran labradores en los conocimientos técnicos de este ramo e hicieran progresar el cultivo de la tierra” (Villanueva, 1986, pp. 169-170) y mediante su idea, presentada al Congreso Nacional en 1844 mientras ejerció el cargo de senador por la provincia de Caracas, de “sostener y adelantar los estudios de agricultura, pastoría y veterinaria, que reclamaban con urgencia, para su desarrollo y prosperidad, las dos industrias generadoras, en primer término, de la riqueza pública de Venezuela” (*IbÍdem*, p. 170).

Poco antes de decretar la creación de la escuela agronómica, Villanueva informó al Superintendente de Instrucción Pública de Carabobo, desde Caracas, donde se encontraba de visita, que el agrónomo y químico Vicente Marcano viajaría con él a Valencia para ayudarlo “a fundar la escuela de agricultura”¹¹³. Vicente Marcano, entonces considerado “iniciador y fundador de los estudios agronómicos en Venezuela”¹¹⁴, encargado del Laboratorio municipal de Caracas, autor de la *Cartilla de agronomía* (1890) y de reportes investigativos en *Annales de la Sciencia Agronomique Françoise et Extrangére* y en otras publicaciones científicas de la época, se instaló en Valencia el 1ero de junio de 1891 con el propósito de apoyar, con sus conocimientos y magisterio, el establecimiento de la escuela e inspeccionar la evolución de los viñedos introducidos en Bárbara, con respaldo del gobierno carabobeño que gestionó asistencia y asesoría vitícola francesa, en las adyacencias de aquella ciudad. En su discurso del 5 de julio de 1891, el presidente Villanueva dejó clara su visión en torno a la Escuela Agronómica que se propuso fundar con el auxilio científico de Vicente Marcano: “...creo llegado el tiempo que nuestra juventud conozca los principios descubiertos por la ciencia agronómica, para que los aplique con producto al cultivo de la tierra”¹¹⁵.

El decreto fundacional de la Escuela Agronómica de Valencia comienza señalando que la agricultura es la “fuente principal de la riqueza pública de este Estado y que es deber primordial del Gobierno de Carabobo propender al desarrollo de dicha industria en su territorio, de acuerdo con las últimas enseñanzas de la ciencia”¹¹⁶, haciendo uso, según advierte, de la “atribución 6ta del artículo 12 del Código de Instrucción Pública sancionado en el presente año por la Legislatura del Estado”¹¹⁷.

El decreto, además de crear el instituto, estableció el plan de estudios en tanto precisó las materias que se cursarían durante los dos años de formación agronómica y la propia administración semanal de su contenido curricular. El programa proponía cursar, en el primer año, “1) Elementos de Historia Natural en sus aplicaciones a la agricultura, dos lecciones semanales. 2) Nociones elementales de Física, aplicadas a las industrias, dos lecciones semanales. 3) Nociones elementales de Química general, dos lecciones semanales”¹¹⁸; mientras una cuarta asignatura, más de carácter práctico, la constituyía “Enseñanza práctica, Trabajos topográficos. Herborizaciones. Escuelas geológicas y mineralógicas. Trabajos de laboratorio. Cultivo”¹¹⁹.

Durante el segundo año, los alumnos cursarían “1) Química agronómica, dos lecciones semanales. 2) Zootecnia aplicada a la cría local y el cruzamiento de razas, dos lecciones semanales. 3) Agronomía tropical, dos lecciones semanales. 4) Viticultura-Arboricultura-Floricultura-Horticultura-Praderas artificiales, dos lecciones semanales”¹²⁰. Una quinta materia, del segundo año, la compondría “Nociones elementales de patología elemental, dos lecciones semanales”¹²¹ y una sexta unidad curricular, en el trayecto final del pensum, en la cual se precisó con mayor detalle el contenido, la formaba “Trabajos prácticos. Siembras comparativas, determinando el producto bruto y el producto neto de las cosechas, extracción de almidón y alcohol. Trabajos de laboratorio. Cría practicando observaciones sobre el peso y valor nutritivo de los elementos, en relación con los productos”¹²², para, según se indicaba seguidamente, “anotar el aumento de peso vivo, leche, lana, estiércol y fuerza animal. Empleo de los instrumentos agrícolas modernos”¹²³.

El decreto dictado por el presidente Laureano Villanueva, dispuso que mientras se “construye un local apropiado para la Escuela de Comercio y Agricultura de Valencia, se destinan para la enseñanza teórica que ha de darse en dicha escuela, dos salones del edificio que ocupa la Biblioteca de Carabobo”¹²⁴ y para “la correspondiente experiencia de cultivos se destinarán oportunamente terrenos adecuados”¹²⁵.

Al tomar posesión de la Presidencia de Carabobo por segunda ocasión, en enero de 1899, Laureano Villanueva retomó el proyecto inconcluso de la Escuela Agronómica de Valencia para, como enunció entonces, avanzar en la “regeneración de nuestra agricultura por medio de la civilización científica y productiva”¹²⁶. En esta segunda oportunidad, también frustrada, había iniciado gestiones a los fines de contar con el auxilio de un profesor-experto procedente de Caracas quien impartiría las clases de agronomía y de empezar “las experiencias y preparar la fundación de una quinta modelo, de que sacarán igual provecho el gremio pecuario y el gremio agricultor”¹²⁷.

Refirió, entonces, las razones que imposibilitaron la puesta en marcha de la Escuela Agronómica de Valencia decretada en junio de 1891. En tal sentido expresó que mientras se ocupaba, junto con Vicente Marcano, “en preparar un terreno para los cultivos y experiencias, y en proveer la Escuela de objetos de estudios, [Marcano] cayó enfermo de súbito, atacado de una fiebre maligna que le llevó al sepulcro en breves días”¹²⁸.

Subrayó, apoyándose en sus palabras manifestadas en 1891 a propósito de la inesperada muerte de Vicente Marcano, que “Carabobo y su Gobierno han lamentado tan gran desgracia, que ha hecho aplazar, quién sabe hasta cuándo, el establecimiento de una Escuela de este género, con quintas modelos y laboratorios especiales”¹²⁹. Más adelante, al aludir otro de los motivos que, en sus palabras, frustró aquel proyecto educativo-productivo modernizador, aseguró, refiriéndose al conflicto armado registrado en Venezuela entre marzo y octubre de 1892 bajo el nombre de Revolución Legalista, que “la guerra civil lo devoró todo; ideas y hombres. Los viñedos de Bárbula sirvieron de pasto a las caballerías; y nadie pensó más en escuelas de Agricultura”¹³⁰. La barbarie, reprochó, “asentó sus reales, allí mismo donde yo había sembrado los gérmenes preciosos de una nueva civilización”¹³¹.

Palabras de cierre

Laureano Villanueva, médico, historiador, periodista, legislador y dirigente liberal durante las tres últimas décadas del siglo XIX venezolano, contribuyó con el fomento de la instrucción pública al introducir en el debate un conjunto de ideas, varias de ellas extrañas a la realidad venezolana de la época, que procuraba establecer sintonía con algunos adelantos de la “ciencia de la enseñanza” experimentados en Europa y Estados

Unidos, expresión de la “pedagogía moderna” a la cual hizo referencia, en aras de favorecer el contexto escolar venezolano.

Algunas de sus realizaciones educativas, en las cuales conjugó aquellas ideas modernizadoras planteadas en diversos escritos, discursos, memorias y en prensa coetánea, entre ellas el incentivo a la coeducación, al desempeño magisterial de la mujer en los distintos niveles escolares, a la educación rural vinculada con el trabajo productivo y con las necesidades del medio, a la valoración social de la función del maestro y a la edificación de casas apropiadas para los planteles, con la gestión gubernamental emprendida primero mientras ejerció la Presidencia del estado Carabobo y luego desde el Ministerio de Instrucción Pública; dan cuenta de un ramillete de iniciativas pioneras en el ramo, como, por ejemplo, las escuelas modelo y agronómica de Valencia que, indudablemente, constituyen importantes antecedentes decimonónicos de obras, planes e instituciones materializadas en Venezuela décadas más tarde, ya entrado el siglo XX.^⑥

Jean Carlos Brizuela. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Doctor en Historia por la Universidad Católica Andrés Bello (2015). Coordinador de la Maestría en Historia de Venezuela de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Autor y coautor de libros y artículos en revistas académicas, en el área de historia política y de las ideas e historiografía venezolana del siglo XIX.

Notas

- 1 Este artículo se deriva del proyecto *Un intelectual ante el poder: Laureano Villanueva. Actuación política y obra historiográfica (1870-1899)*; registrado bajo el código 016-002 en la Coordinación General de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPREM.
- 2 “Decreto de 27 de junio de 1870 sobre Instrucción Primaria gratuita y obligatoria”, en Santos Rodulfo Cortés (Introducción y compilación). *Antología Documental de Venezuela 1492-1900. Materiales para la enseñanza de la historia de Venezuela*. Caracas, Tipográficos Santa Rosa, 1960, p. 376.
- 3 Laureano Villanueva: Biografía del *Doctor José María Vargas* [Facsímil de la edición de 1883]. Caracas, Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, 1986, p. 160.
- 4 Rafael Fernández Heres: *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela 1830-1980*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1981, pp. 300-307. Tomo I.
- 5 En este artículo no se tratará su gestión ministerial relacionada con la “instrucción científica” establecida en las Universidades Central de Venezuela y de Los Andes, de la cual se da cuenta en la *Memoria* que, como ministro de Instrucción Pública, presentó en 1907 al Congreso Nacional (ver pp. XXIV- XXXII). En dicha *Memoria*, cabe destacar, hizo breve referencia al nuevo Reglamento de la UCV elaborado en 1906 por su Consejo de Instrucción; en cuya preparación participó, según advirtió, durante los meses que ejerció el Rectorado de la mencionada Casa de Estudios (del 27/12/1905 hasta el 16/07/1906).
- 6 Biblioteca Febres Cordero-Biblioteca Nacional, Mérida (BFC): “Instrucción Pública”. *El Diario* Nro. 1.142. Valencia, 15 de septiembre de 1890.
- 7 Sala de Publicaciones Oficiales-Biblioteca Nacional, Caracas (SPO-BN): *Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo, a la Legislatura del Estado al abrir sus sesiones de 1891*. Valencia-Venezuela, Tipografía Mercantil de Chambón, 1891, p. 5.

- 8 Archivo Histórico de la Asamblea Nacional, Caracas (AHAN): *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907. Primer Tomo.* Caracas, Imprenta Bolívar, 1907, p. VII.
- 9 *Ídem.*
- 10 BFC: “Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890”. *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.
- 11 *Ídem.*
- 12 Laureano Villanueva: “Discurso”, en *Primer Libro venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes.* Caracas, Tipografía El Cojo, I Parte-Tipografía Moderna, II Parte, 1895, p. 182.
- 13 *Ídem.*
- 14 AHAN: *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907...*, p. VIII.
- 15 *Ídem.*
- 16 *Ídem.*
- 17 BFC: “Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890”. *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.
- 18 *Ídem.*
- 19 *Ídem.*
- 20 *Ídem.*
- 21 *Leyes y Decretos de Venezuela 1906.* Caracas, Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales, 1992, p. 125. Tomo 29.
- 22 Laureano Villanueva: “Discurso”, en *Primer Libro venezolano de Literatura...*, p. 182.
- 23 *Ídem.*
- 24 Luis Antonio Bigott: *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano.* Caracas, Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1895, p. 111.
- 25 *Idem.*
- 26 *Ídem.*
- 27 *Ídem.*
- 28 Juan Manuel Fernández Soria: “La Carta a los Maestros de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República Francesa”, en Historia de la Educación Nro. 24, (Salamanca, 2005), p. 436. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6691>
- 29 *Ibidem*, p. 431.
- 30 AHAN: *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907...*, p. VIII.
- 31 *Ibidem*, p. IX.
- 32 *Ídem.*
- 33 *Ídem.*
- 34 *Ídem.*
- 35 *Ídem.*
- 36 *Ibidem*, p. XI.
- 37 *Ibidem*, p. IX.

- 38 BFC: "Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890". *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.
- 39 BFC: "Superintendencia de Instrucción Pública del Estado Carabobo a los preceptores y preceptoras. Circular Nro. 1. Valencia, 10 de mayo de 1891". *El Diario* Nro. 1.332. Valencia, 16 de mayo de 1891.
- 40 AHAN: *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907...*, p. X.
- 41 *Ídem.*
- 42 *Ídem.*
- 43 *Ídem.*
- 44 *Ídem.*
- 45 *Ídem.*
- 46 *Ídem.*
- 47 *Ídem.*
- 48 *Ídem.*
- 49 *Ídem.*
- 50 *Ibidem*, p. XI.
- 51 BFC: "Obras públicas". *El Diario* Nro. 1.364. Valencia, 24 de junio de 1891.
- 52 *Ídem.*
- 53 *Ídem.*
- 54 BFC: "Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890". *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.
- 55 AHAN: *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907...*, p. XIII.
- 56 *Ídem.*
- 57 *Ibidem*, p. XII.
- 58 *Ídem.*
- 59 *Ídem.*
- 60 *Ídem.*
- 61 Jean Carlos Brizuela: "Gestión gubernamental en el Grande Estado Carabobo (1890-1891)", en *Presente y Pasado. Revista de Historia* Nro. 43, (Mérida-Venezuela, enero-junio 2017), p. 125. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/43540>
- 62 AHAN: *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907...*, p. XI.
- 63 *Ídem.*
- 64 *Ídem.*
- 65 *Ibidem*, pp. XI-XII.
- 66 *Ibidem*, p. XII.
- 67 Hemeroteca Nacional-Biblioteca Nacional, Caracas (HN-BN). *El Constitucional* Nro. 13. Valencia, 23 de junio de 1870.
- 68 *Ídem.*
- 69 *Ídem.*

- 70 Iván Hurtado León: “El Colegio Nacional de Carabobo se transforma en Universidad de Carabobo (1830-1892)”, en Alí López Bohórquez (Coordinador). *Las Primeras Universidades de Venezuela. Homenaje a la Universidad de Los Andes en su bicentenario 1810-2010*. Mérida-Venezuela, Vicerrectorado Administrativo-Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, 2014, p. 96.
- 71 *Ídem.*
- 72 *Ibidem*, p. 100.
- 73 BFC: “Discurso del Dr. Laureano Villanueva, Presidente del Estado Carabobo, el 5 de julio [de 1890] en el Capitolio de Valencia”. *El Diario* Nro. 1.084. Valencia, 7 de julio de 1890.
- 74 *Ídem.*
- 75 *Ídem.*
- 76 *Ídem.*
- 77 BFC: “Instrucción Pública”. *El Diario* Nro. 1.142. Valencia, 15 de septiembre de 1890.
- 78 *Ídem.*
- 79 *Ídem.*
- 80 *Ídem.*
- 81 *Ídem.*
- 82 *Ídem.*
- 83 BFC: “Instrucción Pública”. *El Diario* Nro. 1.319. Valencia, 30 de abril de 1891.
- 84 *Ídem.*
- 85 *Ídem.*
- 86 *Ídem.*
- 87 *Ídem.*
- 88 *Ídem.*
- 89 *Ídem.*
- 90 *Ídem.*
- 91 *Ídem.*
- 92 *Ídem.*
- 93 *Ídem.*
- 94 *Ídem.*
- 95 BFC: “Superintendencia de Instrucción Pública del Estado Carabobo a los preceptores y preceptoras. Circular Nro. 1. Valencia, 10 de mayo de 1891”. *El Diario* Nro. 1.332. Valencia, 16 de mayo de 1891.
- 96 *Ídem.*
- 97 *Ídem.*
- 98 *Ídem.*
- 99 *Ídem.*
- 100 *Ídem.*
- 101 *Ídem.*
- 102 *Ídem.*
- 103 BFC: “Discurso del Doctor L. Villanueva, Presidente de Carabobo, en el Capitolio de Valencia, el 5 de julio de 1891”. *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.
- 104 *Ídem.*

- 105 BFC: "Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890". *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.
- 106 Jean Carlos Brizuela: "Gestión gubernamental en el Grande Estado Carabobo (1890-1891)" ..., p. 130.
- 107 BFC: "Discurso del Doctor L. Villanueva, presidente de Carabobo, en el Capitolio de Valencia, el 5 de julio de 1891". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.
- 108 BFC: "Escuela Modelo de San Blas". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.
- 109 BFC: "Discurso del Doctor L. Villanueva, presidente de Carabobo, en el Capitolio de Valencia, el 5 de julio de 1891". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.
- 110 *Ídem.*
- 111 *Ídem.*
- 112 BFC: "Inauguración de la Escuela Méndez y del Parque Falcón". *El Diario* Nro. 1.514. Valencia, 26 de diciembre de 1891.
- 113 BFC: "Estados Unidos de Venezuela. Telégrafo Nacional. Caracas, 15 de mayo de 1891. De Laureano Villanueva a Fernando Vizcarrondo Rojas". *El Diario* Nro. 1.331. Valencia, 15 de mayo de 1891.
- 114 BFC: "Telegrama. Bejuma, 11 de junio de 1891". *El Diario* Nro. 1.354. Valencia, 12 de junio de 1891.
- 115 BFC: "Discurso del Doctor L. Villanueva, presidente de Carabobo, en el Capitolio de Valencia, el 5 de julio de 1891". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.
- 116 BFC: "Escuela Agronómica. Decreto de creación. Laureano Villanueva, Presidente del Estado Carabobo. Capitolio de Valencia, 15 de junio de 1891". *El Diario* Nro. 1.357. Valencia, 16 de junio de 1891.
- 117 *Ídem.*
- 118 *Ídem.*
- 119 *Ídem.*
- 120 *Ídem.*
- 121 *Ídem.*
- 122 *Ídem.*
- 123 *Ídem.*
- 124 *Ídem.*
- 125 *Ídem.*
- 126 SPO-BN: *Discurso del Señor Dr. Laureano Villanueva al tomar posesión de la Presidencia del Estado en el Salón de recepciones del Capitolio de Valencia el 28 de enero a las 9 am.* Valencia, Imprenta García, 1899, p. 5.
- 127 *Ídem.*
- 128 *Ibidem*, p. 6.
- 129 *Ídem.*
- 130 *Ibidem*, p. 9.
- 131 *Ídem.*

Referencias bibliográficas

Biblio-hemerográficas

- Bigott, Luis Antonio (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Brizuela, Jean Carlos (2017) "Gestión gubernamental en el Grande Estado Carabobo (1890-1891)". *Presente y Pasado. Revista de Historia* (43), pp. 106-149. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/43540>

"Decreto de 27 de junio de 1870 sobre Instrucción Primaria gratuita y obligatoria". En Cortés, Santos Rodulfo. (Introducción y compilación). (1960). *Antología Documental de Venezuela 1492-1900. Materiales para la enseñanza de la historia de Venezuela*. Caracas: Tipográficos Santa Rosa, pp. 373-386.

Fernández Heres, Rafael (1981). *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela 1830-1980*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Tomo I.

Fernández Soria, Juan Manuel (2005). "La Carta a los Maestros de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la III República Francesa". *Historia de la Educación* (24), pp. 423-462. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6691>

Hurtado León, Iván (2014). "El Colegio Nacional de Carabobo se transforma en Universidad de Carabobo (1830-1892)". En López Bohórquez, Alí (Coordinador). *Las Primeras Universidades de Venezuela. Homenaje a la Universidad de Los Andes en su bicentenario 1810-2010*. Mérida-Venezuela: Vicerrectorado Administrativo/Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, pp. 91-102.

Villanueva, Laureano (1986). *Biografía del Doctor José María Vargas* [Facsímil de la edición de 1883]. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.

Villanueva, Laureano (1895). "Discurso". En *Primer Libro venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes*. Caracas: Tipografía El Cojo, I Parte-Tipografía Moderna, II Parte, pp. 181-183.

Documentales de archivo y prensa coetánea

"Discurso del Dr. Laureano Villanueva, Presidente del Estado Carabobo, el 5 de julio [de 1890] en el Capitolio de Valencia". *El Diario* Nro. 1.084. Valencia, 7 de julio de 1890.

"Discurso del Doctor L. Villanueva, Presidente de Carabobo, en el Capitolio de Valencia, el 5 de julio de 1891". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891.

Discurso del Señor Dr. Laureano Villanueva al tomar posesión de la Presidencia del Estado en el Salón de recepciones del Capitolio de Valencia el 28 de enero a las 9 am. (1899). Valencia: Imprenta García.

"Escuela Agronómica. Decreto de creación. Laureano Villanueva, Presidente del Estado Carabobo. Capitolio de Valencia, 15 de junio de 1891". *El Diario* Nro. 1.357. Valencia, 16 de junio de 1891.

"Escuela Modelo de San Blas". *El Diario* Nro. 1.373. Valencia, 6 de julio de 1891

"Estados Unidos de Venezuela. Telégrafo Nacional. Caracas, 15 de mayo de 1891. De Laureano Villanueva a Fernando Vizcarrondo Rojas". *El Diario* Nro. 1.331. Valencia, 15 de mayo de 1891.

"Inauguración de la Escuela Méndez y del Parque Falcón". *El Diario* Nro. 1.514. Valencia, 26 de diciembre de 1891.

"Instrucción Pública". *El Diario* Nro. 1.142. Valencia, 15 de septiembre de 1890.

"Instrucción Pública". *El Diario* Nro. 1.319. Valencia, 30 de abril de 1891.

Leyes y Decretos de Venezuela 1906 (1992). Caracas, Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales. Tomo 29.

Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1907 (1907). Primer Tomo. Caracas: Imprenta Bolívar.

"Mensaje que ha presentado personalmente el Dr. L. Villanueva, Presidente de Carabobo a la Legislatura del Estado al abrirse sus sesiones de 1890". *El Diario* Nro. 1.221. Valencia, 19 de diciembre de 1890.

"Obras públicas". *El Diario* Nro. 1.364. Valencia, 24 de junio de 1891.

"Superintendencia de Instrucción Pública del Estado Carabobo a los preceptores y preceptoras. Circular Nro. 1. Valencia, 10 de mayo de 1891". *El Diario* Nro. 1.332. Valencia, 16 de mayo de 1891.

"Telegrama. Bejuma, 11 de junio de 1891". *El Diario* Nro. 1.354. Valencia, 12 de junio de 1891.

Diagnóstico de la enseñanza de Electroquímica en algunos institutos de Educación Media del Municipio Libertador del estado Mérida



Diagnosis of teaching Electrochemistry in 3 secondary education institutes of the Libertador Municipality of the state of Mérida

Argemary Nayarit Pulido Pérez

argemary1283@hotmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Reynaldo Luis Ortiz

reynaldoluis@gmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 19/02/2019
Aceptado para publicación: 18/03/2019



Resumen

La enseñanza de la electroquímica en Venezuela ha recorrido un largo camino lleno de obstáculos, a pesar de representar una alternativa factible para el desarrollo integral del país, ofreciendo herramientas válidas para la explotación de recursos naturales y fuentes de energías alternativas. Es por ello que en el presente estudio se realiza un diagnóstico a través de un cuestionario administrado a ocho profesionales de la docencia de cinco instituciones educativas de la Ciudad de Mérida durante el año escolar 2017-2018, buscando reflejar su contexto académico y profesional, los métodos de enseñanza de los contenidos programáticos en electroquímica y las condiciones materiales en que se encuentran los espacios de experimentación, lo que permitió ofrecer algunas recomendaciones que contribuyan a la solución de la crisis educativa que franquea nuestro país.

Palabras clave: enseñanza, electroquímica, docencia.

Abstract

The teaching of Electrochemistry in Venezuela crosses a series of obstacles that impairs the teaching quality for our students. In the present work, a diagnosis of the electrochemistry instruction was made based on a test applied to eight teachers of five educational institution in Mérida city during the 2017-2018 school period, showing the teaching abilities, programated contents and the material conditions in experimental spaces. The results showed that 100% of the teachers are properly proficient for their area and teach common topics. It was determined that the best learning strategy is through experimentation, however, there is a huge equipment deficiency. Also, other incident factors were shown. Those can be studied more deeply in future.

Keywords: Electrochemistry, diagnosis, teaching

Introducción

En el mundo contemporáneo se hace cada vez más evidente la necesidad de articular esfuerzos con el fin de lograr una educación científica de calidad para todos, que contribuya a generar espacios propicios para el desarrollo de aptitudes acordes con las exigencias cada vez más notorias en nuestras sociedades profundamente tecnificadas, pues tal y como se desprende de la Declaración de Budapest (1999): “Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y de la tecnología es un imperativo estratégico” (Flotts et al., 2016, pp. 12-13). La alfabetización científica se ha convertido en una necesidad perentoria y un elemento clave para la vida en sociedad en nuestros tiempos, aspirando a que ésta sea realmente armónica y democrática, es necesario:

...desarrollar una actitud comprensiva de los problemas globales, utilizando la ciencia como un referente de conocimiento, en el cual los conceptos se articulan con lo ético y lo estético (lo bello de aprender), facilitando nuevos lenguajes para aprender a pensar el mundo y sus conflictos, un ciudadano que desarrolle el gusto por el pensamiento científico, reflexionando su propia experiencia de contribuir a las transformaciones de una sociedad injusta, en fin, recrear la ciencia y la tecnología, entendiéndola como una estrategia propicia para la convivencia, la participación y la educación valórica. (Macedo, Katzkowicz y Quintanilla, 2006, p. 12)

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha establecido diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible para transformar radicalmente el mundo en que vivimos en el año 2030, siendo el cuarto de ellos “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2016, pp. 20-21), indicando claramente que uno de los puntos fundamentales para ello debe ser mejorar la calidad y pertinencia de la educación en todos sus niveles.

América Latina, por su parte, ha llevado a cabo una política sostenida, pero aún insuficiente, de aumento progresivo del porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a la investigación y desarrollo de la ciencia y tecnología, incrementando de un 3,1% del total mundial de Gasto Bruto en Investigación y Desarrollo en 2007 al 3,4% en 2013 (Soete, Schneegans, Eröcal, Anghatevar, y Rasiah, 2015, p. 10). Aunque es necesario destacar el esfuerzo realizado por la región, sin embargo es pronto para determinar con cabalidad si esta inversión es homogénea en todos los países, la forma en que se emplean estos recursos, hacia qué áreas del conocimiento van destinados, y finalmente si estos esfuerzos han logrado su cometido. Sobre este punto hace una detallada descripción el *Informe de la Unesco sobre la ciencia*:

Los países latinoamericanos no carecen de iniciativas políticas ni de estructuras institucionales sofisticadas para promover la ciencia y la investigación. Estos países han dado grandes pasos en cuanto al acceso a la enseñanza superior, la movilidad científica y la producción científica. Sin embargo, pocos de ellos parecen haber aprovechado el auge de los productos básicos para volcarse en una competitividad impulsada por la tecnología. De cara al futuro, la región podría estar bien posicionada para desarrollar un modelo de excelencia científica capaz de apuntalar el crecimiento ecológico, combinando para ello sus ventajas naturales en el ámbito de la diversidad biológica con sus puntos fuertes en materia de sistemas de conocimiento indígenas (tradicionales). (Soete et al., 2015, p. 6)

La importancia de la química en el mundo actual es señalada permanentemente, constituyendo uno de los principales motores de la economía mundial y fuente primordial de desarrollo tecnológico:

La química, como disciplina, ha tenido una importante contribución a la riqueza, la prosperidad y la salud de la especie humana. Durante los últimos 5.000 años es la química, más que cualquier otra disciplina, la que ha hecho a nuestra civilización posible. Los descubrimientos químicos han llevado a las revoluciones tecnológicas –desde la Edad de Piedra,

pasando por las de Bronce y Hierro— hasta el acero, plástico, petróleo, silicio, ADN y, más recientemente, el grafeno (Betancourt Figueroa, 2016, p. 2).

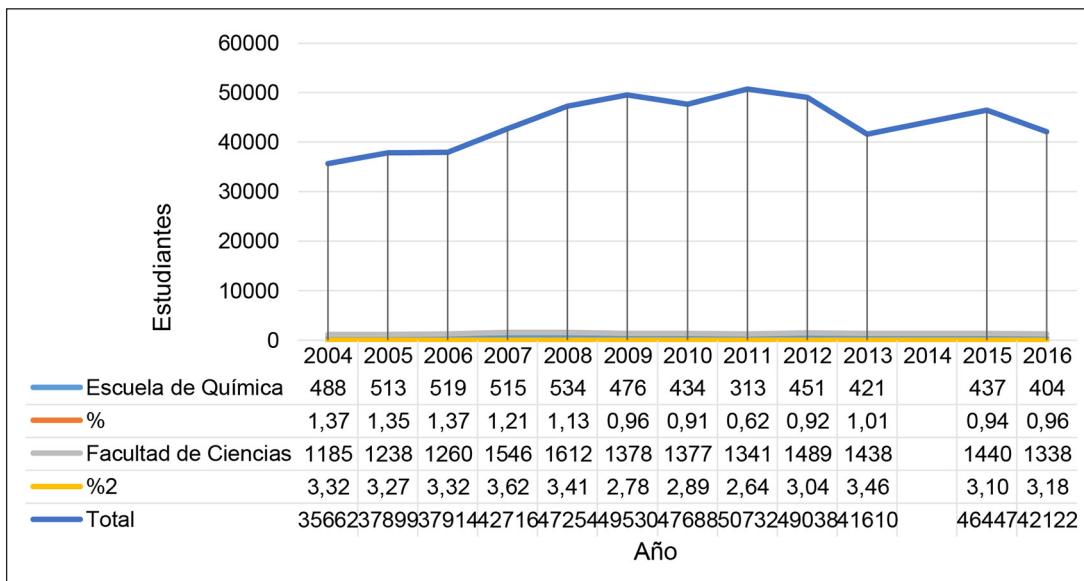
Por otra parte, superando el estéril debate surgido en determinar la preponderancia entre las ciencias puras y las aplicadas, la electroquímica se ha convertido en un ámbito apropiado para demostrar fehacientemente que no es posible el desarrollo de una sin la otra, encontrándose en ella un espacio armónico donde se conjuga lo más importante de ambas ramas del conocimiento. Es necesario resaltar la importancia que tiene el estudio de la electroquímica, rama de la química que estudia las transformaciones que involucran una transferencia de electrones, teniendo las más diversas aplicaciones en la vida cotidiana, que van desde la producción de pilas y baterías, hasta la síntesis de elementos químicos, biosensores, elaboración de fármacos, prevención de la corrosión, creación de semiconductores por vía química, detección de sustancias nocivas, búsqueda de fuentes alternativas de energía, entre otros (Martínez y Hernández, 2004, pp. 65-80); todos ellos procesos esenciales para el desarrollo sustentable de una nación, más aún si se trata de una como la nuestra, que contiene dentro de su territorio casi todos los elementos químicos naturales conocidos hasta el momento, y que conjuga dentro de sí un enorme potencial de explotación de recursos a través del aprendizaje sistemático, coordinado y consciente de esta disciplina científica (Carrasquero, 2011, pp. 4-5).

Pero la realidad es muy distinta: haciendo a un lado el potencial anteriormente descrito, desde la educación primaria y media general en Venezuela no se han realizado mayores esfuerzos por fomentar y estimular el estudio de las ciencias naturales en sus estudiantes, salvo ciertos esfuerzos muy meritorios, pero desarticulados, de algunas universidades e instituciones privadas que buscan fomentar el estudio de las ciencias en Venezuela, tales como las *Olimpiada Venezolana de Química* organizado por la Asociación Venezolana de Olimpiadas de Química (AVOQUIM) y los *Encuentros con la Física, Química, Matemática y Biología* organizado por la Universidad de Los Andes; pero en cualquier caso, si no hay una política coherente y coordinada con el Estado venezolano, ente rector de la educación en el país, no habrá un verdadero impulso al desarrollo de la educación científica, salvo esfuerzos aislados y, en todo caso, insuficientes.

La electroquímica se imparte en la Educación Media venezolana en el cuarto año, dentro del área de Ciencias naturales, que pretende concatenar las asignaturas de Biología, Física, Química y Ciencias de la Tierra en un solo espacio de aprendizaje integrado (Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE), 2017, p. 64), pero que no ha bastado para aumentar el interés en los estudiantes, ni la calidad y pertinencia de los contenidos impartidos. Prueba de lo anterior puede verificarse en el considerable desinterés que reviste el estudio de las ciencias puras en el país —la química entre ellas—, que queda demostrado al verificar, por ejemplo, los datos de matriculación de la casa de estudios superiores más importante del occidente del país: la Universidad de Los Andes, quien durante el período comprendido entre 2004 y 2016 apuntó un promedio de 459 estudiantes en su Escuela de Química, apenas poco más del 1% del total de pregrado de la Universidad (véase Gráf. 1). El panorama dentro de los estudios de cuarto nivel no es mejor: a pesar de ser la anterior una de las dos universidades venezolanas que cuenta con estudios de postgrado en Electroquímica (la otra es la Universidad Simón Bolívar en Caracas), el promedio de estudiantes durante el mismo período señalado anteriormente es de diez estudiantes en maestría y nueve en doctorado, graduándose aproximadamente dos cada año, respectivamente.

Contrario a lo ocurrido en el resto de América Latina, la grave crisis estructural que atraviesa Venezuela desde hace cinco años ha llevado al borde de la decadencia a la educación en todos sus niveles: la renuncia masiva de docentes debido a los bajos sueldos, la emigración de profesores y alumnos, el deterioro marcado y recurrente de las instalaciones educativas, la carencia absoluta de materiales didácticos, la partidización del proceso educativo en todos sus niveles, la depreciación de la calidad de vida en todos sus aspectos, ha llevado a la profunda y sostenida disminución de la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones educativas del país, marcando, en consecuencia, el destino de quienes debieron haber aprendido lo necesario para llevar adelante una vida digna y productiva, y de Venezuela misma como nación.

En el marco de la crisis estructural que atraviesa nuestra nación, es necesario comprender a cabalidad cómo se enseña la electroquímica en Venezuela, cuáles son los métodos pedagógicos y didácticos con que cuenta el



Gráf. 1. Estudiantes de pregrado matriculados en la Universidad de Los Andes, y estudiantes de la Escuela de Química. Años 2004-2016.

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Servicios de Información Administrativa, 2015; pp. 87, 141 y 154; Universidad de Los Andes. Dirección General de Planificación y Desarrollo, 2016, pp. 333 y 354-355; y Universidad de Los Andes. Dirección General de Planificación y Desarrollo, 2017, pp. 275 y 292.

docente para llevar a cabo su labor, cuáles son las condiciones mínimas necesarias para poder educar adecuadamente. Es por ello que el presente estudio pretende diagnosticar algunas de esas condiciones esenciales para la enseñanza de la electroquímica, como un sincero esfuerzo por dotar de algunas herramientas metodológicas elementales para un estudio necesario y pertinente dentro del crítico momento que atravesamos como nación, buscando hacer patentes las fallas que pueden tener los institutos de Educación Media del Municipio Libertador del Estado Mérida, buscando revelar de este modo algunas posibles soluciones al problema planteado.

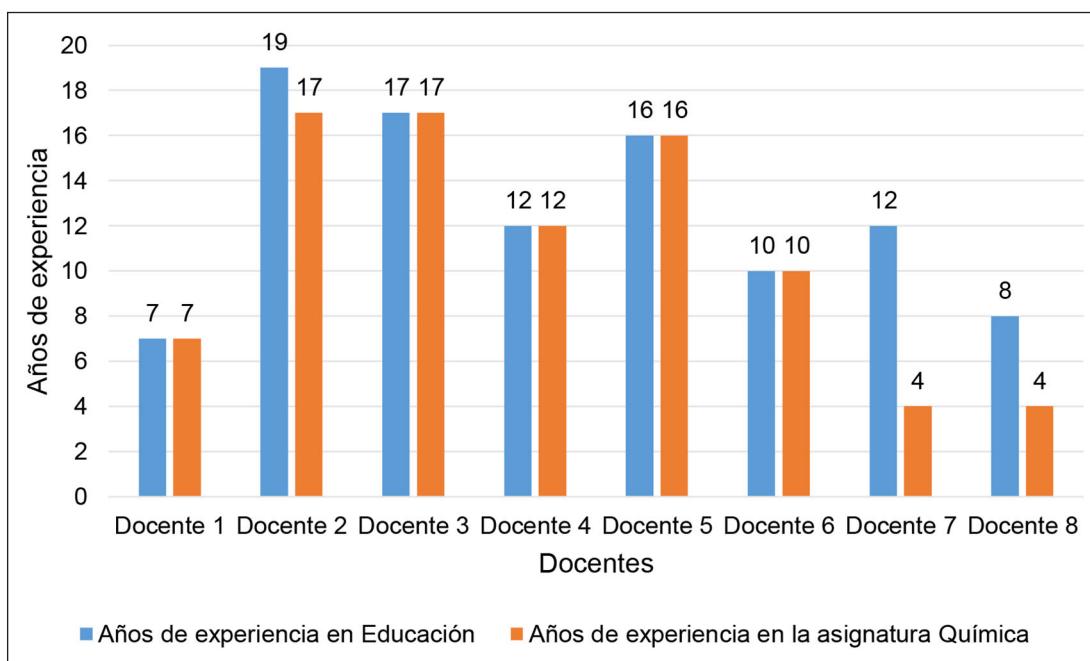
Sin embargo, una tarea de esta naturaleza luce cuesta arriba, cuando no imposible, debido a la carencia absoluta de datos sobre la calidad educativa en el país: desde 1997 el Estado venezolano no ha realizado ni ha permitido hacer pruebas para evaluar el grado de conocimiento y aprendizaje de estudiantes en el país ni evaluación de los docentes a su cargo (Montilla Kauefati, 2015, pp. 63-64), y la práctica extinción del Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (CENAMEC), institución que cumplía labores de integración del conocimiento científico escolar en el país, hacen que cualquier evaluación sobre la calidad y pertinencia del contenido científico sea *sui generis*; los únicos datos disponibles al respecto tienen que ver con la matriculación masiva de estudiantes, sobre todo en sistemas paralelos a la educación formal, cifras a todas luces insuficientes para poder hacer un diagnóstico adecuado sobre el proceso educativo y su calidad académica; destacando la carencia de datos estadísticos por parte de la autoridad competente en la materia: el Ministerio de Educación.

Resultados de la investigación

El diagnóstico realizado se circunscribe a ocho profesores participantes: seis mujeres y dos hombres, con edades comprendidas entre 32 y 47 años [ítems 1 y 2], provenientes de cinco instituciones de Educación Media del Municipio Libertador del Estado Mérida, tanto públicas como privadas: tres docentes del Liceo Bolivariano “Tulio Febres Cordero”, dos del Liceo Bolivariano “Libertador”, y el resto del Colegio Salesiano “San Luis”, Unidad Educativa “Rómulo Gallegos” y Unidad Educativa “Teresa Titos” [ítem 3]. El instrumento de valora-

ción consistió en un cuestionario enviado por vía digital a los docentes, evaluado y aprobado por tres jueces calificados, garantizándose la confidencialidad de los datos suministrados. El cuestionario consistió en veintinueve (29) ítems, que buscan informar sobre la formación académica del docente de Química, su interés por mantenerse actualizado en cuanto a la producción científica en su área, las condiciones materiales en que imparten sus sesiones educativas (laboratorio, instrumentos y elementos), la carga matricular y horaria a su cargo, los contenidos teórico-prácticos impartidos en el área de electroquímica, los experimentos realizados sobre esta disciplina, el uso de materiales reciclados en las sesiones prácticas, y finalmente el uso de tecnología en el aula de clases; todo esto con el fin de indagar sobre las condiciones básicas necesarias para una enseñanza adecuada y pertinente de la Electroquímica (Anexo A).

Respecto a la formación académica y práctica profesional de los participantes, el promedio de experiencia en Educación es de 12,62 años, mientras que en la enseñanza de la química es un poco menor: 10,25 años, teniendo el de mayor experiencia 19 años en el ejercicio de la docencia y 17 en el de la Química, mientras que el de menor trayectoria tiene 8 y 4 años respectivamente [ítems 4 y 5] (Gráf. 2).



Gráf. 2. Años de experiencia por docente.

Fuente: Elaboración propia

Todos ellos son Licenciados con carreras pertinentes en el área de la Química: cuatro son Licenciados en Educación, Mención Ciencias Físico-naturales, otro lo es en Educación, Mención Química por el Núcleo Universitario Rafael Rangel de Trujillo, uno no indica la especialidad obtenida y otra es Licenciada en Química, graduada también en el Programa de Profesionalización Docente de la Universidad de Los Andes, y finalmente la última es Licenciada en Educación Mención Biología y Química por la Universidad Católica del Táchira.

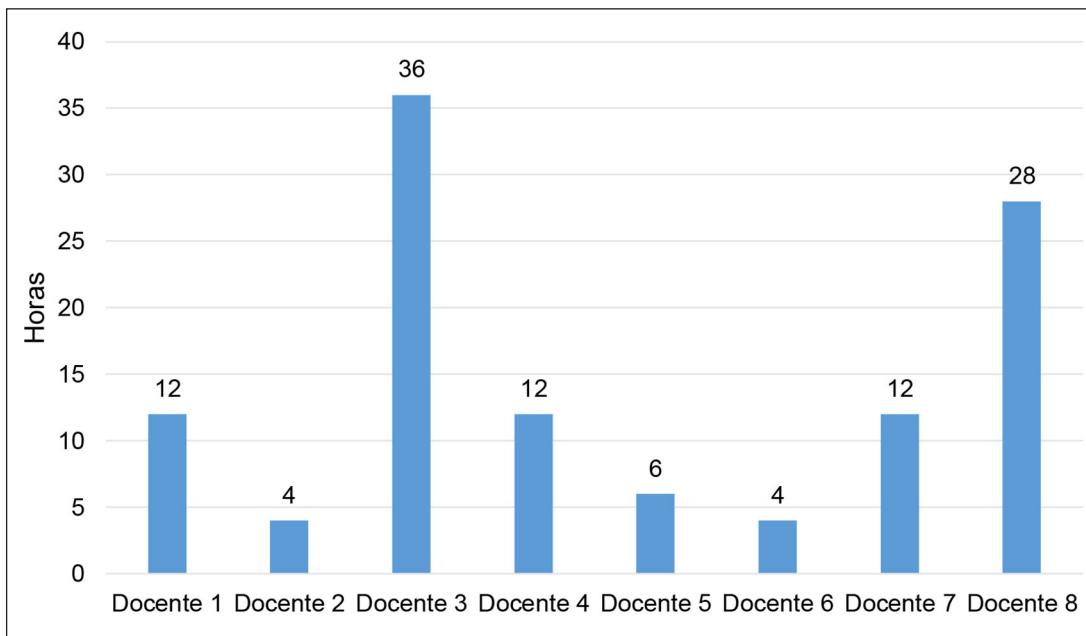
Respecto a estudios de postgrado, casi todos poseen estudios de cuarto nivel salvo una profesora: uno tiene un diplomado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y una Maestría en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos” en 2010, sin indicar la especialidad de ninguno de los dos; otro realizó una Especialización en *Planificación educativa* en la Universidad del Valle del Momboy (2011); mientras que el resto tienen Maestrías en áreas relacionadas a la Educación: dos en *Evaluación educativa* (ULA, 2017 y 2018), uno en *Enseñanza de la Química* (UPEL, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, 2005), y el último en *Orientación de la conducta* (Centro de Investigaciones Psicológicas, Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela, 2013) [ítem 6].

Sin embargo, apenas tres de ellos han realizado cursos y talleres relacionados al área de la electroquímica: uno sobre *Enseñanza de la Electroquímica* impartido por la UPEL, otro sobre la *Escuela venezolana para la enseñanza de la Química* de la ULA, y finalmente el último realizó un *Congreso de la Escuela de Polímeros* y otro sobre *Juegos didácticos para la enseñanza de la Química* en la ULA [ítem 7]. Todos ellos coinciden en refrendar que no se han realizado cursos, talleres o jornadas de actualización docente sobre Química en sus planteles por parte del MPPPE, ente rector en materia educativa en el país [ítem 8].

La mayoría de los docentes afirman actualizarse en materia académica con cierta regularidad, salvo dos casos, en que señalan que no lo hacen: una porque carece de recursos económicos suficientes y otra porque no tiene interés en hacerlo; el resto respondió mayoritariamente *A veces* y *Casi siempre*, plasmándose esta renovación sobre todo en la lectura de artículos científicos y asistencia a eventos académicos, mientras que un solo caso reveló la publicación de trabajos propios como actividad de extensión [ítems 9, 10 y 11]. Recordemos lo que señalaba Yuri Orlik sobre el tema:

El concepto moderno de profesor de ciencias no es sólo el de sujeto activo y principal de la enseñanza, sino también el de profesor-estudiante, que debe ser responsable por su propio aprendizaje de la metodología moderna y los avances de la Química, para cumplir cabalmente con los objetivos del proceso docente (Orlik, 2002, p. 30).

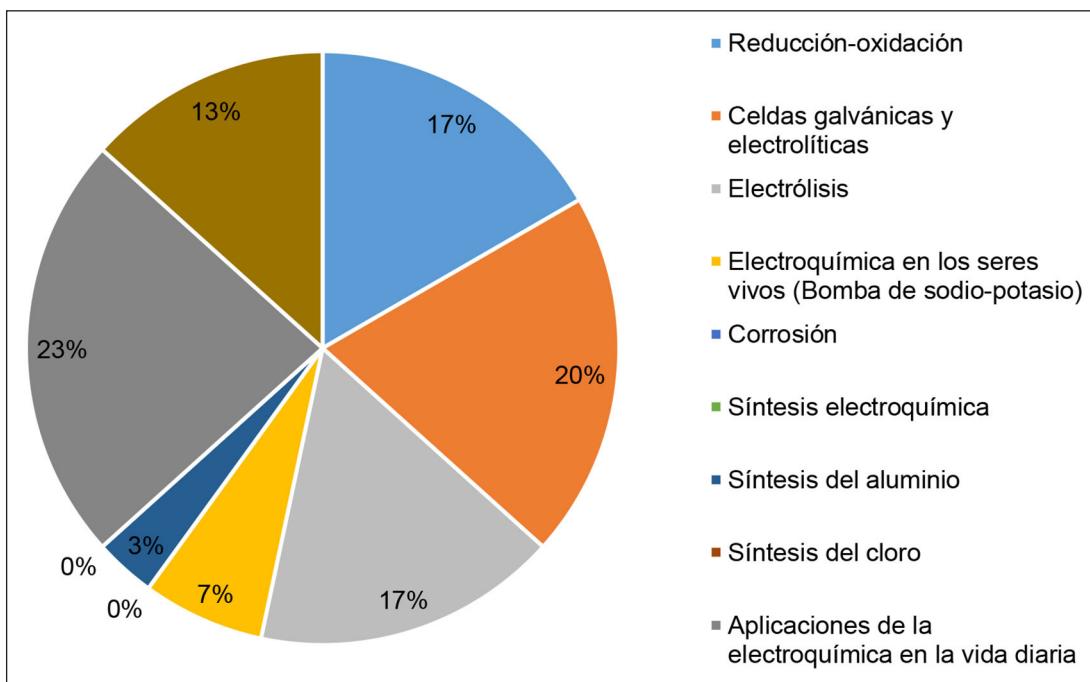
En relación a la carga matricular y horaria de los docentes, cada uno de ellos tiene a su cargo 25,3 alumnos por sección y 3,75 secciones en promedio; abarcando la mayor sección 39 estudiantes y la menor 12; teniendo dos de ellos seis secciones a su cargo cada uno [ítems 12 y 13] (véase Gráf. 3). Seis de los docentes imparten otra materia aparte de Química, y solamente tres de ellos tienen a su cargo un Grupo estable: uno de Ciencias naturales y recreación, otro de Danza y finalmente uno de Ciencias [ítems 14 y 15].



Gráf. 3. Horas de clases impartidas por docente en la semana.

Fuente: Elaboración propia

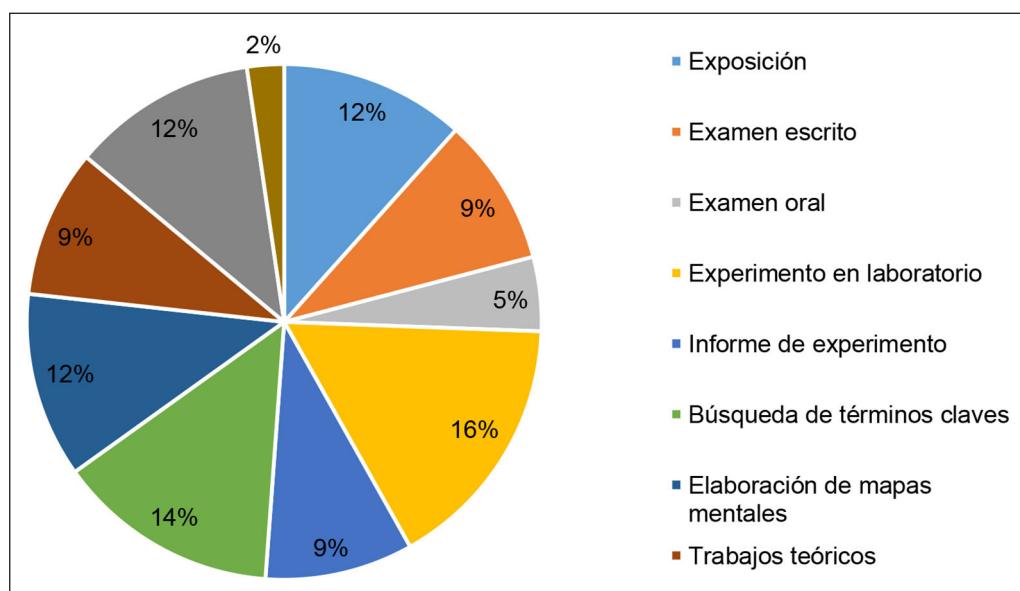
Sobre los aspectos curriculares tocantes a la electroquímica, se preguntó a los docentes sobre los temas facilitados durante el último año escolar, desprendiéndose de los datos obtenidos que la enseñanza de *aplicaciones de la Electroquímica en la vida diaria* ocupó el primer lugar entre los contenidos enseñados (7 docentes), siguiendo la *celdas galvánicas y electrolíticas* (6), *electrólisis, corrosión y la reducción-oxidación* (5) y las *industrias electroquímicas en Venezuela* (4), mientras que los temas de *electroquímica en los seres vivos (Bomba de sodio-potasio)* fue impartido por dos docentes y la *síntesis electroquímica* únicamente por un docente [ítem 16] (véase Gráf. 4).



Gráf. 4. Temas estudiados en la asignatura de Química referentes a Electroquímica.

Fuente: Elaboración propia

Concerniente a las estrategias de evaluación empleadas en la asignatura, la experimentación en laboratorio es una forma esencial de evaluación (7 docentes), seguido de la búsqueda de términos claves (6), exposición, mapas mentales y trabajos prácticos (5), exámenes escritos, informes de experimentos y trabajos teóricos (4); mientras que únicamente dos docentes aplican exámenes orales y uno solo resolución de ejercicios [ítem 17] (véase Gráf. 5).



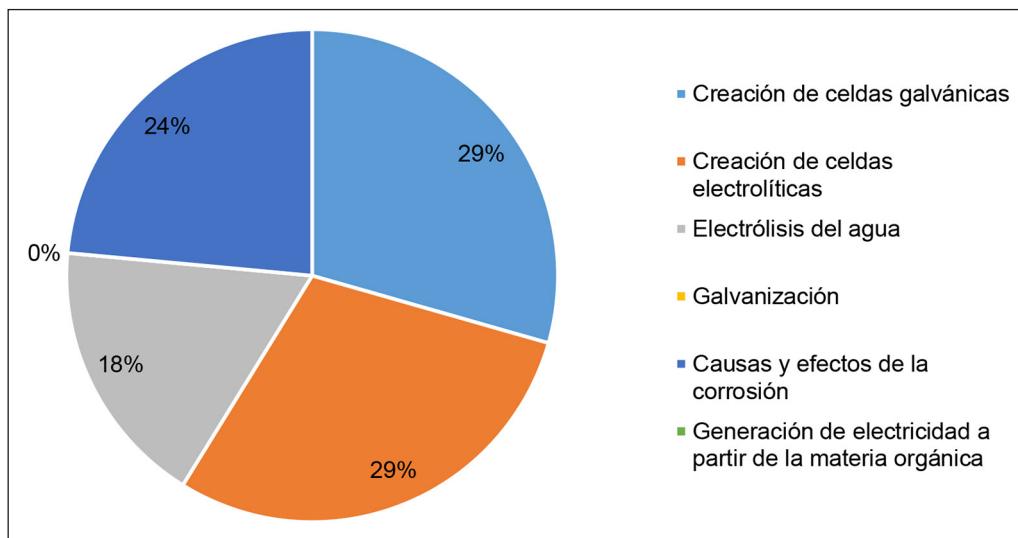
Gráf. 5. Estrategias de evaluación utilizadas en la asignatura Química.

Fuente: Elaboración propia

Interrogando a los profesores sobre el interés que notan en sus estudiantes cuando se imparte algún tema relacionado con electroquímica, seis de ellos coinciden en afirmar que *A veces* tienen afinidad, mientras que los otros dos señalan que *Casi siempre* [ítem 18].

Respecto a la preponderancia de los aspectos teóricos o prácticos de la enseñanza de la electroquímica, casi todos indicaron que sus clases son *Teórico-prácticas*, salvo dos docentes, quienes afirmaron que sus sesiones educativas son *Predominantemente teóricas*, dedicando casi todos ellos un tiempo equilibrado entre las sesiones educativas teóricas y las prácticas de laboratorio, salvo las docentes antes señaladas, mientras que, por el contrario, uno de los docentes dedica a la semana cuatro horas a las experiencias prácticas y sólo dos a la teoría [ítems 19 y 20].

Siguiendo con el tema de las prácticas de laboratorio, se preguntó a los docentes sobre cuáles experimentos relativos a la electroquímica habían sido llevados a cabo en el año escolar actual, indicando cinco de ellos que habían experimentado con *celdas galvánicas y electrolíticas*, cuatro indicaron que estudiaron la *corrosión y generación de electricidad a partir de la materia orgánica*, y tres sobre la *electrólisis del agua*, siendo éste el único experimento que pudo realizar una docente debido a la carencia casi absoluta de elementos necesarios en el laboratorio, mientras que otra señaló taxativamente que no realizó ningún experimento durante el año escolar por la misma causa [ítem 21] (véase Gráf. 6).



Gráf. 6. Experimentos sobre Electroquímica realizados durante el año escolar 2017-2018.

Fuente: Elaboración propia.

Interrogando a los docentes sobre recomendaciones para mejorar la enseñanza de la electroquímica, tres de ellos sugirieron la experimentación diversa, seguido por la dotación adecuada de los laboratorios, la implementación de software educativo relacionado con la electroquímica, actividades al aire libre y simulaciones con aplicaciones del área en la vida cotidiana [ítem 22].

Relativo a la dotación necesaria de los laboratorios (Crisafulli Trimarchi y Villalba, 2013, pp. 479-482), tres de los docentes indicaron que sus instituciones educativas no cuentan con laboratorios especializados en Química, dos de ellos del Liceo “Tulio Febres Cordero” y una de la Unidad Educativa “Rómulo Gallegos”; señalando seis docentes que las condiciones respecto al inmobiliario (mesones, sillas y pizarrón) son adecuadas, mientras que la iluminación e instalaciones eléctricas y sanitarias son adecuadas en cuatro de ellos, inadecuadas en otros tres e inexistentes en el último [ítems 23 y 24].

Dadas las condiciones de los laboratorios y existencia de instrumental y materiales, se preguntó a los profesores si le pedían a sus estudiantes traer los materiales necesarios para llevar a cabo la práctica de electroquímica, respondiendo tres de ellos que *Siempre* lo hacían, uno que *Casi siempre*, tres que *A veces*, y sólo una respondió

que *Casi nunca*. Se pide todos los materiales necesarios para experimentar, aunque debe hacerse la salvedad de que la gran mayoría de los docentes estimulan en sus alumnos el uso de materiales reciclados [ítems 25, 26 y 28].

Luego se solicitó información sobre los materiales presentes en sus laboratorios y sus condiciones, señalando siete de ellos que tenían zinc para los experimentos, seis tienen cobre y termómetros, cinco poseen aluminio, cuatro tienen cables de cobre, mientras que apenas dos tienen un multímetro a su disposición y solamente uno tiene pilas de diversos voltajes; destacándose que los materiales e instrumentos disponibles se encuentran en la mayoría de los casos en buenas condiciones. Dentro del aula la mayor parte de los docentes, salvo uno de ellos, permite el uso de artefactos electrónicos para la búsqueda de información y facilitar el proceso de aprendizaje [ítems 27 y 29].

Conclusiones y recomendaciones

A pesar de contar el presente estudio con una cantidad de participantes que pudiera considerarse insuficiente, la información suministrada por los docentes de estas instituciones educativas debe permitirnos abrir las puertas para realizar una investigación de mucha mayor envergadura que nos muestre el actual panorama de la educación venezolana, revelando ciertas características comunes a los docentes que aún permanecen en sus aulas de clases, librando una batalla desigual contra el desánimo, la falta de estímulos necesarios y de lo elemental para vivir una vida digna y acorde con sus altas responsabilidades.

El presente estudio nos permitió conocer el nivel académico y profesional de estos docentes, mostrando por parte de ellos una profunda preocupación hacia la búsqueda de la excelencia a través de los estudios universitarios cursados, mostrando un marcado interés por las innovaciones académicas en el área de la química, aunque a ello no contribuyan ni el Ministerio de Educación, quien debería llevar a cabo jornadas de actualización permanente en el personal docente, ni la alta carga horaria y matricular que soportan los docentes, ni las actuales condiciones socioeconómicas por las que atraviesa el país. Si no se atiende pronto esta situación, emigrará de Venezuela una gran cantidad de docentes con una experiencia profesional inestimable, siendo muy difícil sustituirlos a futuro. La misma falta de personal docente adecuado ha obligado a estos profesionales a impartir clases en áreas ajena a la suya, lo que conlleva a la disminución de la calidad educativa.

Aun y cuando se revele un marcado interés de sus estudiantes en el campo de la electroquímica y de la química en general, si la enseñanza de ésta no va de la mano con prácticas de laboratorio innovadoras, adecuadas y suficientes, abarcando toda la experimentación necesaria para comprender cabalmente los principios generales de la disciplina; no podrá lograrse el necesario incremento en las tasas de matriculación en ciencias puras dentro de las universidades venezolanas, trayendo como consecuencia el progresivo deterioro de las condiciones necesarias para el aprovechamiento racional y eficiente de los recursos naturales y fuentes de energía con que cuenta nuestro territorio; y para llevar a cabo estas prácticas de laboratorio es necesario permitir un campo de acción suficientemente amplio en los estudiantes, que sean ellos mismos quienes encuentren respuestas a las preguntas que puedan surgir luego de las explicaciones teóricas necesarias, procurando el uso de materiales reciclados en el laboratorio; buscando en todo momento alternativas innovadoras para solucionar los graves problemas que genera en la calidad del proceso educativo la crisis estructural por la que atraviesa nuestra nación. ⑥

Argemary Nayarit Pulido Pérez. Estudiante de la Licenciatura de Educación, Mención Ciencias Físico-Naturales, en la Universidad de Los Andes. Fue Asistente y Facilitadora de Recursos para el Aprendizaje en la Zona Educativa del Estado Mérida. Forma parte del personal administrativo del Liceo Bolivariano “Tulio Febres Cordero”, de la ciudad de Mérida (Venezuela), como Asistente de Biblioteca. Se desempeñará en el año escolar 2018-2019 como Docente en las áreas de Ciencias Naturales para Segundo y Tercer Año de Educación Media en dicha institución educativa.

Reynaldo Luis Ortiz. Profesor Titular, Licenciado en Química, ULA, 1986. Especialista en Química Aplicada mención Electroquímica, ULA 1990. Doctor en Química Aplicada mención Electroquímica, ULA 1997. Áreas de investigación y docencia: Electroanálisis, electrocatálisis, espectroelectroquímica. Más de 60 publicaciones en esas áreas y tutor de tesis de pregrado y postgrado en el Departamento de Química de la Facultad de Ciencias, de la Universidad de Los Andes y postgrado de Ciencias Médicas Fundamentales de la Facultad de Medicina de la ULA.

Referencias bibliográficas

- Betancourt Figueroa, Paulino. (25 de julio de 2016). Ciencia del Siglo XXI para la economía venezolana: Química. Efecto Cocuyo, pp. 1-7. Recuperado el 10 de junio de 2018, de <http://efectococuyo.com/opinion/ciencia-del-siglo-xxi-para-la-economia-venezolana-quimica/>
- Carrasquero, Yasmina. (25 de julio de 2011). Electroquímica de la ULA: punto de apoyo para el desarrollo y auge de las industrias básicas del país. Prensa ULA, pp. 1-5. Recuperado el 14 de junio de 2018, de <http://prensa.ula.ve/2011/07/25/electroquimica-de-la-ula-punto-de-apoyo-para-el-desarrollo-y-auge-de-las-industrias-basicas-del-pais>
- Crisafulli Trimarchi, Francisco Antonio y Villalba, Helie. (septiembre-diciembre de 2013). Laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media general. Educere(58), 475-486.
- Flotts, María Paulina; Manzi, Jorge; Romero, Gabriel; Williamson, Alexis; Ravanal, Érica; González, Mayin; Abarzúa, Andrea (2016). Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Macedo, Beatriz. (2016). Educación científica. Montevideo, Uruguay: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Macedo, Beatriz., Katzkowicz, Raquel, y Quintanilla, Mario. (2006). La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su enseñanza: aportes para la formación ciudadana. En: Raquel Katzkowicz y Carol Salgado (comp.) Construyendo ciudadanía a través de la educación científica. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación YPF. Recuperado el 17 de julio de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159537S.pdf>
- Martínez, Yris y Hernández, Ricardo. (2004). Electroquímica, Energía y Ambiente. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de formación en Educación Media General. Caracas, Venezuela: Autor.
- Montilla Kauefati, Andrea. (abril-junio de 2015). ¿Qué se sabe de la calidad de la educación venezolana? Debates IESA, XX(2), 63-65.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción Objetivos de Desarrollo Sostenible 4. Autor.
- Orlik, Yuri. (2002). Química, métodos activos de enseñanza y aprendizaje. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Soete, Luc; Schneegans, Susan; Eröcal, Denis; Anghatevar, Baskaran; Rasiah, Rajah (2015). Informe de la Unesco sobre la ciencia. Hacia 2030. Luxemburgo: Ediciones de la Unesco.
- Universidad de Los Andes. Dirección General de Planificación y Desarrollo. (2016). Informe de Gestión 2015. Mérida, Venezuela: Autor.

Universidad de Los Andes. Dirección General de Planificación y Desarrollo. (2017). Informe de Gestión 2016. Mérida, Venezuela: Autor.

Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Servicios de Información Administrativa. (2015). Boletín Estadístico 31. Años 2004-2013. Mérida, Venezuela: Autor.

Anexo. Modelo de Cuestionario aplicado

DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DE ELECTROQUÍMICA IMPARTIDA EN ALGUNOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO LIBERTADOR DEL EDO MÉRIDA CUESTIONARIO

Instrucciones:

- El presente cuestionario forma parte de un estudio diagnóstico, por lo cual se garantiza plenamente la confidencialidad de la identidad del informante, siendo usado este instrumento con fines estrictamente académicos.
- Para certificar la fiabilidad del presente cuestionario, es necesario que responda las preguntas planteadas con absoluta sinceridad.
- Responda todos los ítems. Si no tiene una respuesta en particular, hágalo notar con claridad.

Br. Argemary Pulido

Mérida, julio de 2018

Fecha:			
Datos personales y laborales del informante			
1. Edad:	2. Sexo:		
3. Institución en la cual labora:			
Tiempo de experiencia:			
4. Tiempo de experiencia en la Educación:			
5. Tiempo de experiencia en la enseñanza de la Química:			
Datos académicos y de formación			
6. Indique la institución donde alcanzó su título o grado académico, la especialidad y el año en el cual lo obtuvo.			
	Institución	Especialidad	Año de egreso
Educación Media General			
Técnico Superior Universitario			
Licenciatura			
Programa de Profesionalización Docente			
Diplomado			
Especialización			
Maestría			
Doctorado			
7. Cursos y talleres realizados afines al área de la enseñanza de la Electroquímica:			
Curso o taller	Horas académicas	Institución organizadora	

8. ¿El Ministerio del Poder Popular para la Educación ha organizado en su Plantel educativo cursos, talleres o jornadas de actualización docente sobre Química?	Sí	No

9. ¿Busca la manera de actualizarse en materia académica en la enseñanza de la Electroquímica?	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

10. De ser positiva la respuesta del ítem 9 (Siempre-Casi siempre-A veces), ¿cuáles son los medios usados para mantenerse actualizado?
<i>Marque con una equis (X) la actividad realizada, y en la columna siguiente indique la fecha aproximada en la cual la efectuó por última vez</i>

Actividad	Fecha
Lectura de artículos en revistas especializadas en Electroquímica	
Lectura de libros actualizados especializados en Electroquímica	
Asistencia a eventos académicos en el área de la Electroquímica	
Participación como ponente en eventos académicos	
Publicación de artículos o libros en el área	
Otro (Especifique):	

11. De ser negativa la respuesta del ítem 9 (Casi nunca-Nunca), ¿cuáles cree que son los motivos que impiden su actualización?
Falta de tiempo
Carencia de recursos económicos
Ausencia de interés
Carencia de conectividad a la red (Internet)
Otro (especifique):

Datos Pedagógicos	
12. Secciones de Química a su cargo y estudiantes en cada una de ellas.	
Sección	Estudiantes

13. Horas de enseñanza de Química por semana	Día de la semana	Horas (todas las secciones)
Lunes		
Martes		
Miércoles		
Jueves		
Viernes		
Total de horas		

14. ¿Imparte otra materia aparte de Química?	Sí	No

15. Grupo estable a su cargo:

16. ¿Cuáles de los siguientes temas fueron estudiados en su asignatura durante el último año escolar?

	Sí	No
Reducción-oxidación		
Celdas galvánicas y electrolíticas		
Electrólisis		
Electroquímica en los seres vivos (Bomba de sodio-potasio)		
Corrosión		
Síntesis electroquímica		
Síntesis del aluminio		
Síntesis del cloro		
Aplicaciones de la electroquímica en la vida diaria		
Industrias electroquímicas en Venezuela		
Otro (especifique):		

17. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de evaluación aplica para valorar el desempeño de sus estudiantes en el área de Electroquímica?

Estrategia	
Exposición	
Examen escrito	
Examen oral	
Experimento en laboratorio	
Informe de experimento	
Búsqueda de términos claves	
Elaboración de mapas mentales	
Trabajos teóricos	
Trabajos prácticos	
Otras (especifique)	

18. ¿Generalmente nota interés en sus estudiantes durante la enseñanza de la Electroquímica?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

19. Las sesiones educativas de Electroquímica mediadas por Usted son:

Totalmente teóricas	Predominantemente teóricas	Teórico-prácticas	Predominantemente prácticas	Totalmente prácticas

20. Defina las horas de sesiones educativas semanales dedicadas a la enseñanza de la asignatura Química (Promedio de todas las secciones)

Sesiones educativas teóricas	
Prácticas de Laboratorio	
Total	

21. ¿Cuáles de los siguientes experimentos llevó a cabo en su materia el último año escolar?

	Sí	No
Creación de celdas galvánicas		
Creación de celdas electrolíticas		
Electrólisis del agua		
Galvanización		
Causas y efectos de la corrosión		
Generación de electricidad a partir de la materia orgánica		
Otro (especifique)		

22. ¿Qué actividades sugiere que pueden implementarse para mejorar la enseñanza de la Electroquímica?

Dotación necesaria para la enseñanza de la Electroquímica

23. ¿Cuenta su Liceo con un Laboratorio especializado para la enseñanza de la Química?

Sí	No
----	----

24. De ser positiva la respuesta anterior, describa las condiciones en las que se encuentra el Laboratorio.

Superficie aproximada (en metros cuadrados):

	Adecuada	Inadecuada	Inexistente
Iluminación			
Instalaciones eléctricas (toma corrientes)			
Instalaciones sanitarias (grifo, desague)			
Mesones			
Sillas			
Pizarra			
Otro (especifique)			

25. Indique cuáles de los siguientes instrumentos y materiales para la enseñanza de la Electroquímica están presentes en el Laboratorio y especifique su estado de conservación y utilidad:

Instrumento o material	Existencia		Estado de conservación				
	Sí	No	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Inservible
Multímetro							
Zinc							
Cobre							
Aluminio							
Cloro							
Termómetro							
Cable conductor de cobre							
Pilas de diferentes voltajes							
Otro (especifique)							

26. ¿Es necesario que sus estudiantes lleven los implementos y materiales para realizar los experimentos desde sus hogares?

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

27. De ser positiva la respuesta anterior, ¿qué implementos o materiales deben llevar sus estudiantes al Laboratorio?

28. ¿Estimula el uso entre sus estudiantes de materiales reciclados para las prácticas de Laboratorio?	Sí	No

29. ¿Estimula el uso entre sus estudiantes de implementos tecnológicos (computador, teléfono inteligente, videos) para las prácticas de Laboratorio?	Sí	No

Enseñanza y aprendizaje de las sustancias químicas en Educación Primaria: un manual que contribuye a facilitar su mediación

Investigación
arbitrada

Teaching and learning of the chemical substances in Primary Education: a manual to facilitate its mediation

Eliana Cecilia Ávila Mendoza

tettia.25@gmail.com

Rebeca Rivas

rebecarivas@ula.ve

Universidad de Los Andes (ULA)

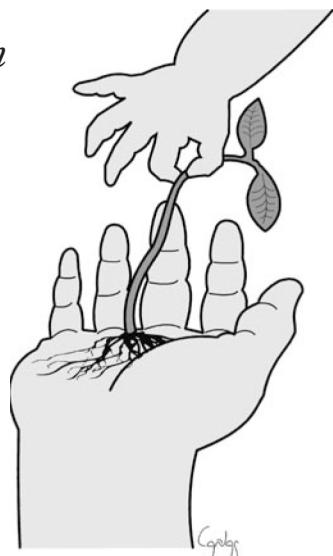
Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Mérida. Venezuela.

Artículo recibido: 19/02/2019

Aceptado para publicación: 18/03/2019



Resumen

Esta investigación tuvo como propósito aplicar un manual de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las sustancias químicas en Educación Primaria. La metodología empleada fue la investigación-acción con la participación de una docente de Ciencias Naturales y estudiantes del sexto grado de una institución educativa en la ciudad de Mérida. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada aplicadas en fases distintas. El análisis de la información se realizó mediante categorización y triangulación de los datos. Los resultados mostraron un aumento en el protagonismo de los estudiantes en la construcción de los conceptos por medio de la experimentación y en el rol del docente como mediadora. Otros cambios estuvieron relacionados con una mayor profundidad en la enseñanza del contenido y un incremento en las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante a través de sesiones de clases más participativas.

Palabras clave: estrategias didácticas, manual, sustancias químicas, ciencias naturales, práctica docente.

Abstract

This study was directed to assess the application of a manual on didactic strategies for the teaching of the chemical substances in sixth grade of primary education. Based on the action research methodology, the study involved a natural science teacher and her students from a school in Mérida city. Data were obtained through the observations of researchers and semi-structured interviews to the teacher and children applied in different phases of the study. Changes in the learning process were assessed through categorization and triangulation of participant's views. The results showed the students became more motivated to construct concepts through experimentation and the teacher improved the role as mediator. Other changes were related to a greater depth in the teaching of the subject and to the increase in teacher-student and student-student interactions, which made the learning more participatory.

Keywords: didactic strategies, manual, chemical substances, natural sciences, teaching practice.

Introducción

ENSEÑAR Ciencias Naturales exige una formación idónea y una permanente actualización dado que ellas evolucionan constantemente, generando la necesidad de innovar las estrategias didácticas y los materiales educativos para adaptarlos a las nuevas realidades (Rodríguez Pineda, Izquierdo Aymerich y López Valentín, 2011; Unesco, 2013). Las estrategias didácticas son procedimientos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Tébar Belmonte, 2003), a la vez que les permiten concretar los objetivos y contenidos (Bravo Mancero y Varguillas Carmona, 2015). En el área de las ciencias, las estrategias didácticas deberían proveer al docente de herramientas para hacer los conocimientos más accesibles y pertinentes, en tanto que a los estudiantes les aportarían el fortalecimiento de cualidades importantes en el pensamiento científico como son la observación, la curiosidad y la creatividad.

El desarrollo de nuevas formas de enseñanza en las Ciencias Naturales tiene especial relevancia en la Educación Primaria, donde se ha señalado que por la débil comprensión de los conceptos científicos, muchos de los maestros muestran poca confianza a la hora de enseñarlos (Thurston, Grant y Topping, 2006; De Pro Bueno y Nortes Martínez-Artero, 2016). Las consecuencias negativas sobre los estudiantes de estas deficiencias se hará evidente en la dificultad para comprender otros contenidos científicos de mayor complejidad en niveles superiores de la educación formal (Rodríguez López, 2013). Al respecto, Yagüare Valladares (2016) señaló que en Venezuela, aunque ha habido interés por emplear estrategias didácticas, su aplicación ha sido durante períodos cortos y sin divulgación de los resultados.

La idea de la presente investigación nació de una situación observada durante las prácticas docentes de una de las autoras en un aula de tercer año de Educación Media. Se observó que los estudiantes presentaban deficiencias conceptuales relacionadas con las sustancias, mezclas y reacciones químicas. Dificultades similares han sido señaladas en otros contextos, relacionándolas con los fallos que presentan los estudiantes de secundaria al integrar los tres niveles de estudio de los fenómenos químicos: el macroscópico (sustancias, sus propiedades y procesos); el microscópico (moléculas y átomos), y el simbólico (símbolos, fórmulas y ecuaciones) (González Rodríguez y Crujeiras Pérez, 2016).

La reflexión posterior sobre el posible origen de las deficiencias observadas condujo a las autoras a indagar si estos conceptos son abordados en niveles más tempranos del sistema educativo. Se encontró que este contenido es tratado en el bloque “La Materia” del sexto grado de Educación Primaria según el currículo del subsistema de Educación Primaria Bolivariana (CSEPB, 2007). En este sentido, se ha señalado las dificultades que representan para los niños los conceptos de materia y su transformación, ya que los enfrenta a utilizar lógicas alejadas de lo concreto y perceptible (Pérez Huelva y Jiménez-Pérez, 2013). Al respecto, Machado (2006) recomienda explicar estos conceptos usando situaciones que los escolares pueden percibir. Por ejemplo, presentarles la posibilidad de observar cuando un líquido burbujea o cambia de color, y a partir de esas manifestaciones, se percaten que algo sucede con las partículas. Si se le permite al niño la percepción directa de los fenómenos a través de estrategias adecuadas y su explicación microscópica, podrá construir tempranamente representaciones gráficas necesarias para profundizar posteriormente en la escuela secundaria.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, esta investigación tuvo como propósito aplicar un manual de estrategias didácticas para la enseñanza del contenido “Sustancias Químicas” de la asignatura Ciencias Naturales en el sexto grado de Educación Primaria. Se empleó la metodología de investigación-acción, desarrollada a través de cuatro fases de intervención, para responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias empleadas por la docente en la enseñanza del contenido “Sustancias Químicas”?: ¿Qué estrategias

didácticas reunidas en un manual podrían mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?; ¿Qué cambios se generan en este proceso con el uso de un manual?

Objetivos

General

Aplicar un manual de estrategias didácticas sobre el contenido Sustancias Químicas en la asignatura Ciencias Naturales de sexto grado de Educación Primaria a fin de generar cambios en su enseñanza y aprendizaje.

Específicos

- Diagnosticar el uso de las estrategias didácticas aplicadas por la docente en la enseñanza del contenido.
- Diseñar un manual de estrategias didácticas centrado en instrucciones y sugerencias para la enseñanza del contenido.
- Valorar los cambios generados por la aplicación del manual de estrategias didácticas como material de enseñanza del contenido.

Metodología

Escenario de la investigación

Esta investigación cualitativa se desarrolló durante el año escolar 2017-2018 en una institución educativa privada, de carácter religioso, perteneciente al municipio Libertador del estado Mérida. El trabajo de campo consistió en obtener información de la actividad de aula en cinco sesiones de clases de una docente de sexto grado de primaria con 32 alumnas durante un período de seis semanas. La docente seleccionada tenía 16 años de experiencia y un título de Licenciada en Historia.

Tipo de investigación

El estudio se realizó bajo la modalidad investigación-acción por el grado de involucramiento del investigador para producir cambios o transformaciones en el contexto de análisis a través de la puesta en marcha de un plan o programa (Hurtado de Barrera, 2000, Elliot, 2005). Se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico (Fase I), diseño (Fase II), aplicación (Fase III) y valoración (fase IV).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Se utilizó la observación participante no estructurada en la que las investigadoras registraron las acciones de la práctica de la docente en estudio utilizando un diario de campo, una grabadora de audio y una cámara fotográfica digital. Esta técnica se empleó en la fase I para describir la práctica docente antes de la aplicación del manual y en la fase III para registrar el proceso de ejecución de la propuesta.

Adicionalmente, se utilizó la entrevista semiestructurada registrada en una grabadora de voz, para conocer las opiniones tanto de la docente como las de los estudiantes en las fases I y IV. Estas sirvieron para complementar los aspectos observados inicialmente y los posibles cambios generados por la aplicación del manual. También permitió evaluar la coherencia de la información aportada por la docente y sus estudiantes.

Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Los datos generados por las notas descriptivas de las situaciones observadas en el aula y de las entrevistas se organizaron mediante un proceso de codificación en seis categorías emergentes: a. Planificación de la enseñanza; b. Ejecución de las clases; c. Evaluación; d. Profundidad del contenido (introductoria, mediana y suficiente); e. Instrucciones y/o sugerencias; f. Cambios generados. Posteriormente, se realizó el proceso de triangulación de la información entre la docente, los estudiantes y las investigadoras para relacionar los diferentes puntos de vista que cada sujeto percibió del fenómeno en estudio (Díaz, 2009).

Presentación y discusión de los resultados

Diagnóstico (Fase I)

Esta fase consistió en la descripción inicial de la situación en estudio por medio de las entrevistas y observaciones realizadas a la docente y las estudiantes durante una clase relacionada con los conceptos mezclas y sustancias químicas.

Planificación de la enseñanza

Desde la opinión de la docente, la planificación sigue y repite un plan de trabajo establecido en el programa educativo oficial, con poca intervención creativa, obviando la relativa autonomía que tiene al momento de planificar los objetivos, las estrategias y recursos didácticos (Andrés, 2011). Su planificación aportó evidencias del enfoque de aprendizaje por recepción pasiva, en consecuencia, la participación del estudiante podría limitarse solo a recibir información, totalmente opuesto a lo que sugirieron sus estudiantes (Tabla 1).

Durante la clase la docente fue la principal protagonista de las actividades planeadas por ser la transmisora del conocimiento a ser enseñado. Los estudiantes fueron espectadores pasivos que participaron en la redacción automática del esquema previamente elaborado por la docente, como estrategia de cierre y evaluación para comprobar el aprendizaje de los conceptos. Las demostraciones contextualizadas y la discusión guiada fueron las otras estrategias didácticas planeadas. Este modo de recepción pasiva, registrada frecuentemente en otros contextos educativos (Tacca Huamán, 2011), obliga al estudiante a aprender de memoria los conceptos con la mínima participación activa en las actividades, contrariamente a lo que el concepto del constructivismo propone. Esta corriente expone que se deben dar al estudiante estrategias que le permitan construir sus propios conocimientos para enfrentarse a retos y situaciones, lo que implica que el docente oriente y guie deliberadamente la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Tabla 1. Respuestas emitidas por el grupo de estudiantes a la pregunta ¿Cómo te gustaría que te enseñaran los temas de las Ciencias Naturales?

“...Con trabajos grupales e individuales porque así fortalecemos el crecimiento personal y aprendemos con los compañeros, experimentos porque lo hacemos nosotras mismas y así se queda el aprendizaje, debates para que cada quién aporte una idea y así la maestra evalúe...”
“...Me gustaría que me enseñaran esos temas con dinámicas y estrategias porque uno aprende más cuando está divirtiéndose y no cuando la clase es súper extensa aburrida, que no sea puro teoría...”
“...Me gustaría que la profesora utilizara los trabajos y exposiciones ya que si una compañera dice alguna información diferente a la mía, pues ahí aprendo más...”
“...A mi me gustaría que ella desarrollara un tema donde todas estuviéramos de acuerdo y que nosotras mismas trabajáramos con ello...”
“...Me gustaría que nos hiciera exámenes, trabajos grupales e investigaciones para la casa...”

Fuente: Información extraída de la entrevista inicial aplicada el 13-04-2017.

Ejecución de la clase

Las demostraciones contextualizadas consistieron en exponer muestras de un refresco comercial, un vaso con agua y granos de maíz para definir los conceptos de mezclas homogéneas y heterogéneas. No se observó que enseñara alguna competencia científica más que la de observar, aunque se notó un interés implícito por interesar a los estudiantes exemplificando con situaciones y materiales de uso cotidiano. En el caso de la discusión guiada, se observó que las preguntas fueron centradas más en mantener la atención de los estudiantes hacia su discurso y sobre algunos aspectos del contenido. Sin embargo, para Furman (2008) el simple contacto con los fenómenos no alcanza para aprender ciencia, hay que hacer algo más.

En la entrevista, tanto los estudiantes como la docente, mostraron coincidencias en asumir que las estrategias se realizaban con rasgos constructivos. Sin embargo, las observaciones mostraron que la docente no estimulaba una deseable actividad mental constructiva en las estudiantes ni los reconocía como hacedores de sus propios procesos de aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2. Respuesta de la docente acerca de las propuestas didácticas para enseñar las sustancias químicas.

Pregunta	Respuesta
¿Cuáles serían las propuestas didácticas que utilizaría para enseñar el contenido "Sustancia Química"?	“...Se podría realizar un mapa conceptual del tema. Aunque después de yo investigar el tema, intentaría como motivar a los chicos con un experimento que yo desarrollaría...”

Fuente: Información extraída de la entrevista inicial aplicada el 12-04-2017.

Mapa conceptual y experimento fueron las propuestas didácticas que la docente consideró que podría incorporar en la planificación desde su participación. Se logró apreciar un evidente distanciamiento entre el discurso docente y su práctica. Estas acciones contradicen las normativas legales que rigen el sistema educativo venezolano. En el área de aprendizaje Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad de sexto grado se señala que la enseñanza del contenido debe ir dirigida a promover la participación activa y consciente de los niños en la construcción de nuevos conocimientos, desde una actitud reflexiva, analítica y crítica con aplicación en la realidad (CSEPB, 2007).

Evaluación

Los tres informantes claves coincidieron en que la evaluación se hizo para comprobar que las estudiantes se apropiaron del conocimiento. La docente se percataba si éstas lograron los objetivos de su planificación en la medida que existiera una correspondencia con lo transmitido, parecía privilegiar la terminología en menos-cabo de la comprensión conceptual. Se observó que obvió otros logros o dificultades que no se esperaban, resultando una evaluación limitada a solo un momento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Profundidad del contenido

Se observó que la docente explicó más el tema de mezclas en comparación con el de las sustancias químicas, ambos con una profundidad introductoria. Al respecto, Atrio Cerezo y Calvo Pascual (2017) señalan que los docentes en sexto grado suelen enfocarse en el tema de las mezclas y dejar para cursos posteriores la enseñanza de las sustancias químicas.

En el contenido mezclas, predominaron explicaciones de nivel macroscópico para enseñar su clasificación (heterogénea y homogénea) mediante características físicas observables a través de los sentidos. La docente y las estudiantes utilizaron términos como componentes visibles y partículas disueltas para la clasificación. Estos resultados se asemejan a la tendencia observada por Pérez Huelva y Jiménez-Pérez (2013) en estudiantes de educación primaria en la que la mayoría definían el concepto de mezcla de acuerdo a lo que percibían por experiencia propia.

En el contenido sustancias químicas la docente empleó solo el enfoque microscópico para introducir al estudiante en términos más abstractos como lo son los átomos y las partículas. Sin embargo, no presentó fenómenos relacionados a las sustancias, que de hecho se perciben de forma cotidiana ni su nivel simbólico, impidiendo una secuencia progresiva de lo concreto a lo abstracto que le permitiría comprender el concepto de mezcla trabajado anteriormente. Lo anterior parece indicar que la docente conjugaba el conocimiento cotidiano con ciertas nociones científicas, extraídas del contexto educativo, que además empleó de forma introductoria.

Fase diseño

Para el diseño del manual se consideraron los aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del contexto educativo evidenciados en la fase I. Se conversó con los informantes a fin de recibir sugerencias para la planificación de las estrategias (Tabla 3) y se revisaron los textos escolares donde es abordado el contenido.

Instrucciones y/o sugerencias

El manual contiene las instrucciones de cómo desarrollar las estrategias didácticas y actividades adicionales (Fig. 1). El papel que cumple la docente como usuaria principal es orientar y guiar durante el desarrollo del contenido. Con su uso se espera generar cambios, mediante un proceso constructivo, en su práctica profesional y en las estudiantes la adquisición de competencias científicas a través de la indagación (National Research Council, 2000), de una manera divertida y diferente.

Las opiniones expuestas en la Tabla 3 resaltaron la importancia de diseñar estrategias enfocadas en la actualización de la práctica docente y en la participación activa de las estudiantes. Además éstas enfatizaron el trabajo colaborativo con los compañeros, y sugirieron situaciones prácticas para que cada uno construyera un significado desde su vivencia en este contexto. De esta forma el aprendizaje no quedaría supeditado al estado de desarrollo del estudiante, sino que se produciría una interacción entre quienes lo acompañan, donde el aprendizaje potencia el desarrollo cognitivo (Unesco, 2016).

Partiendo de la clasificación del contenido la materia y atendiendo el de las sustancias químicas como unidad central, se procedió a agrupar las estrategias diseñadas para los tres momentos de enseñanza: inicio (pre instruccionales), desarrollo (coinstruccionales) y cierre (pos instruccionales) (Martínez y Zea, 2004).

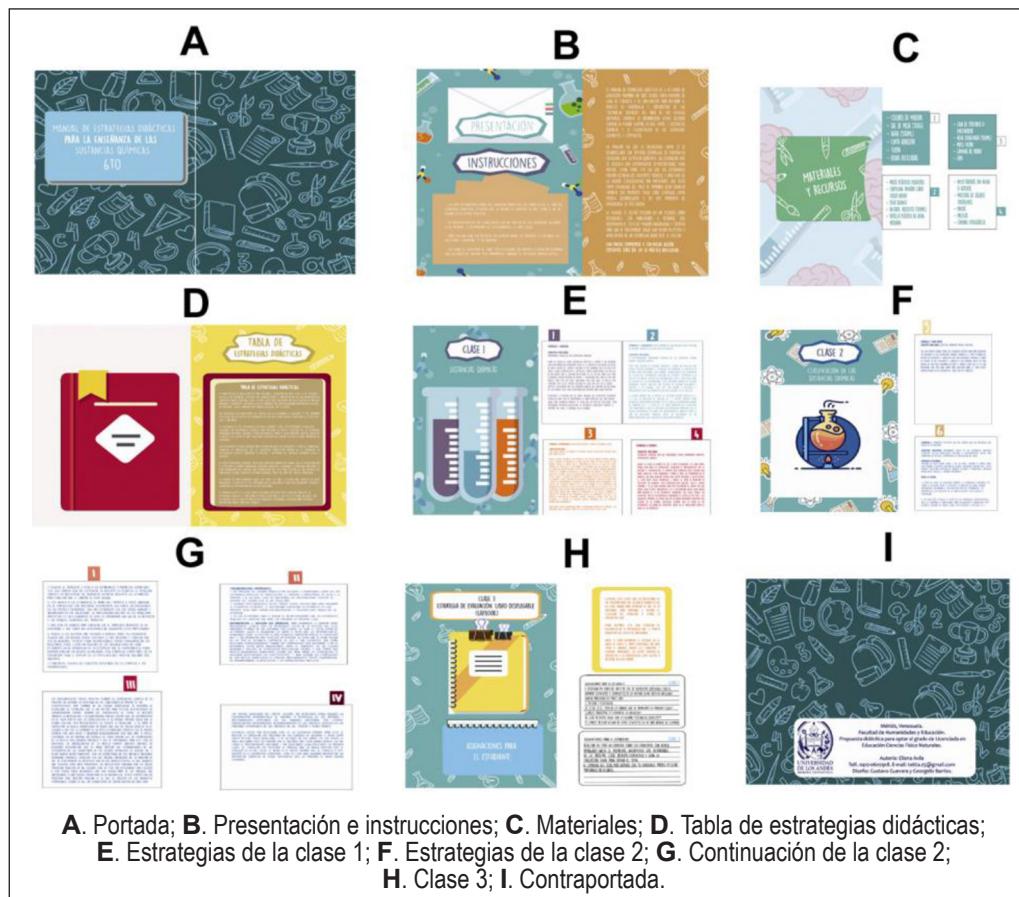


Fig. 1. Diseño del manual de estrategias didácticas sobre las “Sustancias Químicas”

Tabla 3. Respuestas de estudiantes y docente acerca de la pregunta ¿Qué espera Ud. encontrar en el manual? ¿Qué sugerencias podría aportar antes de la aplicación del mismo?

Estudiantes	Docente
“...Espero aprender muchas cosas, experimentos. Que la profesora acepte opiniones porque a veces se hace lo que ella dice...”	
“...Me gustaría ver estrategias prácticas, un texto instruccional, exposiciones grupales e individuales porque aprendemos a expresarnos y a convivir con el resto del grupo. Como sugerencia que se tome en cuenta las prácticas porque así uno entiende mejor...”	“...Espero actualización. Yo tengo muchas expectativas. Pienso encontrar estrategias innovadoras y demás estrategias que se puedan abordar de manera diferente dentro y fuera del salón de clases...”
“...Espero encontrar dinámicas porque practicando entiendo más, uno lo está haciendo, lo está viviendo. Y como sugerencias la maestra pasara por todas las niñas y propusiera experimentos...”	
“...Yo espero encontrar más conocimientos del tema que cuando en los otros grados me hablen de esto yo ya pueda explicarlo. También actividades como exposiciones...”	
“...Quiero hacer muchos experimentos sobre este tema, que la clase sea más práctica...”	

Fuente: Información extraída de la entrevista inicial aplicada el 12-04-2017.

Estas estrategias (Cuadro 1, anexo) fueron pensadas para promover algunas de las habilidades propias del pensamiento científico tales como la formulación de preguntas, clasificar la materia de acuerdo a sus propiedades, experimentar para analizar fenómenos y ordenar los datos para comunicar la información obtenida (Harlen, 2013) Algunas de las estrategias pueden ser desarrolladas por los estudiantes sin riesgos o dificultades procedimentales, mientras que otras deben ser ejecutadas por la docente.

Fase de aplicación

Consistió en registrar el proceso de ejecución de la propuesta y su funcionamiento en el aula durante un período de cuatro semanas a fin de conocer las estrategias que mejoraron el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Planificación de la enseñanza

Las clases fueron más dinámicas, centradas en la experimentación y en la participación activa de los estudiantes como elementos nuevos considerados en esta categoría. Se observaron organizadas, con objetivos claros para los distintos momentos de la enseñanza.

Ejecución de las clases

Se evidenció que buena parte de las estrategias didácticas y asignaciones fueron desarrolladas exitosamente, sin embargo, algunas de estas actividades presentaron ciertas diferencias metodológicas con las propuestas originalmente en el manual, desviando los objetivos que se perseguían. Los aspectos más resaltantes se detallan a continuación.

En la ejecución de la estrategia “Analogía”, la docente, a diferencia de lo observado en la fase I, propició intervenciones de sus estudiantes y guió las discusiones en rol de mediadora. Este modo de actuar es importante porque demostró a los actores del proceso educativo que el conocimiento de los fenómenos no está detrás de lo que escuchan en su discurso (Furman, 2008).

La docente realizó la estrategia “Experimento” acorde con el propósito mencionado en el diseño. Desarrolló con conexión y secuencia, los conceptos de inflamabilidad, cambio químico y reacción química. Sin embargo, se pudo observar que la docente no realizó una prueba antes de realizar la estrategia en el aula de clases. En consecuencia, se mostró asombrada y dudosa con respecto al procedimiento y sus resultados. Siguió los pasos

sugeridos que generaron resultados válidos pero no consideró que en la realización de cualquier experimento, en especial aquellos dirigidos a niños, es aconsejable realizar pruebas preliminares para controlar eventuales efectos peligrosos. Por otra parte, manifestó que sentía temor por el experimento, expresó también que era la primera vez que realizaba uno. Esto puede entenderse por su poco conocimiento académico en esta disciplina, lo cual limitaba la aplicación de este tipo de estrategias en sus clases.

En la estrategia “Demostración” la docente no tuvo una participación tutoreada y no generó discusiones o debates como mediadores en la construcción de argumentos por parte de los estudiantes que sustentaran las observaciones (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). En su lugar, ejecutó la estrategia exponiendo la información de los conceptos mediante lo procedimental, sin mostrar la conexión de las ideas. Tal proceder parece sugerir la persistencia de la docente en continuar enseñando el contenido con énfasis en la exposición, promoviendo un aprendizaje memorístico donde el estudiante debe estudiar y practicar, ejercitarse para aprender (Andrés, 2011).

En el desarrollo de la estrategia “Resumen”, no siguió correctamente el procedimiento indicado. Las estudiantes lucieron confundidas y realizaron una actividad distinta a la sugerida. Los resúmenes presentaban conceptos errados y sin una estructura gramatical acorde, obstáculos que dificultaron el logro del objetivo de la estrategia.

Durante la ejecución de la estrategia “Mapa mental” la docente parecía sentirse cómoda, generando una buena participación de las estudiantes. Éstas respondieron satisfactoriamente las preguntas que les permitieron generar las ideas principales para organizar el mapa mental de manera autónoma.

En la ejecución de la estrategia “Problema auténtico o real” los estudiantes no se involucraron espontáneamente en la resolución del problema. Esto debido a que la docente expuso que debían tomar una muestra de la sustancia misteriosa, dejando en evidencia la vía por la que se da la respuesta al enunciado, es decir, la cristalización como procedimiento físico para separar mezclas. El objetivo de esta estrategia no se cumplió puesto que para resolver el problema se requería enseñar competencias científicas como observar, inferir, predecir, analizar (Atrio Cerezo y Calvo Pascual, 2017) más que realizar procedimientos sin propósitos claros. Adicionalmente, la docente hizo omisión de las instrucciones evidenciado en el mal desempeño en la ejecución.

Evaluación

El desplegable se sugirió como evaluación complementaria y fue erróneamente conducido por la docente puesto que la hizo centrada en la memorización de los conceptos implicados. Es decir, una evaluación enfocada en los productos finales, en lugar de tomar en cuenta la actuación de las estudiantes durante el desarrollo de las estrategias. Este énfasis ha configurado una forma particular de evaluar por parte del profesor y de las formas de aprender de los estudiantes muy difíciles de modificar (Ahumada Acevedo, 2001). Las definiciones expuestas se presentaron textualmente leídas de los desplegables y el resultado de esta evaluación fue un juicio cuantitativo, una calificación asignada a cada estudiante que no permitió tener un nivel de referencia de lo que realmente el grupo aprendió del contenido.

Profundidad del contenido

Se observó un mayor énfasis en el contenido desde los enfoques macroscópico, microscópico y simbólico, expuestos a profundidades distintas. Se desarrolló suficientemente el concepto de propiedades físico-químicas perceptibles a través de los sentidos, empleando el nivel macroscópico. Tal enfoque se basa en reconocer que el pensamiento de la vida diaria de los estudiantes de las primeras edades se dirige primeramente hacia lo concreto y observable (Garritz y Trinidad-Velasco, 2006).

Los conceptos de átomo, cambio químico y reacción química fueron desarrollados introductoriamente, empleando la representación microscópica para explicar el comportamiento corpuscular de los fenómenos ob-

servados en el salón. Un enfoque simbólico introductorio fue desarrollado cuando emplearon la fórmula química del agua para explicar el concepto de sustancia compuesta. Las estudiantes pudieron construir experimentalmente los conceptos de temperatura de congelación, cristalización, sustancia compuesta, las diferencias entre sustancias y mezclas e hicieron analogías con experiencias cotidianas para comprender que los cambios e interacciones que ocurren en el mundo no son aislados.

Fase valoración

Cambios generados en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Las valoraciones basadas en la entrevista inicial y final, junto a las observaciones realizadas por las autoras, indicaron que hubo avances notables en el proceso enseñanza-aprendizaje del contenido.

Para la docente, el uso del manual de enseñanza le permitió incorporar nuevas formas de planificar el contenido, autoevaluar la práctica y estimuló su capacidad creativa para emplear estrategias didácticas tendentes a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Tabla 4). Así mismo, le ayudó a la reconstrucción del conocimiento en el salón de clases desde lo colaborativo, al permitirles percibir con la ayuda de los otros las distintas formas de afrontar una situación (Terán de Serrentino y Pachano Rivera, 2005).

Tabla 4. Respuestas dadas por la docente sobre el uso de estrategias didácticas en su práctica profesional.

Pregunta	Respuesta
¿Cree que hubo algún cambio en su práctica profesional con respecto al uso de estrategias didácticas?	“...Pues con la propuesta que trajiste si porque como te había dicho nunca la había abordado de esa manera, nunca, siempre era más teórica y es que la parte de Ciencias siempre es más teórica que práctica. Entonces con esta nueva estrategia más práctica pude planificar las clases desde otra manera y también se pudo sacar como se inició de la práctica los estudiantes dedujeron las definiciones, que casi siempre iniciamos o partimos de las definiciones y luego si el tiempo lo permite hacemos la práctica...”

Fuente: Información extraída de la entrevista final aplicada el 07-06-2018.

Por su parte, las estudiantes calificaron la actividad como divertida, práctica, didáctica y de fácil realización (Tabla 5).

Tabla 5. Opiniones de las estudiantes sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales a través del manual.

Pregunta	Respuestas
Después de haber visto clases con el manual, ¿estás de acuerdo con la forma en que te enseñaban los contenidos de las Ciencias Naturales?	“...Pues a nosotras nunca nos habían dado eso de sustancias químicas, solamente separación de mezclas y cosas así variadas pero jamás así como no las dieron. La profesora no había utilizado estrategias didácticas...”
	“...Ahora aprendí mucho más, conocí sus cambios y los experimentos que se hicieron fueron muy interesantes...”
	“...No porque ahora nos explicaron los cambios y todo eso...”
	“...Pues a la vez si a la vez no porque de la otra manera era un poquito más difícil y cuando nos presentaron esta manera me pareció más fácil porque fue más práctica como que podemos aprender más contenido del tema...”
	“...No porque esto es una manera más práctica de aprender o sea fue menos difícil y aprendímos más rápido y mejor...”

Fuente: Información extraída de la entrevista final aplicada el 31-05-2018.

Con respecto a las estrategias ejecutadas, las alumnas expresaron su preferencia por los experimentos, el mapa mental y el desplegable, lo que sugiere que las estrategias diseñadas tomaron en cuenta la curiosidad y creatividad de las escolares. Además se estimuló el desarrollo de otras competencias científicas, tales como sustentar sus afirmaciones con evidencias y el uso de fuentes externas de conocimiento complementarias a lo aprendido en el aula (Furman, 2008).

Los aspectos negativos observados en algunas estrategias estuvieron relacionados principalmente con fallos en el desarrollo por parte de la docente. Temor en el desarrollo de la estrategia “experimento”, el desconocimiento de los instrumentos de laboratorio, y la omisión de algunas instrucciones fueron algunas conductas observadas, las cuales pudieran estar relacionadas con la inexperiencia de la docente en la aplicación de estrategias didácticas basadas en la indagación. En este sentido, Bogdan Toma, Greca y Meneses-Villagrá (2017) consideran que para los maestros este tipo de propuestas metodológicas implica muchos desafíos debido a que la mayoría no han tenido la oportunidad de aprender ciencias a través de la realización de investigaciones científicas, haciéndoles difícil abandonar las concepciones repetitivas, fragmentadas y memorísticas, derivadas del enfoque tradicional basado en el libro de texto como principal material didáctico en las aulas de primaria.

Conclusiones

El diagnóstico inicial realizado a la docente y sus estudiantes durante la enseñanza del contenido “Sustancias Químicas” permitió obtener evidencias del uso de estrategias didácticas que respondían a la modalidad transmisiva o tradicional, generando desinterés en los estudiantes y poca participación en las clases.

Los cambios detectados luego de la aplicación del manual de estrategias didácticas para la enseñanza del contenido estuvieron relacionados con el protagonismo activo de las estudiantes y la construcción significativa de los conceptos basada en la solución de problemas reales. El uso del manual estimuló en la docente un enfoque práctico de las clases, promoviendo su rol como mediadora y la actualización de su formación didáctica en la apropiación de nuevas formas de enseñar.

Las estrategias analogía, experimento y mapa mental contribuyeron a mejorar el proceso educativo al permitirles a las estudiantes percibir las distintas formas de abordar el contenido y tener una relación más cercana con los objetos, instrumentos de laboratorio y fenómenos estudiados. Sin embargo, se detectaron aspectos negativos en otras estrategias, atribuibles unos a fallos en la actuación de la docente, y otros a debilidades en su formación profesional.

La inclusión en el aula de este tipo de material didáctico es una condición necesaria pero no suficiente, puesto que su éxito dependerá de una formación docente actualizada. Se recomienda modificar algunos aspectos relacionados con el diseño, el tamaño de letra y la redacción de algunas instrucciones, a fin de mejorar la comprensión del manual. También se sugiere repetir esta experiencia en otros contextos educativos para obtener una valoración más amplia de su funcionamiento y evaluar la posibilidad de convertirlo en una herramienta didáctica útil para el mayor número posible de docentes de Educación Primaria. ⑥

Eliana Cecilia Ávila Mendoza. Tesista de la Licenciatura en Educación, mención Ciencias Físico Naturales, opción Química, Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Participante en la modalidad de ponente con la investigación titulada “Diseño didáctico universitario para el aprendizaje de las dimensiones de un objeto” presentada en el 8vo. Congreso internacional de Educación superior en la Habana-Cuba (2012) y en el III Congreso nacional sobre la didáctica de la física y I Congreso nacional sobre la didáctica transdisciplinaria de las Ciencias realizados en la Península de Araya, Estado Sucre- Venezuela (2014).

Rebeca Rivas. Licenciada en Educación, Mención Biología (ULA, 1991), Doctora en Educación (ULA, 2014), Profesora Titular en el área de las Prácticas Profesionales Docentes y la Didáctica de las Ciencias Físico Naturales, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación. Pertenece a los Grupos de Investigación GEAC y EQUIPE (ULA).

Referencias Bibliográficas

- Ahumada Acevedo, Pedro. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Andrés, Maite. (2011). *Modelo didáctico para docentes de Ciencias Básicas*. Caracas, Venezuela: Ipasme.
- Atrio Cerezo, Santiago & Calvo Pascual, M. Araceli. (2017). El concepto físico-químico de materia en las escuelas latinoamericanas de educación primaria: Cuándo y con qué profundidad se trabaja. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(98), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047073>
- Bogdan Toma, Radú & Greca, Ileana María & Meneses-Villagrá, Jesús Ángel. (2017). Dificultades de maestros en formación inicial para diseñar unidades didácticas usando la metodología de indagación. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14, (2), 441-457. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3207/3105>
- Bravo Mancero, Patricia & Varguillas Carmona, Carmen Siavil. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 271-290. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096014>
- De Pro Bueno, Antonio & Nortes Martínez-Artero, Rosa María. (2016). ¿Qué pensaban los estudiantes de la diplomatura de maestro de educación primaria sobre las clases de ciencias de sus prácticas de enseñanza?. *Enseñanza de las ciencias*, 34 (1), 7-32. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38988357.pdf>
- Díaz-Barriga, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Díaz, Cruz Mayz. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Educere*, 13(44), 55-66. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007&lng=es&tlang=es
- Elliot, Jhon. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Furman, Melina. (2008). *Ciencias naturales en la escuela primaria: Colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Garritz, Andoni & Trinidad Velasco, Rufino. (2006). *El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia*, 17 (4), 236-263. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66013/57925>
- González Rodríguez, Leticia & Crujeiras Pérez, Beatriz. (2016). Aprendizaje de las reacciones químicas a través de actividades de indagación en el laboratorio sobre cuestiones de la vida cotidiana. *Enseñanza de las ciencias*, 34 (3), 143-160. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2018>
- Harlen, Wynne. (2013). *Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica*. Italia: Global Network of Academies (IAP) Science Education Programme.
- Hurtado de Barrera, Jacquelín. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal.

- Machado, M. (2006). *Didáctica de la enseñanza de química*. XIII reunión de educadores de Química. Universidad Nacional del Rosario. Rosario, Argentina.
- Martínez, Elizabeth & Zea, Enilda. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Ciencias de la educación*, 2 (24), 60-90. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, Caracas, Venezuela.
- National Research Council. (2000). Inquiry and the National Science Education Standards. A Guide for Teaching and Learning. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Pérez Huelva, Lucía & Jiménez-Pérez, Roque. (2013). Dificultades del aprendizaje de la materia en educación primaria. Un estudio de caso. IX congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias, 2774-2778. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132090440.pdf>
- Rodríguez Pineda, Diana Patricia & Izquierdo Aymerich, Mercé & López Valentín, Dulce María. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Cuauhtémoc, México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LIBroAgustin.pdf
- Rodríguez López, Elizabeth. (2013). El aprendizaje de la química de la vida cotidiana en la educación básica. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7 (12), 363-373. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art21.pdf>
- Tacca Huamán, Daniel Rubén. (2014). La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. *Investigación Educativa*, 14(26), 139-152. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4293/3429>
- Tébar Belmonte, Lorenzo (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.
- Terán de Serrentino, Mirian & Pachano Rivera, Lizabeth. (2005). La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la Matemática en sexto grado. *Educere*, 9 (29), 171-179. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11919/21921923032>
- Thurston, Allen & Grant, G. & Topping, K. (2006). La construcción de la comprensión en Ciencias Naturales de Primaria: una exploración del proceso y sus resultados en los contenidos de la luz y la tierra en el espacio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 1-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488001>
- UNESCO. (2013). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe. Consultado el 1 de octubre de 2018 en http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/teaching_and_learning_achieving_quality_for_all_focus_on_l/
- UNESCO. (2016). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Enseñanza y aprendizaje. Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Consultado el 21 de noviembre de 2018 en http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/aportes_para_la_enseñanza_de_las_ciencias_naturales/
- Yagüare Valladares, Deyanira. (2016). Antecedentes históricos en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Venezuela. *Investigación y postgrado*, 31 (2), 65-93. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5086>

Anexo

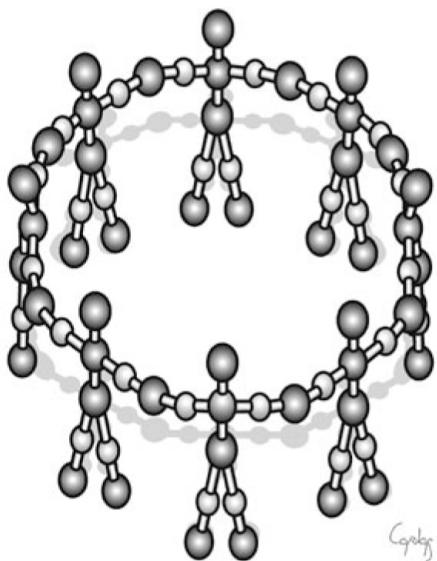
Cuadro 1. Resumen de las estrategias didácticas presentadas en el manual para la enseñanza del contenido Sustancias Químicas.

Clase 1 Sustancias Químicas	<p>1. Analogía: Permitirá iniciar a los estudiantes en la dinámica de la propuesta mediante relaciones con otras situaciones de aprendizaje que le son familiares. La docente presentará una escena del crimen donde haya pistas dejadas por un sospechoso en el aula. Estas pistas son huellas dactilares que previamente deben ser ocultas. Los estudiantes deberán revisar sus puestos para encontrarlas y la docente, en su papel de detective, buscará la huella que coincida con la del sospechoso y explicará que de igual manera existen propiedades o características que son únicas e identificables para cada sustancia química.</p> <p>2. Experimento ¿Qué ocurrirá al quemar una cierta cantidad de alcohol absoluto en una botella plástica? Por tratarse de una reacción exotérmica y violenta que genera fuego, se requerirá que sea ejecutada por la docente. Para esto deberá agregar una pequeña cantidad de alcohol absoluto a una botella plástica vacía agitando el contenido sin derramar, luego desechar el sobrante y acercar un fósforo al orificio de la botella. Al finalizar la reacción, la docente repetirá el procedimiento con los productos que han quedado en la botella y podrá generar una discusión acerca de la inflamabilidad como propiedad química de algunas sustancias y de la descomposición de las sustancias compuestas por procedimientos químicos.</p> <p>3. Demostración “Reconociendo muestras a través de propiedades físicas” La docente deberá mostrar tres tipos de muestras (alcohol absoluto, agua y peróxido de hidrógeno) contenidas en recipientes separados. Debajo de cada uno colocará unas tarjetas con información oculta sobre la composición química de la muestra y sus propiedades físicas perceptibles por los sentidos. Luego, invitará a un estudiante a reconocerlas, sus respuestas serán escritas en el pizarrón y posteriormente confirmadas con las tarjetas. En este punto, podrá propiciar discusiones con los estudiantes donde puedan exponer sus opiniones basadas en las características observables para cada sustancia. Se seleccionará a otro estudiante que pasará los líquidos a través de un embudo conteniendo un papel de filtro. Esta experiencia demostrará que, a diferencia de las mezclas heterogéneas, las sustancias químicas no se pueden separar en sus componentes por procedimientos físicos o mecánicos.</p> <p>4. Resumen: Esta estrategia permitirá la revisión de los conceptos desarrollados en el tema 1 (sustancias químicas, mezclas, propiedades físicas y químicas). El resumen se realizará formando grupos en los cuales cada estudiante escribirá una frase corta de los conceptos enseñados. Quien cumpla con las pautas de validación preparadas por la docente será premiado y deberá leerse en voz alta para finalmente incorporar aquellos conceptos nombrados en los otros resúmenes.</p> <p>Asignación 1: Esta actividad aborda cada concepto visto en el tema 1 (Sustancias Químicas). El estudiante debe observar un video de YouTube con el nombre “Elementos y compuestos” de Alma Cristina Arellano García en el siguiente link: https://youtu.be/HOM82_aOmg4. Luego debe responder las siguientes preguntas a) ¿Cuál es el tema de la unidad que se trabajará la próxima clase? ¿Cuáles conceptos te llamaron la atención? , b) ¿Qué relación tiene con la unidad “Sustancias Químicas”? y c) ¿Puedo aplicar alguno de estos conceptos en mi vida diaria? De ejemplos.</p>
Clase 2. Clasificación de las Sustancias químicas	<p>5. Mapa mental: Esta estrategia estará destinada a desarrollar los conceptos de elemento, compuesto, átomo y moléculas. En ella se integrarán las ideas surgidas del video visto en la asignación 1 (ver descripción), y consistirá en representar con dibujos, palabras clave y ejemplos empleando los materiales proporcionados al docente. El estudiante deberá responder previamente las preguntas contenidas en la asignación con el fin de orientar las ideas principales y secundarias que formarán el esquema de mapa.</p> <p>6. Problema real ¿De qué ladrón son las sustancias que tienes en la muestra? Con esta estrategia se emplearan los conceptos trabajados hasta el momento tales como las propiedades físicas de las sustancias químicas, sustancia compuesta, mezcla homogénea, métodos físicos para separar mezclas, otros. Consistirá en identificar las sustancias químicas presentes en la muestra para concluir que el ladrón es agua salada. La docente colocará en una mesa todos los materiales, ofreciendo datos, pistas y sugerencias de búsqueda de información y soluciones posibles. Se le recomienda que lleve un registro de las observaciones de cada grupo para evaluar los logros alcanzados que complementará la evaluación final del desplegable. Es el estudiante el que planea, realiza y argumenta que lo llevará a una investigación escolar y al esclarecimiento de la problemática.</p> <p>Asignación 2: Contiene las pautas para realizar la última estrategia llamada “desplegable”. El estudiante debe realizarlo en casa en función de los conceptos que se trabajaron en las clases. Se recomienda no sea más grande que el cuaderno de clases y elaborado con materiales reciclados.</p>
Clase 3. Evaluación	<p>7. Desplegable: Servirá como evaluación complementaria integrando los aspectos trabajados en las estrategias anteriores. En la estrategia desplegable se resumen los conceptos aprendidos empleando un material interactivo elaborado con materiales reciclados. Será presentado ante los grupos de estudiantes para discutir sus aspectos más relevantes. La docente guiará las discusiones para aclarar dudas y/o reforzar conceptos.</p>

Nota: Cuadro extraído del manual de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las “sustancias químicas” en el sexto grado de Educación Primaria.

Los curricularistas en el plan y programas de Educación Primaria 2018 en México

The curriculars in the plan and programs of Primary Education 2018 in mexico



Germán Flores Martínez

jcoloradounam@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Tlaxcala, estado de Tlaxcala. México

Artículo recibido: 06/02/2019
Aceptado para publicación: 28/03/2019

Resumen

La propuesta curricular 2018 del gobierno mexicano se presenta como una innovación pedagógica. Ante esto, la pregunta es ¿Realmente es innovador el currículum o es básicamente lo mismo al anterior? El objetivo del presente artículo es realizar una exploración al plan de estudios 2018 de la educación primaria en México para estudiar la influencia que la teoría curricular ha tenido en la elaboración del currículo. Se realiza una revisión de los principales curricularistas y sus ideas así como su presencia en el texto. Se utilizó una metodología cualitativa para analizar el texto. Los resultados arrojan que el texto tiene influencia de las distintas corrientes del pensamiento curricular, constituyendo un entramado complejo y único.

Palabras clave: Enseñanza primaria, Planes de estudios primarios, Asignaturas de enseñanza básica.

Abstract

The 2018 curricular proposal of the Mexican government is presented as a pedagogical innovation. Given this, the question is: Is the curriculum really innovative or is it basically the same as the previous one? The objective of this article is to carry out an exploration of the 2018 curriculum of primary education in Mexico to study the influence that curricular theory has had on the development of the curriculum. A review is made of the main curriculars and their ideas as well as their presence in the text. A qualitative methodology was used to analyze the text. The results show that the text is influenced by the different currents of curricular thought, constituting a complex and unique framework.

Keywords: Primary education, Primary school curricula, Basic education subjects.

Introducción

En México se cambia constantemente de planes y programas (1993, 2011 y 2018) de estudios para la educación primaria. Cada uno de ellos se presenta como algo muy novedoso y con la finalidad de elevar la calidad de la educación. Estos cambios son un reflejo de la llegada de diferentes partidos al poder, pues cuando se ha cambiado de presidente, es probable que reformule el currículo de primaria. Sin embargo, del análisis meticuloso se observa que los fundamentos de la teoría curricular siguen siendo los clásicos, poniendo en duda lo novedoso o innovador del nuevo plan y sus programas.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis minucioso al plan y sus programas 2018 para encontrar las ideas de los curricularistas y afirmar o negar lo novedoso de este nuevo currículo de la educación primaria en México.

El currículo es un fenómeno complejo, representa un conjunto de aspiraciones sociales que han sido construidas históricamente como producto cultural de la sociedad. El estudio de este ámbito surgió originalmente dentro de la sociedad industrial de los Estados Unidos de América (Díaz Barriga, 2013), con Frank Bobbit (1918). Este autor planteaba en su concepción del currículo que son las series de actividades que los niños y los jóvenes deben hacer para desarrollar habilidades y elaborar las cosas bien, para afrontar la vida adulta. El principal propósito del plan y programas es delinear el conocimiento que sería importante para cada área, y luego desarrollar actividades para la formación del alumno y mejorar su rendimiento.

Las conceptualizaciones de Bobbit sobre el currículo tienen vigencia aún, pues si se revisa el actual enfoque competencial del texto curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) su principal objetivo es que el alumno utilice lo que aprende para la vida diaria, que exista la vinculación entre el conocimiento y la praxis social (SEP 2018, p. 103). Bobbit escribe que se le enseñe al niño lo que va a servir en la vida adulta, coincidiendo con lo planteado por el enfoque competencial, por ello se sostiene que su pensamiento es actual y vigente.

La complejidad del currículo va más allá del eficientismo estadounidense del siglo XX, se mantiene esta visión en los planes de estudios (SEP, 2011), pero además se han involucrado otras interpretaciones que han venido a enriquecer el debate curricular y a la vez hacerlo más complejo, de más difíciles aspiraciones y más complicado en el aula. La complejidad del currículum se fue enriqueciendo a lo largo del siglo pasado y aparecieron otros curricularistas que fueron aportando ideas para el estudio de este tema, tal es el caso de Raphl Tyler (1973) que señala que se debe enseñar aquello que permite que se desenvuelva el alumno en el ambiente social. Al mencionar los ambientes sociales y que el estudiante sirva de manera más efectiva a su sociedad se remite a un pensamiento pragmatista, con ello se observa la influencia de Dewey (2004) que tuvo en todos los pedagogos del siglo XX, también se puede observar en este pensador del currículo.

El enfoque competencial que tiene implícito el plan 2018, tiene una fuerte carga pragmática que fundó Dewey (2004), y a la vez da respuesta a lo planteado por Tyler, sobre lo que se debe enseñar a los niños en la escuela. Es decir, el plan y sus programas tienen consigo el pensamiento eficientista y pragmático de la segunda mitad del siglo XX. Este enfoque del pragmatismo se puede encontrar en todo el plan y programas, por ello, el mismo ha optado por un método inspirado en la escuela activa. Un método didáctico que toma en cuenta aquello con lo que aprende el niño, con lo que vive todos los días, con un aprendizaje contextualizado, con sus saberes previos. Desde los principios pedagógicos (SEP 2018), hasta las orientaciones didácticas permiten observar como el programa busca que el alumno se convierta en un sujeto eficiente para su sociedad.

Estructura del plan de estudios 2018 de la educación primaria en México

El plan de estudios 2018 es parte de lo que el gobierno de Enrique Peña Nieto llamó la reforma educativa iniciada en 2013, que tenía entre sus elementos más destacados, la Ley General del Servicio Profesional Docente

(Ley 205, 2013), la ampliación de las Escuelas de Tiempo Completo, la Autonomía de Gestión, y el Nuevo Modelo Educativo. Todos estos elementos conformaron la propuesta educativa.

El Nuevo Modelo Educativo se presentó en 2016, conformado por tres documentos:

1. Carta sobre los fines de la Educación en el Siglo XXI.
2. Modelo Educativo 2016.
3. Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Finalmente se anuncia que la versión final de estos documentos se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en junio de 2017 (SEP, 2018; pp. 15-171) para comenzar a aplicarse en el caso de primaria en los grados de primero y segundo en agosto de 2018. El análisis completo del Nuevo Modelo Educativo resultaría imposible en este artículo de investigación, en este caso sólo se analizará el plan de estudios y algunas partes de los programas, para hacer su interpretación y comentarios pertinentes.

El Nuevo Modelo Educativo 2018 se conforma de tres componentes: El de formación académica, el desarrollo personal y social y el más novedoso que es la Autonomía Curricular. Cada uno de estos se subdivide en campos, en áreas y en ámbitos respectivamente. Cabe hacer la aclaración que no hay claridad suficiente o explicación amplia de porque llamar de distinta manera a cada una de las subdivisiones de los componentes, sólo explica el documento (SEP, 2018; pp. 112) que se debe al tipo de contenidos de cada uno. Sin embargo, es posible que cada subdivisión del componente pudiera llamarse de la misma forma para no generar confusiones o dificultades en la práctica. El plan se encuentra conformado por un total de 10 asignaturas.

Se podrá deducir que son muchas asignaturas y que en lugar de ser menos para que sean menor número de contenidos por el contrario; son más y con ello se genera una carga académica de mayor dificultad para el estudiante y el docente. Uno tiene más dificultad para aprender más y el otro tiene un gran reto para cumplir en tiempo y forma con la carga curricular que le asigna su función, generando lo que Flores (2018) señala del docente, considerándolo un burócrata del currículo.

La estructura del presente artículo se compone en primer lugar de distintas conceptualizaciones sobre el currículum desde distintos autores, mostrando la complejidad de este campo. Se presenta la estructura general del currículum 2018 de la educación primaria para tener un panorama general. Se continúa con el análisis del texto curricular desde la visión de distintos autores especialistas del campo y como han influido en el plan y sus programas. Finalmente se presentan las conclusiones.

Metodología

Se utilizó un tipo de metodología cualitativa, concretamente el análisis textual. Se elaboró una propuesta única y diferente para esta investigación. Se construyó una unidad de registro para comparar el texto de la teoría curricular y el del plan y programa de estudios 2018 de la educación primaria en México, donde se analizó el texto para encontrar las coincidencias entre el currículum y señalar la correspondencia con un autor u otro, y concluir sobre su innovación con respecto al currículum 2011. A partir de esto, se realizó una interpretación para comentar los resultados y así emitir las conclusiones del artículo.

Para ejemplificar se presenta una tabla a continuación:

Tabla 1. Ejemplo de unidad de registro

Texto curricular 2018	Texto curricular 2011	Idea del autor. Nombre	Comentario

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo

La teoría curricular en el plan y programas 2018

Lo profundo del estudio del currículo no sólo se sostiene en los fines que este debe de cumplir para dar soluciones a lo que reclama la sociedad de la que forma parte, la organización misma de los planes y programas es otro de los retos y temas que hacen complejo el debate curricular. ¿Qué se debe enseñar primero?, ¿Cómo se organizan los contenidos?, ¿Cómo se organizan las asignaturas?; estas y otras preguntas son planteadas y en un momento inicial las estudia Hilda Taba (1976) en su libro clásico sobre elaboración del currículo. Taba indica que los problemas clásicos de la organización del currículo, son la determinación de las secuencias, el aprendizaje acumulativo o continuidad, y los de la integración.

Taba propone una organización del aprendizaje y por lo tanto, una visión de lo que significa el currículo para esta autora, en ella encontramos una lógica de organización de la asignatura, es decir de la ciencia de la materia, es la que va a lograr organizar el programa de estudios. Propone 4 órdenes de la exposición (Taba 1976, p. 384-391):

1. Avanza desde lo simple hacia lo complejo.
2. El orden explicativo basado en aprendizajes previos necesarios.
3. Desde el todo hacia las partes.
4. El cronológico. Historia.

Algunos programas adoptan el principio de los círculos concéntricos, partiendo de lo que se halla más a mano para luego avanzar a lo remoto. En el desarrollo de conceptos, se aplica el principio de ir desde lo concreto hacia lo abstracto. De la exposición anterior, se encuentran las concepciones que Taba construyó desde lo que idealizó como el currículo, a diferencia de Tyler, ya no habla de objetivos solamente o primordialmente, sino por el contrario, ya presenta una diferencia de concepción. Taba conceptualiza al currículo fundado en una teoría científica, que toma en cuenta elementos del contexto y de la cultura de la sociedad en desarrollo. Retoma la idea de los objetivos para el estudio, pero lo hace ya con mayor solidez al darle una organización más científica a los contenidos de un pensamiento más complejo que el desarrollado por Tyler (1973). Cabe recordar que Taba y su pensamiento son posteriores al de Tyler, en el tiempo y por lo tanto, uno es la base o el pilar histórico del más desarrollado.

En relación con el tema de estudio del presente artículo, se menciona que el pensamiento de Hilda Taba, también se encuentra en el fondo de la organización de las asignaturas del plan de estudios. Por ejemplo, el programa de estudios de historia (SEP, 2018, pp.298-300) parte de círculos concéntricos, de lo más cercano para el niño, hasta lo más lejano. Primero se estudia la historia personal en primer grado y se finaliza en el sexto con el estudio de la historia universal. Otro ejemplo más es el relacionado con el programa de matemáticas (SEP, 2018; pp. 228-234) pues los aprendizajes que se van sucediendo de un grado a otro, muestran continuidad o son acumulativos. Un ejemplo es que al niño de primer y segundo grado se le enseñan los números del 1 al 1000 y a los alumnos de 6 grado, terminan aprendiendo números de hasta 7 cifras, pero por los grados intermedios transitan por los números de 4 y 5 cifras, dependiendo del grado a cursar (SEP, 2018, pp.228-234).

La teoría curricular fue tomando cartas de naturalización en otros países del mundo a partir de la segunda mitad del siglo XX, y con ello, por supuesto que enriqueció el tema y surgieron otras formas de analizar, estudiar y organizar el currículo alrededor del mundo, comenzó a convertirse en un objeto de estudio para otros investigadores que lo interpretaron desde otros enfoques. Muestra de lo anterior es Lawrence Stenhouse, este británico entiende por currículum una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Señala además que el currículum es el medio con el que públicamente se hace disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (Stenhouse, 2003). Indica el autor que el currículum es una tentativa

para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados.

Se ha formado un pensamiento europeo de la teoría curricular representado por autores muy influyentes que pertenecen a distintas corrientes del pensamiento pedagógico para enriquecer y así formar un campo más amplio del currículo. Un ejemplo de esto se visualiza al analizar como el Marxismo ha influido en este tema educativo, esto se demuestra con el pensamiento de Ulf Lundgren (1997), sobre la idea que los modos de producción ejercen influencia en los planes y programas de estudios. Lundgren indica que el currículum es la solución necesaria al problema de la representación, y esta es una consecuencia de la producción social. Ya que la representación se necesita para transmitir a las siguientes generaciones el conocimiento, el currículum funciona como un puente entre lo producido por una generación anterior y la oportunidad de conocer lo realizado en el pasado, por parte de los jóvenes del presente. Para este autor la representación es la reproducción de la cultura, en la que el alumno no participa como un elemento de la producción social de ella, sino que como un elemento de la sociedad que reproduce lo que la generación anterior le necesita enseñar.

El currículo 2011 es un puente entre una generación y otra que busca que la nueva reproduzca lo que la anterior ha aprendido. Recordemos que generaciones atrás estudiaron con el plan de estudios 1993 y los estudiantes del hoy tienen que aprender con el plan 2018, este funciona como un vínculo entre el pasado, ya que recupera algunas de sus visiones; y el presente con sus nuevas aspiraciones. El currículo 2018, da cuenta del pensamiento de Lundgren puesto que el plan y programas 2018 es una solución a la representación de lo que ha producido la sociedad del siglo XXI.

Lo complejo que resulta un currículo se puede observar desde distintos enfoques, lo que es más desde distintos curricularistas, esto también llegó a los países de habla hispana particularmente en España y en América Latina aunque tardíamente a finales del siglo XX. En España destaca el caso de Cesar Coll, en América Latina baste con mencionar a Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, en México; a Feldman y Palamidessi en Argentina. Con estos y otros curricularistas se han construido líneas de pensamiento de estudio del ámbito curricular para ampliar la complejidad y enriquecer el debate, que ha virado a otras líneas del currículo.

Observando lo escrito por Coll (1987), el currículum lo define en base a las funciones que debe cumplir. Este autor español dice que es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones de principios y de orientaciones generales que al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre dos extremos; de ello depende en gran medida, su utilidad y su eficiencia como instrumento para orientar la acción de los profesores.

Cesar Coll es uno de los referentes hispanos más importantes su pensamiento es retomado en el plan y programas de estudios 2018, pues este currículo tiene implícito una función para la vida, darle una utilidad para que el alumno sea competente frente a las situaciones de la vida cotidiana. El plan de estudios propone que el alumno resuelva situaciones de su entorno, más en el enfoque de matemáticas (SEP 2018, pp. 219-221) se le pide al docente que elabore problemas matemáticos retomados del contexto social del alumno, para que allí el alumno los resuelva.

El autor citado menciona que los elementos del currículum que contempla para cumplir con sus funciones son cuatro:

1. Proporciona información sobre que enseñar.
2. Proporciona información sobre cuando enseñar.
3. Proporciona información sobre cómo enseñar.
4. Proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Al leer las funciones que según Coll (1987) debe cumplir cualquier plan y programas de estudios se deduce que retoma preguntas que fueron planteadas inicialmente por la didáctica, ya muchos siglos atrás (Larroyo, 1970). Lo interesante es deducir porque estas cuestiones fueron retomadas por el ámbito curricular y que se revisó de la discusión histórica que la didáctica tenía sobre estos temas.

Al revisar las funciones planteadas por Coll, en realidad se involucran las ciencias de la didáctica y la psicología, que ya durante algunos años habían planteado los temas del método y cuándo era más propicio enseñar determinado conocimiento a los niños y a qué edad para facilitar el aprendizaje. Como se observa el currículo es un entramado de ciencias, no sólo le corresponde un ámbito, sino que recupera de las ciencias de la educación varios temas que le permiten construir su estructura, sus funciones, y por supuesto, sus fines. Con lo mencionado se refuerza la idea que se ha venido exponiendo, señalando que lo curricular es un tema complejo, no es un ámbito sencillo y que dicho tema ha venido presentando una evolución que ha dado como consecuencia un enriquecimiento del tema.

Para el caso de México se estudia como Ángel Díaz Barriga ha contribuido a la construcción de un pensamiento curricular latinoamericano y se ha hecho más complejo, polisémico y de difícil interpretación. Pues ya no solamente hay una tendencia estadounidense, europea, sino también una construcción científica desde Latinoamérica que contribuye al estudio de los planes y programas de estudios. Díaz Barriga ha sabido vincular la didáctica con el currículo (Díaz Barriga, 1999) y como existe una tensión entre ambos campos de estudio en la realidad de las aulas (Díaz Barriga, 2005). Con lo anterior ha logrado vincular el viejo debate de la didáctica con el moderno ámbito de lo curricular y plantear preguntas que surgen de la interrelación de estos campos, incluida la evaluación.

Díaz Barriga (1999) señala que el currículo obedece a una lógica Tyleriana, a manera de una carta descriptiva, donde al docente sólo le corresponde ejecutar un programa escolar, esto es llevarlo a la práctica. Se piensa que su función es dosificarlo, este autor indica que se sigue un modelo tecnocrático de lo que significa currículo. El centralismo educativo y la falta de precisión sobre las habilidades técnico profesionales que son específicas de la profesión docente conducen a la idea de que al maestro sólo le corresponde ejecutar un programa escolar, esto es, llevarlo a la práctica. En el mejor de los casos se piensa que su función es dosificarlo ante sus estudiantes.

Díaz Barriga (1999) señala que como una expresión del pensamiento tecnocrático, a partir de la década de los setenta cobró vigencia el modelo de organización de programas escolares centrado en los objetivos conductuales, un modelo que prácticamente no ha sido reformulado pues la normatividad que impera en el área somete todos los programas al mismo patrón. Esta visión de acuerdo a Díaz Barriga, anula la posibilidad de atender a otras formas y otras funciones de los programas de estudio, se elimina la participación de los principales actores de la educación en la necesaria especificación de los objetivos. No de los conductuales, sino de los grandes propósitos que éticamente son indispensables en todo actuar humano.

Los programas de estudios 2018 mantiene un gran cantidad de contenidos que su cumplimiento se ve forzado a lo exigido por la Secretaría de Educación a través del calendario escolar y otras formas como El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Los tiempos en el aula, resultan insuficientes para el docente, por ello, sólo se convierte en un dosificador del programa, y no en un actuar como un profesional reflexivo, que atienda a las necesidades de sus alumnos, sino por el contrario, *como un burócrata del currículo* (Flores, 2018).

Para continuar demostrando la influencia de los curricularistas en el plan 2018, un ejemplo de ello es G. Posner (2005), este autor indica sobre la conceptualización del currículo que existen dos posturas entorno a las cuales se ha definido todos los conceptos de currículum y son: unos como fines y otros como medios. Explica que los fines son los resultados que se espera que logren los alumnos como aprendizajes. También ejemplifica el caso donde el currículo es un medio, aquí se refiere al plan de estudios con el cual se consigue lo que se desea lograr y lo compara como un instrumento para alcanzar aquello que se ha propuesto.

Posner (2005) señala que es no tan sencillo definirse por un currículo como medio o como fin, ya que ambas posturas tienen implicaciones políticas y filosóficas, ya que los fines tienen una carga teleológica profunda, pues se responde a la pregunta del ¿Para qué? Visto como medio tiene implicaciones de carácter político puesto que la planeación política es un instrumento para alcanzar algún fin que se desea. Dicho de otra forma, las políticas públicas llevan implícitamente o explícitamente un fin para el cual están orientadas, tienen como medio a los planes de estudio y sus programas para alcanzar el propósito. Por otra parte indica que los progresistas no aceptan la separación de los fines y los medios, porque sostienen que los unos están inmersos en los otros, es decir, que no se pueden lograr unos fines sin evitar los medios que se necesitarán para alcanzarlos. Dicho como lo plantea Posner, un currículo filosóficamente necesita de políticas que se implementen para alcanzar su objetivo para el que fue diseñado.

El plan y programas de estudios 2018 se puede interpretar más como un medio, tal como lo plantea la perspectiva de Posner, debido a que persigue servir como un vehículo que permita lograr el perfil de egreso, este es visto como un fin y el medio para lograrlo sería el cumplimiento de los *currícula* de los tres niveles de la educación básica. Aunque no se omite que la interpretación a la que se somete el currículo 2018 pudiera dar cabida a las otras dos posturas que menciona Posner, como fin o medio.

Si se observa al documento de estudio (SEP, 2018) como una aspiración a la que se pretende llegar, como una mirada integral del ciudadano del siglo XXI que se aspira a entregar a la sociedad, entonces el plan de estudios es un fin. Esto se encuentra materialmente en los propósitos de cada una de las asignaturas que mencionan los programas 2018 (SEP, 2018). De acuerdo a Casarini (2009), el currículum es visualizado como un proyecto ya que esta idea no sólo abarca al plan de estudios, sino también lo que sucede en el aula, entre maestros y alumnos. Entiende que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza, es una guía para el profesor.

Por lo comentado en el párrafo anterior, el currículo 2018 es un documento que concibe al plan de estudios más como una aspiración, los programas son más un anhelo que un intento de partir de la realidad. De lo anterior dan muestra los resultados de las pruebas estandarizadas como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), donde los estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado. Es decir el currículo aspira a una situación muy distinta de lo que sucede en la realidad, de lo que sucede entre maestros y alumnos.

El nuevo siglo presenta también nuevos retos para la educación, en un mundo globalizado y cada vez más conectado entre sí, con nuevas amenazas de guerra, con una economía de mercado cada vez más imperante con sus polos positivos y negativos que presenta. Nuevos retos como la mayor matrícula de la historia de la humanidad de niños en la escuela, pero a la vez con una tecnología más avanzada como recurso para innovar la práctica docente, los Estados-Nación más ocupados en que los alumnos asistan y permanezcan en la escuela y con ello se aumente el nivel de escolaridad en el mundo, y un reto por delante muy grande que es lograr la calidad educativa. Lo mencionado anteriormente por supuesto que influye en el currículo enriqueciendo el debate y contribuyendo a la complejidad del tema, hoy existen también curricularistas que buscan nuevos enfoques para tratar los viejos temas del currículo, y abordar nuevos temas dentro de la teoría, en esta situación se encuentra Pinar (2014). Este autor sostiene que la teoría contemporánea del currículum de los Estados Unidos está conformada por tres momentos históricos: 1) La inauguración del campo y la estabilización, 2) la reconceptualización del campo desde el desarrollo del currículum hasta los estudios del mismo, 3) Y por último, la internacionalización.

Menciona que la noción de currículum burocrático ha sido rebasada por una conceptualización académico multidiscursiva para comprender el currículum: histórico, político, cultural, racial, autobiográfico, ética, fenomenológico, internacional, teológico, posmoderno, posestructuralista. Desarrolla cada uno de estos campos de la ciencia en su involucramiento con el currículum. Hasta que él mismo sostiene que la última etapa a la que llega el currículum es la de la internacionalización. Pinar (2014) entiende por internacionalización del currículum una visión que promueve una profunda comprensión de lo local y lo individual a través del encuentro con lo global y lo colectivo. Él organizó una conferencia sobre la internacionalización del currí-

culo buscando conocer y estudiar los currículos del mundo, pero siempre con un respeto por las visiones de las naciones, buscando las concepciones curriculares que cada pueblo del mundo ha logrado. Sin pretender imponer la visión estadounidense de lo curricular, sin buscar ampliar el dominio norteamericano del tema a otros pueblos del mundo.

El caso Mexicano bajo este visión tiene sus peculiaridades, el plan y programa de estudios 2018 es una convergencia intelectual, que busca dar respuestas a las problemáticas nacionales y para ello se construyó un currículo que atienda al universo al que va dirigido, un ejemplo de ello en el plan es la autonomía curricular (SEP, 2018; p.147) y la educación socioemocional (SEP, 2018; pp. 432-471). Otro ejemplo más se logra con la implementación de la asignatura de formación cívica y ética, que pretende dar solución a la problemática propia del país.

Una característica más del plan y sus programas 2018 que da una peculiaridad propia se percibe en que busca la formación de una identidad de la mexicanidad, a través de distintos instrumentos curriculares como son: la historia, los libros de textos y los enfoques; ya que se pretende la valoración de la diversidad lingüística del país, entender el pasado para la formación de una conciencia nacional, comprensión del espacio territorial, para entender que es México.

Para pensar el currículo existen múltiples miradas, entiéndase formas de estudiarlo, no existe una sola orientación para analizarlo. Se puede estudiar al plan y programas 2018 desde la visión norteamericana, que se le llamaría la escuela clásica (Bobbit, Tyler, Taba), y existe otra que sería la europea (Coll, Lungdren, Stenhouse) ambas posturas con sus aportaciones, sus contradicciones, sus encuentros; pero todas enriquecen el campo de lo curricular. La visión del plan de estudios 2018 para el nivel de educación primaria, es una entretejido de las visiones de distintos autores y de distintas corrientes. En los programas lo mismo se encuentra la visión de Taba al organizar los contenidos de las asignaturas, que el pensamiento de Stenhouse al concebir el plan y programas como una intención que se plasmará en la realidad áulica.

Es importante señalar que para el caso mexicano se observa en el plan y programas 2018 originalidad que da respuesta a la realidad nacional, no es parte de una sola postura de lo curricular, ni mucho menos ideado en la visión de un solo autor, por el contrario; es un entramado de los pensamientos de los curricularistas, pero que se ha buscado un mestizaje propio de la nación mexicana. No es una copia fiel de otros programas, ni una colonización intelectual, sino por el contrario busca dar una identidad propia al currículo mexicano basado en las teorías curriculares, pero adaptadas a la realidad de México.

Es necesario que para este documento se tenga una precisión sobre lo que significa específicamente un plan y programas de estudios, en Casarini (2009) se puede encontrar que lo define como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos, de allí que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza, y por ende, una fecunda guía para el profesor.

Ángel Díaz Barriga (2005) señala que se debe entender por programa de estudios a un documento institucional, pues es emitido en el ámbito administrativo del imperio de un Estado, que regula en el fondo una cierta concepción educativa y que además delimita las formas didácticas del docente para cumplir con el objetivo o propósitos del programa y con ello del plan de estudios.

Señalado lo anterior se llega a la construcción del significado de plan de estudios, como el documento que da una estructuración al conjunto de asignaturas que el estudiante cursará a lo largo de la educación primaria, mismas que tienen un orden secuencial, lógico y complejo. Además tienen una orientación que les da un mismo enfoque. Todo ello, permite la consecución de un propósito, para cumplir con un tipo de ser humano y ciudadano al que se aspira.

Así mismo por programa de estudios se entiende al conjunto de contenidos disciplinares ordenados lógica y secuencialmente de acuerdo al grado de estudios y con ello, al desarrollo de los alumnos. Obedece al enfoque que el plan le da, además tiene corrientes de pensamientos pedagógicos que subyacen en su texto, y que permiten dar orientación al docente sobre el método didáctico, la evaluación y la concepción misma del aprendizaje.

Conclusiones

El objetivo del presente artículo fue explorar la influencia de los curricularistas en el plan y programas de estudios 2018 de la educación en primaria en México. Con ello demostrar o no la innovación curricular. Se llegó a las siguientes conclusiones.

La organización curricular sigue teniendo como principal fundamento las ideas de Hilda Taba, lo anterior se demostró más arriba cuando se habla de los contenidos. Esto le da identidad con el plan y programas 2011 de la educación primaria. Los fines que persigue el currículo tiene la propuesta que acuño Posner y con ello se denota su influencia. La idea de los currícula son vistos como fines o como medios, lo anterior fue una idea demostrada y con esto se observa la poca innovación con el plan y sus programas 2011. El pragmatismo de Dewey sigue vigente en este plan de estudios. El mismo reconoce el enfoque competencial, además las asignaturas recuperan la enseñanza por proyectos y la resolución de problemas, ambas ideas pertenecen a la corriente didáctica propuesta por este estadounidense. El eficientismo que sugirió Tyler se observa en este plan y en sus programas de estudios. Esta idea se observa más en el plan 2011 pero se mantiene en el 2018 sólo que disminuida, ya no tan acentuada como en el documento anterior, pero sigue siendo uno de los ejes que orienta la organización, y los fines del mismo.

La complejidad de un currículo se ve expresado en que es una convergencia de las distintas ciencias de la educación, en el mismo se observa las ideas de los curricularistas norteamericanos, los europeos y en menor medida los latinoamericanos, pero del análisis meticoloso se podrá encontrar las ideas de algunos mexicanos como Ángel Díaz Barriga. Además en el currículo 2018 se puede encontrar no sólo la teoría curricular, sino la parte de la psicología educativa, la influencia de las ideas de las ciencias administrativas en la educación. Esto da muestra de lo complejo que resulta un plan y sus programas por ser un entramado de un conjunto de ciencias y esto complica la comprensión de la propuesta curricular, con ello, resulta difícil la interpretación que tiene que hacer un docente frente a grupo, con sus dificultades y sus retos propios para aplicar el plan y programas.

A pesar de ser un nuevo currículo para educación primaria se siguen observando las ideas de los curricularistas clásicos. Las ideas de Taba, Tyler, Stenhouse y otros se pueden observar en las líneas que se leen en los enfoques de las asignaturas, en sus párrafos y en la propia organización del currículo, lo que muestra la importancia de los pensadores clásicos y que permanecen en los currículos modernos, y que nos lleva a la reflexión de que es necesario la revisión y el análisis permanente de sus ideas para la mejora de la educación. Además esto cuestiona el nivel de innovación de este plan de estudios 2018, cuando sus fundamentos curriculares son los mismos de los que lo antecedieron.

Adentrándose en el análisis de los curricularistas que influyen en su conformación del texto, no se observa ninguna propuesta distinta al currículo 2011, sus fundamentos curriculares son los mismos pues no varían. Esto obedece a que la teoría curricular no es fácil de evolucionar de un año para otro, por el contrario tarda mucho tiempo en su cambio y su innovación, por ello, sus fundamentos son los mismos con referencia al plan 2011. Cabe mencionar que el texto que se analizó (SEP, 2018) sí muestra un alejamiento de la propuesta 2011, en cuanto a su influencia de los lineamientos de la OCDE, este currículo actual da muestras de ser más humanista y menos pensado para los intereses del mercado, por ello, se aleja del enfoque por competencias.

Resulta poco lo novedoso de la propuesta curricular en comparación con su antecesor. Su propuesta en el componente de formación académica no presenta en general una novedad que impacte de forma diferente en el quehacer docente. Su propuesta didáctica, en cuanto a la forma de enseñar sigue siendo en el caso del español y de las matemáticas una propuesta por proyectos y por resolución de problemas que no varía en mucho con respecto al currículo 2011 de la educación primaria. ⑧

Germán Flores Martínez. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Educación Primaria, docente frente a grupo. Línea de investigación es análisis curricular, así como la didáctica. Laboró en la Secretaría de Educación Pública.

Referencias bibliográficas

- Bobbit Franklin John. (1918). *The curriculum. The Riverside press.* USA: Cambridge-Massachusetts.
- Casarini Ratto, Marta Beatriz (2009). *Teoría y diseño curricular.* México, DF: Editorial trillas.
- Coll Salvador, Cesar. (1987) *Psicología y currículo.* México, D.F: Editorial Paidos.
- Congreso de la Unión. (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. [Ley 205 de 2013]. DO: 11-09-2013. Recuperado de: [hppt://www.camaradependitados.gob/leyes. LeyesBiblio/ref/lgspd.htm](http://www.camaradependitados.gob/leyes. LeyesBiblio/ref/lgspd.htm)
- Dewey, John. (2004). *Democracia y Educación.* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Díaz Barriga Casales, Ángel Rogelio. (1999). *Didáctica y currículum.* Editorial Paidos: México, D.F.
- Díaz Barriga Casales, Ángel Rogelio. (2005). *El docente y los programas escolares.* México, Estado de México: Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga Casales, Ángel Rogelio. (2013). *La problemática curricular.* México, D.F: Editorial Trillas.
- Flores Martínez, Germán. (2018). Análisis pedagógico del plan y programas de estudios 2011 de la educación primaria en México. (Tesis de doctorado Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México). Directora de tesis: Concepción Barrón Tirado.
- Larrovo, Francisco. (1970). *Didáctica general contemporánea.* México, DF: Editorial Porrúa.
- Lundgren, Ulf. (1997). *Teoría del currículum y escolarización.* Madrid, España: Morata.
- Pinar, William. (2014). *La teoría del currículum.* Madrid, España: Narcea.
- Posner, George. (2005). *Análisis del currículo.* México, DF: Editorial Mc Graw Hill.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México, DF: SEP.
- SEP (2018). *Plan de Estudios 2011.* México, DF: SEP.
- Stenhouse, Lawrence. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum.*, Madrid, España: Morata.
- Taba, Hilda. (1976), *Elaboración del currículo.* Buenos Aires, Argentina: Troquel, 2^a ed.
- Tyler, Ralph. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.

Valoración del discurso docente en la enseñanza de la Historia

*Appraisement of educational speech
in the History's teaching*

Investigación
arbitrada

Diego Armando Troconis Suarez

eldiegotroconis@gmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

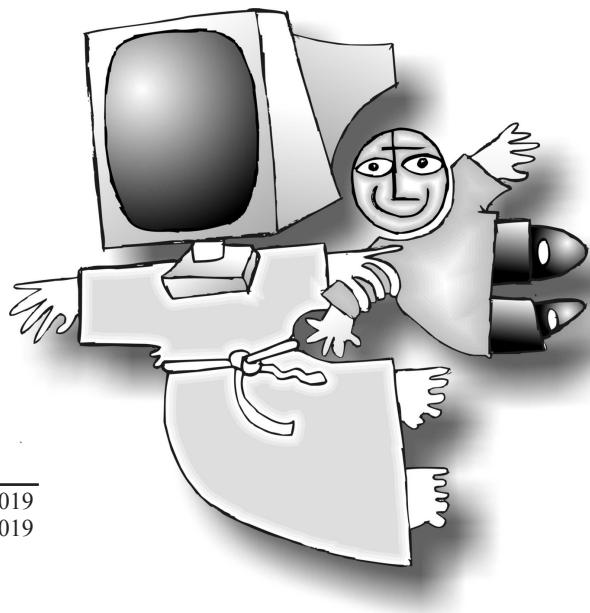
Escuela de Educación

Programa de Profesionalización Docente (PPD)

Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 12/02/2019

Aceptado para publicación: 28/02/2019



Resumen

El discurso docente en la enseñanza de la Historia implica una ardua responsabilidad porque, partiendo de éste, se elabora la representación de distintos escenarios que tienen como intención favorecer el proceso formativo de los estudiantes. La investigación, tuvo un enfoque cualitativo abarcando a un grupo de 4 profesores (12 clases), se recopilaron datos a través de la técnica de observación, utilizando adicionalmente una lista de cotejo, una entrevista de corte semi-estructural, y el registro de clases grabadas, que luego fueron analizadas con la ayuda del programa Atlas.Ti. Por ende, el siguiente trabajo buscó aproximarse a cómo se está llevando el discurso docente en la enseñanza de la Historia en estudiantes de 4to año de Educación Media General del estado Mérida.

Palabras clave: discurso, discurso docente, estudiantes, profesores, historia.

Abstract

Educational speech in the history's teaching implies a hard responsibility. It departing of this elaborated the representation of different stages that have as intention advantage the process formative of the students. The investigation had a focusing qualitative include to a group of four teachers (twelve classes) collecting data through the technique of observation, using additionally a checklist, an interview of cut semi- structural and the register of class record that then were analyzed with the aid of the software Atlas.ti. Thus, the next article seek approach how to conducting the educational speech in history's teaching in students of 4to of high school of the state Mérida.

Keywords: teaching speech, students, teachers, history.

Introducción

La historia es necesaria, no solo porque suele ser vista como una suma de sucesos por los que ha trascendido el hombre -que es preciso conocer- sino porque, también, es un instrumento que fortalece la identidad nacional y el sentido de pertenencia en los ciudadanos. El discurso docente, por su parte, es la voz del maestro, en ella expresa su cosmovisión, las concepciones y planteamientos edificados a lo largo de la vida académica y profesional.

La Historia y el discurso docente (específicamente el docente de historia), son dos elementos que se encuentran intrínsecamente relacionados la una con el otro, formando en muchos casos una simbiosis, que establece interpretaciones sobre ciertos hechos, difundidos oralmente a los más inmediatos receptores: los estudiantes.

El discurso docente en la enseñanza de la Historia viene siendo un objeto de estudio poco trabajado a escala nacional, incluso en el estado Mérida no existen investigaciones que versen bajo esta óptica tan particular. La problemática central de la investigación está sujeta a cómo se puede caracterizar el discurso docente en el aula, específicamente, en el área de Historia Contemporánea de Venezuela de 4to año de Educación Media General.

Planteamiento del problema

El discurso docente es la visión personificada del sujeto en su acción oral. Ella permite delimitar o esbozar una concepción propia que va a ser diseminada hacia los oyentes. La Historia, como ciencia social y humana se construye, didácticamente, a través de argumentos que enriquecen el proceso discursivo. ¿Cómo se lleva a cabo el discurso histórico en el aula? Este es el problema objeto de estudio, concatenado con la concepción de la Historia como discurso en las apreciaciones de los propios docentes y su práctica educativa.

Hay que estar atentos a una enseñanza de la historia parcializada, ideologizada, partidaria, que escape a toda edificación “objetiva” de los hechos, o influya en la valoración que puede tener el estudio de la Historia, desencadenando un desarraigo y alejamiento de un verdadero interés por comprenderla. El discurso docente puede hacerlo más atractivo para los intereses de los educandos, o también hacerlo menos estimulante, más tedioso y complicado.

Partiendo de la concepción que el estudiante es quien debe construirse a sí mismo, y que el maestro es un facilitador o guía hacia la consolidación de su propio conocimiento (constructivismo), el docente requiere preparación desde el punto de vista intelectual, ético, moral y humano, lo cual se patenta en su discurso. Desde el punto de vista didáctico, es necesario para el docente refinar sus elementos discursivos, entendiendo que ese discurso tiene dimensiones instructivas, afectivas, motivacionales, sociales, éticas, científicas o humanas en general (Martínez-Otero, 2007).

El discurso puede llegar a pensarse como algo motivador, que genera en los educandos un aire de confianza, que haga que se pregunten, investiguen, vean en la Historia no una serie de hechos sin importancia, sino algo útil para su construcción y su futuro. Por tanto, ¿Qué propósito debe tener el discurso docente en historia?

En ese sentido, el objeto de estudio del trabajo va encaminado a valorar todo el proceso de difusión del discurso docente en la enseñanza de la Historia en cuatro Instituciones del estado Mérida, por medio de cuatro profesores de 4to año de Educación Media General en tres municipios merideños. Considerándose necesaria la investigación para conocer cómo se está llevando a cabo este proceso.

Objetivos

General

- Conocer el discurso docente y la concepción histórica en su enseñanza a fin de descubrir cómo se presenta a los estudiantes en la asignatura Historia de Venezuela del 4to año de Educación Media General del estado Mérida.

Específicos

- Explorar la concepción sobre la Historia que tienen los docentes que la enseñan en la Institución a partir de su discurso educativo.
- Identificar los distintos elementos que comprende un discurso educativo de los docentes de historia.
- Valorar el discurso docente en la enseñanza de la Historia.

Marco teórico

El discurso docente es la herramienta con que cuenta el profesor para ejercer un derecho y un deber esperándolo a través de un lenguaje que puede originar una comunicación asertiva o fallida en los oyentes (estudiantes). Van Dijk (1999), en su *Ánalisis crítico del discurso*, planteaba que tanto el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre sujetos reales, tenían dimensiones básicamente cognitivas, sociales, emocionales, culturales, históricas y políticas. Es tanto, que el discurso docente se relaciona directamente con estos escenarios y por supuesto, con diferentes disciplinas. Al respecto, Martínez-Otero (2005) en *El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional* explicaba que el discurso en el aula era práctica propia de comunicación, posibilitando la relación interhumana y la formación. Teniendo una naturaleza verbal, y estableciendo conexiones entre lo no verbal y lo paraverbal. Viene a ser una herramienta educativa porque puede ayudar a acrecentar las dimensiones intelectual, emocional, social y moral del estudiante. Pero también, al atribuirse ser la cosmovisión del docente, delimita los procesos de relación e interacción maestro-estudiante, puede llegar a servirse de la manipulación o a favorecer la apertura a nuevas miradas e interpretaciones.

Giraldo, Rubio y Fernández (2009), definen como discurso docente “(...) una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante” (p. 26). Una construcción propia del estudiantado partiría de considerar al sujeto como individuo responsable, consciente, dispuesto a liberar a otros hombres del yugo opresor: sistema, sociedad, cúpulas de poder que lo rigen, y la educación en la modalidad freireana imputa la “concepción bancaria” (Freire, 2005).

Dentro del carácter formativo que ofrece el discurso docente, se esgrimen otros elementos que pueden alterar dicho propósito: la manipulación por parte de profesores que se distancian de una “objetividad” discursiva. Los elementos que Van Dijk (1980) expone en *Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso*, consideran la ideología como un sistema cognitivo, una representación mental, que se puede depositar en la memoria del sujeto y es utilizada para la interpretación de hechos y la comprensión de discursos. Al ser un sistema social, es representado por un grupo regido por dicha ideología. De acuerdo al contexto donde se desenvuelvan se relacionan con aspectos políticos, económicos, religiosos o educativos. Todo esto afecta de manera directa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

El discurso docente se sustenta en la pretensión de validez, para que lo expresado sea entendido por ambas partes (hablante-oyente) han de cumplirse tres enunciados (Habermas, 2006). El primero de ellos establece que lo expresado tiene que ser verdadero, tener un fundamento real, “objetivo”, que permita comprobar el origen de dicha información. El segundo, tiene que ver con que el acto de habla esté acorde con las normas vigentes (leyes, reglas) y que estas tengan un carácter de validez, observado a través de sus ejecuciones. El tercero, quizás el más importante, puesto que señala que la intención expresada por el hablante debe coincidir efectivamente con lo que piensa, vale decir, su coherencia interna, que aleja todo elemento de manipulación o imposición de hechos. Por ende, son elementos a tener en consideración.

Metodología

El itinerario metodológico de la investigación se estructuró como sigue:

- *Enfoque de investigación:* La presente tuvo un enfoque cualitativo, estableció una comunicación directa con los sujetos a ser investigados, para comprender e interpretar desde sus puntos de vista la realidad docente. Los datos fueron recogidos no desde un punto de vista numérico, estadístico, sino respondiendo más a lo producido en la interacción de los individuos.
- *Tipo de investigación:* Descriptiva y de tipo exploratorio, este último se consideró puesto que en el ámbito merideño no existen trabajos que anteceden o fijen un precedente a la investigación.
- *Diseño de la investigación:* Se trata de una investigación de campo, en la que existen dos métodos de trabajo: Hermenéutico-Dialéctico, porque parte de una base interpretativa; y Etnometodológico, aportando las herramientas necesarias para el análisis de las conversaciones (análisis de contenido), ya que esta se enfoca en la acción social, lo lingüístico a través de la comunicación y lo intersubjetivo.
- *Los informantes:* El estudio fue dirigido a la valoración del discurso del profesor: 4 docentes que comparten el dictado de la Asignatura Historia Contemporánea de Venezuela, lo que se observó en sus rutinas de trabajo. Para la recolección de datos se seleccionó y recopiló información por medio de la observación participante. De manera complementaria se utilizó una lista de cotejo, el investigador se involucró directamente en el escenario de estudio.
Del mismo modo, fue empleada la entrevista, utilizando una semi-estructurada. Los temas escogidos para realizarla a los docentes partieron de las siguientes premisas: Conocimientos previos, el papel del docente en enseñanza de la Historia, el papel del estudiante frente a la Historia, metodología aplicada, entre otros. Al mismo tiempo, el aula se convirtió en parte de la investigación, puesto que el discurso docente que allí se ofrecía, era el objeto de estudio. Es por esto que, se empleó una grabadora dentro de las clases, para tener un registro auditivo y realizar un análisis de contenido que contribuyera a precisar mucho más el objeto de investigación.
- *Técnica de análisis:* Se trata de un análisis de contenido que reflexiona, a la luz de las teorías conocidas y de la base de formación didáctica y pedagógica de los investigadores, sobre el contenido del discurso y sus elementos característicos.

Método de codificación:

- Para todos los datos se empleó como Programa de Procesamiento de datos cualitativos el software Atlas.Ti.
- Se introdujeron un conjunto de archivos de audio (luego trascritos en texto) que el sistema reconoce por documentos primarios, en tal sentido, las citas que se refieran en los resultados llevan la letra P de primario, luego el número correspondiente a su inserción, vale decir, P1, P2, P3, hasta el P21. A continuación, salen las siglas C o P, acompañadas de números o nuevas siglas, la C quiere decir “Clase” con el número correspondiente, “Clase 1 - C1, Clase 2 - C2... etc”, y las siglas que acompañan la segunda P (de Profesor) son las iniciales del centro escolar.
- El investigador, conocedor del propósito de su trabajo y del valor de los datos, revisó todos los audios y textos obtenidos para codificar, vale decir, resaltar los conceptos claves del estudio y las categorías que surgieron en las conversaciones con los informantes, a cada sección señalada por el sistema, se le reconoce como “cita”.
- En una identificación de segundo nivel, se agregan unas cifras que corresponden al intervalo temporal del audio seleccionado, marcando la hora, el minuto, los segundos y las milésimas seleccionadas.
- Finalmente, como todo archivo fue codificado en múltiples ocasiones el mismo sistema va numerando citas, esta numeración aparecerá al final con una separación por barra diagonal o slash (/).
- De tal manera que, como la cita proviene de audios trascritos, son codificadas así, P5C1PLL/9:01.001-9:03.002, lo que quiere decir que se trata de un archivo que está señalado como documento primario

número 5, que corresponde a la Clase 1 de un Profesor que está en una escuela con las siglas LL y su intervención se ubica en el intervalo de los 9 minutos, 1 segundo y 1 milésima, y que finaliza a los 9 minutos, 3 segundos, 2 milésimas.

Resultados

Discurso Educativo del Profesor en la Enseñanza de la Historia

Cuando se revisan elementos de contenido didáctico y de contenido disciplinar, se examina y valora cómo el profesor, en sus clases o en entrevista, deja ver lo que sabe de la historia, lo que sabe de cómo enseñarla o cómo conducir el proceso para que los estudiantes se apropien del aprendizaje histórico, se está atendiendo al discurso educativo. Esta dimensión del estudio se reflejó en un conjunto de categorías que se explican a continuación:

- **Análisis histórico:** Cuando en clase se emplean elementos que permiten comprender procesos históricos, no de forma cronológica, sino haciendo valoraciones de la realidad a través de diversos aspectos: políticos, económicos, sociales, entre otros, se produce un intercambio de ideas, una construcción del conocimiento histórico, alejando lo usual -memorizar fechas y lugares- por un análisis de la realidad. Una "historia de conjunto". Algunos extractos tomados de las grabaciones dieron cuenta de ello:

La sección sustraída (P2C1PLL/00:25:49.355-00:26:09.083) muestra una conexión entre dos períodos (Gómez y Pérez Jiménez), y el cambio de escenario histórico con relación a la apertura de las garantías políticas (expresadas con la creación o el surgimiento de nuevos representantes frente a la censura de un nuevo gobierno), para que los estudiantes comprendan ambas realidades de una manera más fácil.

En otro apartado, se explica de manera breve los avances a nivel de infraestructura del gobierno presidido por Pérez Jiménez, relacionándolos con la incipiente, pero importante, labor de conectar al país de Gómez. Además, se toca un punto: la censura (información, prensa) en contraposición de los progresos en otras áreas del país, exponiéndole a los estudiantes ambos lados de la historia, lo positivo como lo negativo (P2C1PLL/00:13:57.000-00:15:14.002). Este docente fue enfático en sus clases al poner en contexto temas de política, categorías como censura, "democracia", y contrastar los gobiernos venezolanos de la primera mitad del siglo XX (desde la dictadura de principios de siglo hasta el inicio de la democracia a finales de los 50s); para lo que empleaba una argumentación narrativa que permitía relacionar y/o exponer sus diferencias.

Discursivamente se establecen conexiones, lazos, contextos, aunque es un escenario escaso; vale decir, son contadas las veces que los profesores presentan a través de su discurso elementos de análisis histórico como los exemplificados. Predominan, en cambio, otras formas discursivas: enseñanza cronológica, uso de fechas o hechos concretos, uno a uno, sin establecer reflexiones o análisis.

- **Analogías y comparaciones históricas:** El docente compara dos o más procesos paralelamente durante su discurso con la intención de establecer una similitud entre momentos históricos. Algunos extractos al respecto:

(...), cuando nosotros estábamos viendo Juan Vicente Gómez, dijimos que era (...) ¿matemático? (...) General ¿por qué?, ¿porque había ido a una academia?, (...) **recuerden que había dicho que todavía en ese tiempo había este, como vestigios de lo que eran los caudillos** (subrayado del autor), (...) quedaban rebeliones por allí, y Juan Vicente Gómez se encargó de eso y por eso en algún momento tiene esa investidura**. Todo lo contrario, ocurre con (...) Marcos Pérez Jiménez, este señor tiene la oportunidad, de ir a una academia, de formarse ¿verdad? dentro del ámbito castrense, político (...) (P2C1PLL/00:01:23.719-00:02:44.536).

La sección transcrita compara el tipo de formación de dos presidentes venezolanos, ofreciendo escenarios distintos para los estudiantes. También se agrega otro elemento como analogía en el discurso, la figura de caudillo para con uno de ellos (Gómez).

En otro extracto (P13C3PETEP/00:08:44.830-00:10:29-369), el docente expone dos realidades, totalmente opuestas para él, la situación económica anterior, y la posterior a la llegada de H. Chávez (sin nombrarlo, habla de él como “un militar”), valorando así dos momentos históricos que se prestan a una interpretación (persuasiva y/o ideológica), pero llevándolos a la actualidad para la reflexión de los estudiantes.

De los audios de clase transcritos se muestra un escenario más favorecedor con respecto a esta categoría, vale decir, es más común. El docente suele comparar dos o más realidades al momento de presentar sus contenidos a los estudiantes.

- **El discurso aleccionador:** Son los momentos en que el docente quiere orientar a través de su discurso al estudiante o invitarlo a cambiar su comportamiento en el aula. En el discurso educativo se observan elementos característicos de cada profesor, esto da un ejemplo de las distintas maneras de comunicar una idea. Entre esos se destacan:

Mi pana, (...), **trate de decírmelo con sus propias palabras, no se apegue tanto al formato**, porque de verdad está siendo un poco... (...), **pero se le pide lo que Ud. entendió ¿si me entiende?, siguiendo un orden en la elaboración de su diapositiva, no se apegue a la memorización, ni a eso** (...) (P13C3PETEP/04:57.782-05:22.867).

El extracto escogido se enfoca hacia la mejora o la corrección de ciertas debilidades académicas o de formación estudiantil. Se habla de elementos metodológicos, semánticos, ortográficos y sintácticos, para comprender mejor los procesos a evaluar. Otro ejemplo (P8C1PVDM/00:24.529-00:44.742), muestra como el profesor en su discurso reflexiona sobre los valores o principios que debe tener todo ser humano, como parte fundamental de sus propias acciones. El docente emplea, a través de sugerencias, una herramienta para que los estudiantes afronten sus propios desafíos.

- **Desconocimiento Histórico:** Momentos o situaciones en que, el discurso docente en clase parece desconocer nociones claves del contenido histórico, hallándose repercusión o consecuencias en los saberes de los estudiantes. Al respecto se encontraron algunos ejemplos:

Estoy hablando de 1952-1958 acaba de, bueno no acaba jaaahh! (suspiro) de terminar la segunda guerra mundial, pero si estamos muy cerca de ese periodo, no había guerra económica, (...) había algo muy parecido que se llamaba la guerra fría, sí, que, (...), yo no estoy diciendo que no había guerra económica para hacer referencia en teoría al efecto que estamos viviendo en la actualidad. Sin embargo, había algo parecido que se llamaba la guerra fría. Que tenía que ver, verdad, prácticamente con la parte económica (P2C1P-LL/00:22:06.489-0:22:54.490).

En este ejemplo, se denotan las repercusiones de una errada enseñanza de la historia, produciendo un vacío por el cual, el educando se enfrenta a dos realidades distintas: el periodo conocido como guerra fría y la llamada guerra económica en Venezuela, pero que, a través del discurso profesoral, parecen congeniar, creando en la concepción histórica del estudiantado un cambio drástico con relación a un hecho puntual, pudiendo repetirse en ocasiones por los antecedentes discursivos aprendidos en clase.

También se pudo apreciar en otro extracto la interpretación docente sobre la aparición del petróleo, asociando a la misma con un elemento referido en la biblia que ella señala como “mineral de oro” (P8C1PVDM/00:15:58.249-00:17:03.915). Si bien emplea la biblia como “texto de consulta” lo expresado discursivamente no tiene un argumento que pueda sostener tales afirmaciones, son producto de propias deducciones y de un conocimiento, tal vez, influenciado por sus creencias, y como creencias no son comprobadas objetivamente, tergiversando la historia, hacia un ámbito específico (religioso) que recae directamente en las concepciones de sus educandos.

Lo evidenciado crea confusión para hacer referencia a un hecho histórico generado por un discurso docente carente de compromiso con la asignatura, porque la historia no es simplemente arrojar circunstancias del pasado que aleatoriamente se deben conectar y que el estudiante, por su conocimiento, las interpreta y debe comprender por sí solo.

- **Discurso memorístico:** En la enseñanza de la Historia, existe un grave problema a la hora de abordar sus contenidos. Se exige al estudiante memorizar fechas y logros particulares de las épocas estudiadas, de manera textual, o como suelen decir ellos “al caletre”, y no a analizar procesos históricos que puedan llevarlos a la reflexión.

Venga (...) (*Estudiante: yo me sé las cosas, pero las fechas no me las sé*) no importa (...)

(*Estudiante: pero no me sé las fechas*) hábleme de Eleazar López Contreras (*Estudiante: pero*

no me sé las fechas) hábleme del gobierno (...) (*Estudiante: pero entonces dígame las fechas*)

(P7C1PP/00:06:22.817-00:07:18.387).

Lo anterior denota, algo característico en un docente, su “enseñanza” a través del discurso construye concepciones históricas muy relacionadas a hechos puntuales, fechas concretas, circunstancias que no tienen un valor relevante para edificar el análisis histórico. Por ende, el estudiante siente la necesidad de aprenderse de forma memorística tales sucesos, como un “requisito” para aprobar la asignatura.

En otro ejemplo (P1C1PLL/0:03:28.144-0:04:21.730) el docente no logra a través de su discurso hacer que el estudiante recuerde una pregunta. Esto también es explicado por Flanders (1971), en su categoría 4, *Preguntas*; porque las interrogantes no dan apertura a la respuesta estudiantil, y terminan por ser preguntas retóricas, o, en otras palabras, ser exposición del profesor (categoría 5). El docente termina por ser tendiente al memorismo, enseña para reproducir datos muy concretos, como en este caso: “Fíjense una cosa chicos, tenemos una fecha que es muy importante, no me miren a mí, miren el cuaderno” (P2C1PLL/00:08:26.292-00:08:50.770) (Flanders, 1971, categoría 6, Órdenes o mandatos). Aquí, no se produce una interpretación de la información, la clase es reproductora, tiende a la repetición o a la exaltación del dato; puesto que: “sí, la profesora lo ha dicho muchas veces, la repetición es la madre de la retención” (P8C1PVDM/00:14:47.358-00:14:55.974). Lo expresado por el docente puede crear entusiasmo por acertar una respuesta entre los estudiantes, pero también contribuye a mantener las mismas prácticas tradicionales de carácter memorístico en el aula.

- **Discurso monologado:** Momentos o situaciones en que la exposición del profesor se privilegia, y, frente a ella, los estudiantes tienen una actitud pasiva.

Ambos ejemplos (P11C1PETEP/00:04:14.133-00:15:29.346) y P12C2PETEP/00:10:25.123-00:17:03.912) guardan entre ellos un elemento característico de los monólogos docentes, y es la duración sobre un tema a explicar. Los estudiantes intervinieron con cierta timidez como dos o tres veces mediante pequeñas oraciones, prácticamente porque sentían presión ante algunas interrogantes del discurso educativo. De las tres clases valoradas, dos de ellas, el profesor fue recurrente en la forma de explicar sobre historia, si bien, hay que destacar que presentaron análisis histórico, también es conveniente señalar, que fueron enfocadas más hacia un tipo de clase magistral, cercando al estudiante bajo una sola voz.

Cuando se observa que el profesor es quien participa solamente como comunicador, estamos presenciando más que un encuentro de saberes, un monólogo que no beneficia a los estudiantes, sino más bien, impide que su pensamiento crítico sea motivo de su discurso, encaminándolos hacia otra realidad.

De forma general las intervenciones discursivas -muy pocas veces, casi nunca- presentaban intervalos tan extensos, en los que los estudiantes solo escucharan sin emitir alguna respuesta o inquietud; contando con mayor fluidez en la retroalimentación que se pide en el aula, por lo que el caso referido es, igualmente, excepcional.

- **Discurso para el Debate:** El educador revela o demuestra que está dispuesto a dar la palabra y facilitar el intercambio en los estudiantes con respecto al tema de estudio. Uno de los objetivos primordiales del discurso docente es que sea un elemento para generar debate a través de la confrontación de ideas que son expresadas por los interlocutores. En la enseñanza de la Historia, es de vital importancia que la construcción de conocimiento -del hecho histórico- parte de la discusión premeditada de los diferentes puntos de vistas o planteamientos sobre un tema, esto contribuye a edificar una visión más objetiva y clara sobre la Historia. Algunos ejemplos:

(...) Jxxxx por favor, (*Estudiante: profe como cuando Ud. hizo la pregunta, empezando el primer lapso que Ud. decía, que, en la época, si no había buena educación era analfabeto, estaba*

mal el país, cómo surgieron esos grandes escritores, como surgieron esas grandes) una paradoja (Estudiante: entonces la pregunta entonces que como era posible, entonces Ud. también la respondió, eso pasaba porque entonces la gente de dinero que tenían podían pagar, podían depender de una buena economía de una buena base) y eso eran los escritores que se dedicaban a hacer artículos (...) pero ¿por qué un campesino no podía escribir? (...) porque no sabía leer y escribir (exacto) (Estudiante: Profesor le voy a hacer una pregunta, ¿gracias al petróleo hemos avanzado con la ciencia?) (...) el petróleo (...) es un recurso que (...) en Venezuela no se ha utilizado correctamente, (...) lo que nos ha traído es más desigualdades (...) (P12C2PETEP/00:35:45.213-00:37:18.228).

El docente parte de una interrogante abierta sobre el acceso a la educación en el siglo XIX, logrando el interés o la motivación de uno de sus estudiantes sobre el tema, de manera que, este responde y se siente incluido cuando son reconocidas sus opiniones, hasta el punto, de asociar escenarios históricos antes estudiados por ellos para contrastar o nutrir mejor sus argumentos.

Otro extracto sustraído, recoge nuevos elementos, porque conecta actividades ya realizadas como preámbulo para desarrollar otras distintas, estableciendo una línea de trabajo en donde el educando debe dar su opinión al respecto, para generar la discusión, en este caso, el tema petrolero y el papel del Estado venezolano (P10C3PVDM/00:00:13.155-00:03:09.153). Es evidente que la construcción del conocimiento o contenido histórico es más comprensible bajo los lineamientos antes expuestos, logrando en clase, que tanto los estudiantes como el profesor, se complementen en una retroalimentación de ideas producto del surgimiento de una interrogante o del interés generado por la expresión hablada del docente.

- El discurso como sarcasmo: La ironía como instrumento del discurso suele ser en muchos casos, entendida, como sinónimo de burla, humillación, del difusor al receptor. Cuando se emplea este método “jocoso” sobre todo en niños y jóvenes, puede crear un clima hiriente, que en el campo educativo genera un rechazo hacia la parte que lo emite. En las clases observadas éste se emplea con adolescentes, como una forma “educada” o velada para, o bien ofender, o regañar, o emplazar al estudiante a que asuma comportamientos concretos. El profesor ironiza porque no puede ir directamente al insulto, o al llamado de atención con estudiantes que son de un razonamiento más desarrollado que los infantes.

La investigación arrojó tres maneras en que se empleó el sarcasmo: La primera, fue una sutil, pero con un propósito de hacer entender a la población escolar lo que debían hacer en el aula. Algunos ejemplos: a la pregunta de si debían tomar nota de la pizarra, el profesor les respondió: “¡nooooo!, ese es el adorno de la pizarra del día de hoy. Pues imagínese que hago, soy el tema o corrijo de una vez (Estudiante: Prosiga profesora) Nooo, él entendió mi francés de ayer, sí, menos mal que yo fui clariiiitaaaa, demasiado, demasiado clarita” (P2C1PLL/00:06:16.620-00:06:46.076). Incluso, también se presta como burla frente a otros compañeros: “**Este si es un honor, realmente** (Estudiante: ¿por qué profesora?) **porque creo que no te había visto en toda la semana.** Bueno, de verte, si te había visto: en la cancha, en el pasillo, dónde más, en la escalera, en el banco” (P3C2PLL/00:00:22.039-00:00:47.129), o cuando se ofusca el docente:

Ok chicos, el que quiere oír, oye, y el que no quiera oír, no oye absolutamente nada. **Me imaginedo que José Adolfo, como hoy va a pedir cacao para que le corrija** el esquema, verdad, se va a sentar y se va a quedar tranquilo, supongo yo (P3C2PLL/0:04:36.298-0:04:58.249).

La segunda, fue practicada por el docente como una defensa ante el irrespeto o desinterés por escucharlo, dejando dos ejemplos claros a continuación: “(...) **como la profesora es bajita y chiquita entonces no la quieren respetar verdad** (Estudiante: profesora Ud. sabe cuántas veces ha dicho eso durante todo el año, jajajaja)” (P8C1PVDM/0:14:13.205-0:14:25.644), o “(...) **qué estrategias propone por lo menos Dixon, para el tercer lapso,** (...) y así no se duerme durante la clase, qué estrategia propone” (P8C1PVDM/0:33:32.644-0:33:47.426).

Y un tercer empleo del sarcasmo, tal vez, el más drástico de todos, con una postura intimidante y a tomar en cuenta por su fehaciente uso, afectando sobre todo lo emocional del estudiantado, se tiene con los siguientes ejemplos: “**Habrá que utilizar la política del terror aquí, ¿verdad? Tienen que defender chamos, tienen que defender**” (P11C1PETEP/0:36:23.498-0:36:32.823); “Si yo lo escucho a Ud. en la

cancha, por ahí hablando duro, fuerte, ya va a ver, lo está haciendo como a poproso (sic) dijo el chavo" (P11C1PETEP/0:54:40.071-0:54:54.420); "Ah bueno. Daxxx, algo que aportar (...) **bueno no le digo que es lo que le pasa, porque estamos siendo tal**" (P12C2PETEP/0:20:22.887-0:20:37.904) (ese "tal", corresponde a que estaban siendo grabados y bajo la lupa de los investigadores).

Este último caso es el más alarmante de todos, el sarcasmo se utiliza como medida de coerción grupal, el docente muestra su "poder" a través de un discurso que no solo lastima emocionalmente, sino que, en muchos casos, repercute en el desenvolvimiento de los estudiantes durante su estadía en el aula. Así pues, el educando pierde confianza, sobre todo a la hora de exponer sus ideas, por temor al cuestionamiento temperamental del profesor y a sus herramientas "pedagógicas y didácticas" lo que se traduce, en un posible rendimiento escolar deficiente, por lo menos, en esa asignatura.

- **El discurso persuasivo:** De formas distintas el docente exhulta; incluye al estudiante en una dinámica con un propósito personal, y sutilmente hace saber al educando lo que está llamado a hacer o evitar. Por eso, otro elemento que se desprende del discurso docente, es su carácter persuasivo, siendo utilizado para la comparación de procesos políticos, religiosos, entre otros.

En un extracto de clase (P11C1PETEP/00:02:24.284-00:04:14.133) fue claro, cómo el profesor insinúa al estudiantado a través de su discurso, que es el momento oportuno para participar en ella. Sin embargo, esta sugerencia viene dada por la presencia de los investigadores en el aula, puesto que, la participación estudiantil hasta el momento era muy baja, casi nula. Las palabras expresadas se derivan del silencio presente luego de formular sus preguntas, pues había resistencia de los estudiantes a participar en sus clases espontáneamente. Así, muy sutilmente -para tratar de ocultar posiblemente el carácter pasivo de su clase-, lo comparó con el supuesto desempeño del primer lapso, que ofrecía un ámbito más favorecedor a su imagen.

Asimismo, señaló que la casi nula intervención estudiantil "lo obligaba a monopolizar la clase", (P11C1PETEP/00:58:07.986-00:58:25.479), ejemplo característico para valorar el discurso del profesor, quién recurrentemente administraba a su disposición todos los elementos durante la clase y exhortaba a los estudiantes a hacerlo "quedan bien".

Otro docente intentó configurar muy sutilmente por medio de su discurso una realidad política venezolana. Cuando se produce la grabación de las clases, Venezuela estaba en un proceso cercano a elecciones y padeciendo una crisis política y económica que se tradujo en protestas y manifestaciones. Por ende, el profesor de forma persuasiva trató de llevar al estudiante a conocer el periodo de Pérez comparándolo con la situación "similar" que vivía ese momento el país (P2C1PLL/0:26:11.705-0:26:44.848).

- **El discurso de carácter evaluativo:** Con el discurso educativo, vale decir, con las palabras, expresiones, hasta gestos del profesor, el estudiante reconoce estar siendo evaluado, es decir, se encuentra en un espacio donde se le juzga y valora por lo que dice, lo que hace, el tiempo que le toma, la forma de hacerlo, entre otros.

Un buen discurso educativo tiende a manifestarse en el aula a través de las evaluaciones que se pretenden asignar. Un docente que no muestre señales durante su lapso de enseñanza de lo que quiere conseguir, con objetivos claros que sean aprovechados por sus estudiantes, entonces, no está logrando el propósito formativo con su comunicación. A continuación, algunos ejemplos sobre la categoría:

(...) Si quisiera el libro, qué hago, busco el libro, leo el libro, lo leemos en voz alta, lo compartimos como un cuentacuentos, y yo no los torturo copiándoles en el cuaderno, espero entiendan lo que quiero decir con **esto, pero vamos a agarrar el libro y lo vamos a copiar completamente en el cuaderno porque solo forma parte de la evaluación porque lo voy a revisar con firma**, sin embargo, no es la evaluación como tal, (...) (P2C1PLL/00:29:15.645-00:30:01.461).

Aquí se pueden apreciar las dos categorías (6 y 5) de Flanders (1971), Órdenes o mandatos, y explicación, exposición. Pero más allá de los referentes teóricos del discurso, se nota que hay una intención reproductiva e impositiva de la clase, el profesor, en un alarde de autoridad, debe firmar para legitimar lo que el estudiante hace, que no es otra cosa que reproducir el texto.

Otro ejemplo denota la forma en que es presentada la clase por un docente, mostrando en reiteradas ocasiones (3 clases) cómo se desarrolla en tiempo, actividad, y cómo debe ser abordada por los estudiantes (P8C1PVDM/00:04:54.288-00:07:27.926). Este profesor maneja una organización que le permite construir junto a sus estudiantes un contenido bien edificado. Claro está, el educando -al conocer desde el principio discursivo del docente el escenario a estudiar- tiene una herramienta para la compresión de los contenidos, expresándose como una estrategia eficaz, apreciada por el investigador a través de la intervención de los estudiantes.

En otra situación, se pudo observar, un discurso más ligero o carente de una estructura evaluativa por parte del docente (P5C1PEP/00:00:27.710-00:00:39.097). Para este caso, las estrategias utilizadas no cuentan con una estructura durante todo el proceso, puesto que, los estudiantes tomaban a juego las actividades a desempeñar (mucho desorden) tornándose en una experiencia para nada significativa en la labor profesoral.

Se perciben, en resumen, dos polos completamente opuestos para esta categoría, de la complejidad y el rigor a la ligereza y el simplismo de una clase en la que, en apariencia, no se construye saber. Por ende, un equilibrio, teniendo como eje central la organización, es fundamental para concretar los objetivos que tiene todo docente al momento de explicar a sus estudiantes lo que se quiere hacer en el aula.

- **Historia como cuento:** Algunos profesores tienden al error de asociar la enseñanza de la historia con el relato de un cuento que tiene que “echar”, con fechas, personajes principales y/o “secundarios”, con elementos morales de protagonistas y antagonistas y todo eso, como elementos conductores de procesos. Algunos ejemplos de los audios corroboran tales posturas: “(..) en principio, comienzo la clase, les voy a echar más o menos un cuento de todo lo que es este proceso, como lo hicimos con la clase del General Juan Vicente Gómez, y comenzamos a trabajar” (P1C1PLL/00:02:55.320-00:03-09.533). La narración del profesor desvirtúa inmediatamente cualquier idea de análisis histórico, porque su recurso tiende a “echar más o menos un cuento” como herramienta para que los estudiantes comprendan una realidad. Asimismo, es evidente que la estrategia de enseñanza se ha aplicado a más de un contenido, creando desde la óptica docente un panorama repetitivo (Martínez-Otero, 2006).

Otro caso al respecto: “Entonces chicos, ocurre todo eso, Venezuela es hermosa, preciosa, salen a desfiles, se exalta el carnaval, los hombres y mujeres se disfrazan de negritos, disfrutan, bailan, hay rumba, salsa, orquesta” (P2C1PLL/00:22:52.941-00:23:12.770). Aquí no solo el discurso educativo se presta para “enseñar” o tratar de explicar un momento histórico aderezado con ilustraciones, quitando seriedad a la información por elementos innecesarios (anécdotas) en el discurso objetivo.

Martínez-Otero 2006, presenta la Dimensión Motivacional como las formas que adopta la presentación “creativa” del discurso, aunque, en los intervalos seleccionados, se quedan más con la forma que con el fondo, pues salta de una consideración histórica política al anecdotismo personal, inferencias que desvían el interés del aprendiz, construyendo una realidad equivocada para la valoración histórica. En la acepción tipológica de este autor sería el tipo de un profesor “presentador”.

- **Historia fraccionada:** Se evidencia cuando el profesor presenta su enseñanza realizando saltos temporales que desvían completamente la comprensión del estudiante, generando confusión entre períodos o simplemente, mostrándolos de forma parcial. En la enseñanza de la historia, el discurso docente es parte responsable de fraccionarla. El profesor, desde su óptica, puede omitir períodos bajo el criterio de no ser importantes mientras que, al estudiante lo puede asaltar la duda, el vacío histórico, por el desconocimiento de los lapsos de estudio. La Historia debe enseñarse como conjunto, y no como partes aisladas, que subjetivamente son puestas entre dos polos: lo relevante o lo intrascendente. Se tienen a continuación algunos ejemplos al respecto:

“24 de noviembre, ¿sí? 74% es electo Rómulo Gallegos, recordamos que dijimos que Rómulo Gallegos no lo íbamos a tocar, ¿por qué?, Betancourt, pero por qué no lo íbamos a tocar (*Estudiante: porque era más que todo dramaturgo y no (sic) fue reconocido más como dramaturgo*)” (P2C1PLL/00:09:30.927-0:10:10.940).

El argumento docente para excluir un periodo de gobierno es producto de una inferencia personal. Aquí se muestra el salto sin conexión que contribuye a obviar procesos históricos y enlazarlos “mágicamente”

como si la Historia lo permitiera (objetivamente), y terminar hilando una construcción del hecho histórico parcializado.

En otro caso (P3C2PLL/00:06:54.883-0:08:05.035), el docente a través de su discurso trata de ubicar al estudiantado en períodos de gobierno. Sin embargo, tal estrategia (preguntas que llevan más a la memorización que a comprender los procesos) altera toda organización y valoración histórica, traduciéndose en un conglomerado de ideas difusas que no permiten conectar a los educandos con la realidad, sino con saltos temporales que van y regresan constantemente perdiendo toda validez de enseñanza.

- **Ideologización discursiva:** Se presenta como elemento característico del profesor al momento de explicar un tema, en el que incluye aspectos propios, partiendo de su visión e instaurando una realidad que debe ser comprendida al unísono, y, por ende, en ocasiones tergiversándola. Del mismo modo, el discurso docente cuando se aplica de manera incorrecta “hablando desde un punto de vista subjetivo” logra influenciar posturas estudiantiles desde concepciones preestablecidas del profesor. En una docencia democrática y laica el discurso tendría que ser lo más alejado posible de cualquier dogma (político, religioso, entre otros) enfocándose hacia la “objetividad”, para que los mismos educandos puedan discernir entre uno u otro planteamiento. Seguidamente, se tiene algunos ejemplos que dan cuenta sobre esta categoría.

(...) ¿Cuándo fue la primera vez que se comenzó a hablar de petróleo? Tiene sus antecedentes basados dónde, ¿en qué publicación? ¿en qué libro? (...) no lo recuerda, la historia del petróleo data del antiguo testamento, cuando aparece por primera vez en este libro, sobre todo en el libro de Génesis o específicamente, en el libro de Génesis se habla sobre petróleo, aunque no se dice petróleo como tal, un mineral de oro, que se consiguió cerca del río Písón, refiriéndose precisamente al petróleo (P9C2PVDM/00:21:06.834-00:22:00.230).

Un docente a través de su discurso esgrime argumentos que “hacen” sostener la aparición del petróleo a los tiempos descritos en el extracto señalado. Incluso, aseguró o dio cuenta de ello, asociando al petróleo con un “mineral de oro” porque así era explicado en su texto de referencia (la biblia). Bajo esa misma línea de exposición, continua con otro grupo: “y en qué publicación, alguien lo recuerda (*Estudiante: antes de cristo*) antes de cristo, más o menos (*Estudiante: la pegaé*)” (P8C1PVDM/00:15:17.785-00:17:08.032). Si bien, la historia puede ofrecer distintos puntos de vista para valorar una realidad, también, muchas veces, esa misma realidad se altera por la concepción del enseñante. No solo el discurso oral del profesor está ideologizado, sino que se puede observar en sus estudiantes, cómo ellos reconocen tales ideas y tratan de reproducirlas. Otro ejemplo del mismo profesor se refería a Noé y a la construcción de su arca, llegando a afirmar que “hay documentos o pruebas fidedignas que corroboran su existencia” (P8C1PVDM/00:17:09.359-00:18:01.626).

Dos situaciones similares de ideologización, pero desde lo político, pertenecen a otro docente, quien emplea una comparación para mostrar dos realidades (gobiernos de la década de los 90 y la llegada de Hugo Chávez, 1999) en dos grupos o secciones diferentes (P13C3PETEP/00:08:44.830-00:10:57.058) y (P13C3PETEP/00:10:59.327-00:12:59.389). Se observa que el discurso oral ofrecido por el profesor tiene elementos persuasivos aduciendo aspectos políticos, económicos, entre otros, que muy sutilmente crean una ideologización del discurso a favor del mandatario que él denomina como “un militar” (Chávez).

Más allá de la carga política o de interés en la enseñanza de una Historia favorable al gobierno de turno (que está errada) es llamativo, cómo el mismo recurso utilizado en otras aulas, es un ejemplo evidente, de dos grandes problemas relacionados al discurso del profesor y que suele repetirse con los docentes que permitieron crear esta categoría. La primera, responde al modo recurrente de explicar los temas, las mismas estrategias, con un parecido o similar guion de enseñanza. El segundo, que viene como consecuencia de la primera; producir contenido ideologizado, conlleva indudablemente a difundir una tergiversación del hecho histórico. Por ende, altera la concepción de la historia en los educandos y la visión, que puedan tener de ella.

- **La epistemología del discurso histórico:** En su discurso el profesor les lanza guíños a los estudiantes con expresiones de que los que escriben la Historia podrían haber estado interesados en una forma de interpretación y narración muy concreta, en definitiva, les ofrece una consideración crítica que está teñida de epis-

temología. Por intereses partidistas, por afinidades ideológicas y a veces por inexactitud en la metodología del historiador, al docente le parece lícito cuestionar el saber histórico.

Es interesante señalar que, de los cuatro profesores valorados, sólo uno de ellos, recalca a sus estudiantes lo que puede ofrecer la Historia desde esta categoría. A continuación, dos ejemplos: “(...) según quién escribe la historia, tienen sus lados bondadosos y positivos, y tienen sus lados que son, totalmente, negativos” (P2C2PLL/00:03:57.059-00:04:07.098). “Cosas positivas y cosas negativas, según la vea el historiador, puede decir que se puede estudiar a Marcos Pérez Jiménez de dos puntos de vista” (P2C1PLL/0:03:57.059-0:04:07.098). Lo tomado del discurso oral docente, es una manera también de ejemplificar la importancia del mismo en los estudiantes. Entonces, se habla de una responsabilidad a la hora de ejercer tal acción: enseñar o escribir la Historia.

- **El discurso como una forma de control:** Se presenta como “solución” al momento de un altercado con un estudiante, así se evidencia también, el control o dominio por parte del docente a través de un discurso autoritario dejando un precedente para los demás educandos. Se ofrecen dos extractos correspondientes a esta categoría:

(...) Yuliani chao, (*Estudiante: no profesora, ¡nooooo!*) Yuliani chao, (*Estudiante: ya me callo, me callo*) Yuliani por favor sal (*Estudiante: profesora me callo, ya, hago silencio pues. Profesora deje de ser así*) Por favor te sales. La puerta está abierta, quién más se va a ir” (P3C2PLL/00:11:15.142-00:12:03.814).

(...) **mire caballero yo no le tengo un grillete en el pie Diexon**, (...) (*Estudiante: estaba preguntando la hora*) bueno hijo si Ud. tiene que hacer otra diligencia, allí la puerta está abierta caballero (P8C1PVDM/00:28:11.209-00:28.40.792).

Ante los problemas que surgen en el aula con los estudiantes, muchos docentes toman la vía más fácil como solución: la expulsión de los educandos o su retiro del salón, y así controlar un poco más la circunstancia. Esto solamente va a crear un clima de inestabilidad entre los docentes y sus estudiantes, por el hecho de apartarlos del grupo o por ser motivo de burla de sus compañeros, además, no es la panacea para subsanar el problema, siempre quedaran focos (otros estudiantes), y la causa, en muchos casos, viene por ese discurso docente de exclusión. Sí se trabaja con el sarcasmo, la ironía, el estudiante puede comenzar a emplearla para su beneficio, siendo el docente su único blanco a enfocarse, y por supuesto, creando en el profesor una molestia y al final se deriva en un problema cíclico.

- **El discurso reivindicativo de la historia:** Se presenta cuando el docente justifica a sus estudiantes la relevancia de estudiar y comprender la historia

(...) es cierto como dice Diexon que la historia es un poquito aburrida, y que algunos de Uds. (...) no se identifican con esta disciplina, sin embargo, es muy importante conocer algunos acontecimientos, pues, parte de nuestra vida o yo diría que toda nuestra vida, o a cada instante el ser humano hace historia, porque la palabra historia tiene que ver con el término histori de ver, de ser testigo, de actuar, entonces nosotros, estamos haciendo eso, estamos siendo testigo de algo, estamos actuando dentro de un espacio determinado (P8C1PVDM/0:32:46.220-0:33:32.572).

El extracto anterior, es importante señalar porque muestra y reconoce una realidad tangible en las aulas. El estudiante es consciente y expresa el descontento hacia la enseñanza y/o aprendizaje de la Historia. Lo relevante de la cita, más allá de exponer un escenario, es la respuesta del profesor, y cómo afronta el problema ofreciendo a los educandos el valor de comprender e interesarse por la Historia como elemento indispensable para su vida.

Otro elemento a tomar en cuenta, resaltado por uno de los docentes, fue mostrar cómo la importancia de la historia está más allá de los textos (leerlos, utilizarlos), sino que ella forma parte de la cotidianidad, puesto que, conocerla, no solo permite la comparación de escenarios que pueden repetirse (o parecerse) en el tiempo, sino que, otorga las herramientas para hacer frente antes las dificultades que estos puedan presentar (P9C2PVDM/00:31:39.106-00:32:03.497).

Del mismo modo, otra intervención del docente en clase, reconoce, que la importancia de estudiar, comprender o leer sobre Historia de Venezuela, sirve para darle sentido a toda esa dinámica en la que se funden (aspectos: económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros) y que edifican día a día lo que somos como Nación (P12C2PETEP/00:17:03.756-00:17:33.593). Por ende, no se puede dejar de tener en consideración que la enseñanza de la Historia en los estudiantes es fundamental para crear hábitos de pertenencia que los lleve a preguntarse ¿Hoy en día somos parte de la construcción del país? Y sí no es así ¿cuál es mi papel?

A manera de conclusión. Reflexiones generales

Las valoraciones del discurso docente en la enseñanza de la historia en los cuatro casos permitieron dar origen a las categorías antes explicadas. Ofreciendo un sinnúmero de escenarios posibles, verdaderos, reales, de cómo se está llevando a cabo un proceso de difusión de saberes. Es la historia la herramienta por la cual el profesor, partiendo desde su óptica, crea a imagen y semejanza, una estructura discursiva particular, propia, para compartir sus conocimientos a sus estudiantes, generando en algunos casos, como los descritos, manipulación o tergiversación del hecho histórico, afectando directamente las concepciones de sus educandos.

La investigación también constató un escenario diferente, más abierto desde la práctica docente que, en función del campo histórico, expresaba la construcción de saberes desde estrategias discursivas de enseñanza profesoral. Cada maestro, bajo su formación (concepciones preestablecidas) edifica una manera de enseñar la historia, siendo observada en algunas categorías: monólogos, sarcasmo, ideologización, memorización, desvirtuando una correcta y “objetiva” enseñanza de la misma en ciertos casos y, en otros, una disposición para el debate, la búsqueda de una verdad histórica más interpretativa y reflexiva, la comparación de procesos y la contextualización.

Por ende, los resultados o conclusiones del presente trabajo mostraron una realidad tangible y evidente en las aulas merideñas, a razón de la enseñanza y difusión del hecho histórico. Cada sector estudiado (municipios merideños distanciados) parece adecuarse al trato tradicional con que se comparte la historia, mostrando la diferencia entre uno y otro profesor, así como también, sus formas discursivas desde lo oral en la práctica educativa de formación. Escenarios que deben ser revisados a mayor profundidad, sobre todo, cuando quien la ejerce no pertenece al campo histórico, puesto que carece del afecto directo o propio hacia ello. ®

Diego Armando Troconis Suarez. Diego Armando Troconis Suárez. Licenciado en Historia (ULA, 2012), Tesista de la Licenciatura en Educación, mención Ciencias Sociales (ULA, 2018).

Referencia bibliográfica

- Amidon, Edmund y Flanders, Ned (1971). **El papel del maestro en el aula.** Venezuela, Editorial Salesiana.
- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** Caracas, Venezuela, Editorial Episteme, 6º Edición, pp. 143.
- Freire, Paulo. (2005). **Pedagogía del Oprimido.** México, Siglo XXI Editores, pp. 241.
- Habermas, Jurgen. (2006). **Teoría de la acción comunicativa.** 2 Volúmenes, Editorial Taurus, pp. 619.
- Martínez-Otero, Valentín. (2008). **El discurso educativo.** Madrid.

Palella, Santa y Martins, Feliberto. (2010). **Metodología de la investigación cuantitativa**. Venezuela, Fondo Editorial de la UPEL, pp. 203.

Recursos electrónicos

- Bloch, Marc. (1952). **Introducción a la Historia**. Argentina, pp. 159. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: https://introduccionalahistoria.files.wordpress.com/2010/01/marc_bloch_-_introduccion_a_la_historia.pdf
- Carretero, Mario y Montanero, Manuel. (2008). **Enseñanza y aprendizajes de la Historia: aspectos cognitivos y culturales**. Argentina, pp.133-142. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Giraldo, Luis & Rubio, Evaldo & Fernández, Jairo. (2009). **Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz**. Colombia, pp.25-41. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: http://www5.uva.es/agora/revista/11/agora11_giraldo.pdf
- Martínez-Otero, Valentín. (2005). **Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo**. Madrid, pp. 57-61. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234180698.pdf
- Piaget Jean. (S.F). **Psicología y Pedagogía**. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://es.slideshare.net/provinlz/jean-piaget-psicologiapedagogia?related=1>
- Van Dijk, Teun. (1980). **Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso**. México, pp. 37-53. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%EDa%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun. (1999). **El análisis crítico del discurso**. Barcelona (España), pp. 23-36. Recuperado el 1 de junio de 2015, disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>

Representación social de la Educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales

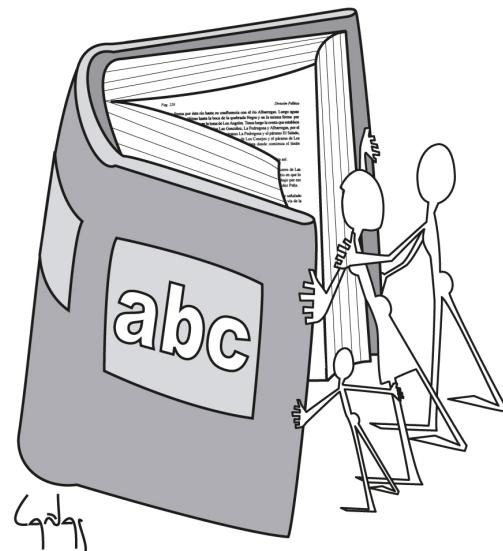
*Social representation of the preschool teacher:
approach from the social network analysis*

Esmeralda Jiménez Fuentes
esme-jimenez1@hotmail.com

Antonio Fernández Crispín
anfern64@yahoo.com.mx

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

Artículo recibido: 12/12/2018
Aceptado para publicación: 31/01/2019



Resumen

Esta investigación es un estudio exploratorio – descriptivo cuyo objetivo es revelar la representación social de la educadora. Participaron 77 estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de una institución formadora de docentes de entre 16 y 24 años de edad a quienes se les aplicó un cuestionario que recuperó las ideas, opiniones, cogniciones y pensamientos sobre quién es una educadora. Se utilizó el enfoque estructural de la teoría de las representaciones sociales y el análisis de redes sociales. Los resultados muestran que prevalece una imagen socio-cultural de la educadora de corte froebeliano lo que denota que se trata de una representación social que poco se ha transformado a través del tiempo desde la génesis de la profesión.

Palabras clave: Representación social, educadora, redes sociales.

Abstract

This research is an exploratory - descriptive study whose objective is to reveal the social representation of the educator. 77 undergraduate students participated in pre-school education at a teacher training institution between 16 and 24 years of age who were given a questionnaire that retrieved the ideas, opinions, cognitions and thoughts about who is an educator. We used the structural approach of the theory of social representations and the analysis of social networks. The results show that a socio-cultural image of the Froebelian educator prevails, which denotes that it is a social representation that has been little transformed over time since the genesis of the profession.

Keywords: Social representation, educator, social network.

Introducción

Actualmente en la República mexicana la educación preescolar es aquella dirigida a niñas y niños de tres a seis años de edad, forma parte de la educación básica obligatoria que abarca desde el nivel preescolar hasta el medio superior. La educación preescolar se ofrece en instituciones educativas denominadas *jardines de niños* y tiene una duración de tres grados escolares. Según Martín del Campo (1940) “los jardines de niños llegaron a México en 1880 como un legado del sistema feudal español bajo un esquema de *kindergarten* frobeliano puro” (p. 22). Su primera versión es Sala de Párvulos instaurada en 1883 en la Ciudad de México por el maestro Cervantes; ese mismo año llega a México el alemán Enrique Laubscher a fundar el primer Jardín de Niños en el Estado de Veracruz (Castañeda Núñez, 1981, p. 28).

Más tarde, en 1910, tienen influencia de la Escuela Activa Norteamericana de John Dewey, posteriormente en el periodo de 1914 a 1920 se impone en ellos la dinámica de trabajo de la Escuela Montessori por sus tendencias a la libertad y a la autoeducación (Martín del Campo, 1940, p. 23). Así, con influencia de Alemania, Estados Unidos e Italia, se ha modelado un *kindergarten* mexicano hoy llamado jardín de niños.

A partir de 1880, se expide el Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal e inicia sus actividades la primera Escuela Normal en el Estado de Veracruz con la misión de formar a maestras y maestros de educación básica, surge la figura de la educadora, persona encargada de brindar servicio educativo a niñas y niños del jardín de niños.

En 1909 surge el plan de estudios para educadoras de párvulos diseñado por Bertha Von Glümer que contempló teoría y práctica en el *kindergarten*, historia de la pedagogía, dones y ocupaciones, cuentos del *kindergarten*, educación manual y dibujo (Castañeda Núñez, 1981, p. 92). Históricamente, los docentes a cargo de brindar este servicio educativo son comúnmente llamadas *educadoras* por ser mujeres en su mayoría, algo distintivo de dicho nivel. El término surge durante el Porfiriato, y proviene del francés *école normale*, un tipo de escuela modelo que surge en Francia a finales del Siglo XVIII con aulas para enseñar prácticas pedagógicas a los futuros maestros de educación básica (Andión Gamboa, 2011, p. 34).

Actualmente, las educadoras son formadas en las Escuelas Normales de todo el país, donde estudian la licenciatura en educación preescolar con el Plan 2012 y 2018 establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), consta de ocho semestres y el tránsito por estas instituciones se le conoce como formación inicial docente. Una vez que las estudiantes egresan, su inserción laboral es en los jardines de niños o instituciones de nivel preescolar. A diferencia de otros niveles, la imagen de la educadora se ha distinguido a través del tiempo por ser propia de las mujeres. De acuerdo con Palencia Villa (2000), esto se debe a que “representan la continuidad de la imagen materna, y los hombres que trabajan en este nivel educativo son caracterizados como “anormales”” (p. 147), también se observa que no hay muchos cambios en las prácticas pedagógicas que ejercen pese a que los manuales y programas de educación preescolar son distintos a los de hace décadas.

En las Normales, durante el proceso de formación inicial, las estudiantes inician su inserción en la cultura magisterial, sin embargo, se puede suponer que al ingresar a la institución ya disponen de predisposiciones sobre la carrera, significados, creencias, arquetipos, cualidades, atributos, códigos, es decir, tienen imágenes preconcebidas con relación a quién es y qué hace una educadora.

Ante esto surgió la necesidad de indagar y comprender cómo es asumida la imagen de la educadora en la actualidad debido a que se observan pocos cambios en su imagen y labor. La teoría de las Representaciones Sociales, propuesta por Moscovici (1961) explica cómo las sociedades construyen y comparten estos significados, creencias, arquetipos, cualidades, atributos, códigos sobre un objeto dado y de qué manera repercuten en la vida cotidiana, por lo que esta teoría fue empleada para comprender el objeto de estudio: la representación social de la educadora.

A partir de estos planteamientos surge la pregunta ¿cuál es la representación social de la educadora por estudiantes en formación inicial docente? debido a que se generó la necesidad de encontrar una explicación respecto a la forma en que socialmente se concibe hoy después de más de 130 años de su aparición como figura educativa en México y así lograr el objetivo de: identificar la representación social de la educadora desde un enfoque estructural mediante el análisis de redes sociales.

Con ello, se pretendió encontrar causas por las cuales se observa que la imagen y la práctica no han tenido cambios sustanciales a través del tiempo desde la génesis de la profesión. Se optó por estudiantes normalistas en proceso de formación inicial ya que es un periodo donde inician su inserción a la cultura magisterial, sin embargo al ingresar a la institución ya disponen de predisposiciones sobre la carrera.

Ante esto, se diseñó la investigación de corte exploratorio – descriptivo que aborda el tema de la teoría de las representación social desde un enfoque estructuralista. En este apartado se expone la forma en que se organiza una representación social, según Abric (2001) toda representación se encuentra organizada a partir de un núcleo central y elementos periféricos. Bajo esta perspectiva de pensamiento colectivo, se buscó revelar el sistema de ideas que define y caracteriza a la docente de nivel preescolar por parte de las estudiantes en formación inicial, asumidas en este estudio como grupo social al compartir el interés por querer ser educadoras, y así definir en qué medida prevalece el rol materno, los postulados de Froebel el creador del jardín de niños, técnicas de trabajo vigentes, ideas preexistentes a la actualidad en los cambios y transformaciones en la imagen sociocultural.

De esta manera, en el apartado de metodología se expone la ruta de investigación empleada para lograr dicho objetivo. Se aplicó un cuestionario que arrojó información, misma que fue analizada mediante índices para comprender el campo de información de la representación social, consecutivamente se hace uso del método de análisis de redes sociales que brinda un conjunto de herramientas para estudiar a las representaciones sociales desde sus propiedades estructurales, se fundamenta en el álgebra matricial y teoría de grafos; tiene sus orígenes en la sociometría de Moreno (1934), no obstante años más tarde en 1963 comenzó a ser aplicado en las ciencias sociales.

El ordenamiento y procesamiento de la información fue con base en la creación de una matriz adyacente, posteriormente se utilizó el software UCINET 6.0 para su tratamiento y generación de redes que detonaran el campo de representación de la representación social. Un aspecto sustancial fue el posicionamiento teórico donde primero se hizo un recorrido sobre el origen de la profesión de la educadora, brindando referentes de la imagen disponible desde su génesis lo que permitió compararla con la representación social de la actualidad. Los resultados fueron interpretados en función de las propiedades de la estructura de la representación social, así como del campo de información y campo de representación de ésta.

Desarrollo del trabajo

1. Fundamentación teórica

1.1. El origen de la profesión de la educadora

La génesis de la profesión de la educadora y la razón por la que se trata de un campo feminizado se asocia estrechamente con los postulados de Federico Froebel quien sostenía que la mujer, por sus cualidades femeninas, era la indicada para el acompañamiento por el jardín de niños de infantes. Él señaló que “era necesaria el alma femenina en la formación del niño pequeño (...) concluía que esta etapa de la vida del ser humano requiere de cuidados especiales que sólo la ternura de la mujer podía proporcionar” (Froebel, 1939; citado en Cuéllar, 1995).

Respecto a su actuar, Castañeda Núñez (1981) añade que la maestra debe “volverse abnegada, casi madre, celosa en el cumplimiento de su deber, y tan tierna, serena y firme, que sin agitación ni preferencias apasionadas, impulse o sostenga al niño con la fuerza de su prudente y dulce energía (...)” (p. 38). Este tipo de argumentos prevalecían en el discurso que definía quién es y cómo debe conducirse la educadora

al interior de los jardines de niños, y son los configuradores de la imagen educativa y sociocultural de aquellos tiempos.

1.2. El enfoque estructural de la representación social

El conjunto de pensamientos que se tienen sobre algo en el plano grupal forma parte de una representación social, se constituye por un sistema de nociones, creencias u opiniones compartido y socializado a través del lenguaje e interrelaciones cotidianas. Es un pensamiento colectivo que conduce a la congregación de determinados grupos sociales, facilita su asociación y buena cohesión.

Para comprender cuál es la imagen relativa a la educadora que los miembros de la Escuela Normal comparten, en este trabajo se aborda la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) desde un enfoque estructural que sostiene que dicho sistema cognitivo o pensamiento social está organizado a partir de un núcleo central y un sistema periférico. El término de representación social es parte de una teoría que surge en el campo de la psicología social, ayuda a entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. El enfoque estructuralista afirma que se constituyen de “un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además este conjunto de elementos es organizado y estructurado” (Abric, 2001, p. 18).

El núcleo central “es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación” (Abric, 2001, p. 20) su importancia radica en la centralidad por el alto grado de atribuciones y significación en común por quienes integran algún grupo social, cualquier cambio o modificación refleja transformaciones en el sistema o elementos periféricos.

Los elementos periféricos se ubican rodeando al núcleo central y “abarcán informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, p. 23), una de sus funciones es defender el núcleo central y prescribir comportamientos. Con esta mirada teórica, se hizo la aproximación a la representación social de la educadora.

1.3. La aproximación a la representación social mediante el análisis de redes sociales

El Análisis de Redes Sociales (ARS) brinda la posibilidad de identificar y comprender la estructura de la representación social, se presenta a través de un grafo en red, un tejido compuesto por nodos y líneas cuyas interconexiones y estructura en general permiten dar cuenta sobre algo. Al reconocer la complejidad de ordenar las diferentes expresiones de los participantes se consideró el método de ARS que permitió cuantificar y procesar las ideas y sus relaciones para la creación de una matriz y posteriormente una red gráfica que representen esas relaciones como un todo (Leonidas Aguirre, 2011, p. 6) y así analizar la naturaleza de la representación social bajo este enfoque.

Es una forma poco utilizada para el ordenamiento, procesamiento y análisis de la información el grafo representa un modelo donde claramente se pueden diferenciar el grupo de ideas predominantes y poco predominantes, que desde la perspectiva de la teoría de la representación social están divididas en núcleo central y sistema periférico que compone la representación social de la educadora. El ARS “se ha consolidado como una técnica de análisis de las relaciones gracias a la utilización del álgebra matricial y de los grafos” (Rodríguez Treviño, 2013, p. 120).

2. Metodología

La investigación es de corte exploratorio - descriptivo y buscó la aproximación a la representación social desde el análisis de redes sociales. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Preescolar “Profesora Francisca Madera Martínez” ubicada en el Estado de Tlaxcala, México, en ella se ofrece la licenciatura en educación preescolar con duración de ocho semestres.

Los sujetos de investigación fueron 77 estudiantes de la generación que ingresó en el mes de Agosto del año 2017, matriculadas en primer semestre a quienes se les aplicó un cuestionario. La participación fue del 96.2% (77 estudiantes), todas mujeres cuya edad oscila entre los 16 y 24 años de edad (esto se debe a que en la con-

vocatoria de ingreso existe el límite máximo de edad de 23 años). El 95.5% son solteras y el resto casadas. El 96% proviene de instituciones de educación media superior de sostenimiento público y el 4% de privadas.

El instrumento consistió en un cuestionario en el que se les pidió que escribieran cinco ideas, opiniones, valores o comentarios que asocian con la imagen de la educadora. Se solicitó únicamente cinco ideas debido a que se buscó recuperar las emergentes y espontáneas, y para poder procesarlas estadísticamente. Se diseñó con base en la técnica asociativa que consiste en presentarles a las alumnas la palabra “Educadora” como inductora para la evocación de las primeras imágenes mentales y que fueran manifestadas mediante palabras por escrito.

La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas” (Araya Umaña, 2002, p. 59). Una de las condiciones para contestar el cuestionario es que no emplearan mucho tiempo en escribir sus primeras ideas que detonaba la palabra “educadora” con la intención de aglutinar el “sentido común” ese tipo de pensamiento natural y espontáneo de las estudiantes y así poder rescatar aquellas primeras espontaneidades, directo de su experiencia pero que también ha sido impuesto por los hechos, las opiniones ya formadas y reflexionadas que les permiten contestar de inmediato, por lo que no es conveniente solicitar que escriban muchas ideas.

Partimos del supuesto de que en la representación social el sentido común adquiere relevancia ya que forma parte del discurso colectivo compartido en la vida cotidiana, Wagner y Hayes (2011) sostienen que “el sentido común es nuestro reservorio de conocimiento de contexto disponible de manera espontánea. Se utiliza en gran medida sin pensar, y está sujeto a nuestras prácticas cotidianas” (p. 19). Los autores señalan que se refiere al mundo tal y como es y no como aparenta ser, pero además, prescribe nuestro comportamiento sin perder de vista que, como lo afirma Geertz (1999) es un conjunto relativamente organizado de pensamiento especulativo, y no como lo que alguien emplea y conoce con moderación (p. 95).

Bajo estos criterios se diseñó y validó el instrumento a partir de la consulta y juicio de expertos quienes retroalimentaron, el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

3. Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en el aula de las estudiantes normalistas, sujetos de investigación, con previa autorización de la autoridad institucional. Después de la aplicación, en promedio se obtuvieron 305 ideas por parte de las participantes que fueron transcritas en el Software Microsoft Excel. Posteriormente se agruparon tomando el criterio de semejanza, dando lugar a 76 ideas. El procedimiento de análisis de la información consistió en función del campo de información, campo de representación y campo de actitud.

Se examinó el campo de información de la representación social mediante dos índices que permiten conocer la diversidad de respuestas: a) el índice de Shannon (H') que proviene de la teoría de la información, conceptualmente es una medida del grado de incertidumbre (Pla, 2006, p. 583) y b) el índice de Simpson (D_{Si}) que deriva de la teoría de probabilidades (p. 3), que proporciona información sobre el grado en que unas ideas predominan sobre las demás.

Con los resultados de los índices se calcularon los números de diversidad de Hill, iniciando por el ubicar el número de ideas recuperadas (N_0), después el número de ideas abundantes (N_1) calculado a partir del exponencial del índice de Shannon, así como el número de ideas muy abundantes (N_2), mediante el logaritmo natural del índice de Simpson. La familia de números de la diversidad de Hill “permite analizar la diversidad de elementos en una RS, entendiéndose ésta como una función de la abundancia de creencias –riqueza- y la homogeneidad con la que éstas están repartidas en ella” (Fernández-Crispín, Benayas del Álamo y García Pérez, 2008, p. 45).

Tabla 1. Los números de diversidad de Hill

Números de diversidad de Hill	Finalidad
N0 Número de ideas recuperadas	Total y riqueza de ideas recuperadas
N1 Número de ideas abundantes	Calculado a partir del exponencial del índice de Shannon. Ideas raras, de corte más individual.
N2 Número de ideas muy abundantes	Calculado mediante el logaritmo natural del índice de Simpson. Son las ideas más importantes y socializadas.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: Lara González, José David, Fernández Crispín, Antonio, Silva, Sonia & Pérez A., Ricardo. (2010). Representación social de las causas de los problemas ambientales. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Trayectorias*, 12 (30), 40-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488004>

Después de calcular los índices y los números de diversidad de Hill, se procedió a efectuar el análisis del campo de representación. Para ello, se seleccionó el número de ideas muy abundantes (N2) para la creación de una matriz adyacente, también es llamada cuadradas y de doble entrada (Hanneman, 2000).

Tabla 2. Matriz adyacente sobre la información recolectada del ítem “Docente de nivel preescolar”

	Niños	Amable	Paciente	Creativa	Juegos
Niños	27	1	3	2	15
Amable	1	21	8	7	0
Paciente	3	8	20	10	1
Creativa	2	7	10	17	0
Juegos	15	0	1	0	17

Fuente: En esta matriz se buscó identificar qué ideas están insertadas en la representación social, las interacciones existentes entre las ideas dependiendo el número de veces en que fue evocada y la forma en que cada sujeto las expresó, ocupando así un lugar específico y estratégico en la matriz.

A partir de la matriz se construyó el grafo o red social compuesta por nodos y lazos mediante el Software UCINET 6.0, de los creadores Borgatti, Everett, y Freeman en el año 2002. Los datos presentados mediante la red social centran su atención en las ideas y sus conexiones que permite tener una visión global. El análisis parte de mediciones específicas propias del método de análisis de redes sociales. Los nodos representan las ideas y expresiones de los actores a partir de las cuales intentaron definir qué es una educadora y los lazos son las relaciones entre ellas. En el software UCINET 6.0 se solicitó organizar la red de acuerdo a sus componentes principales (*Principal Components*) que visualmente arroja una red diferenciando grupos y subgrupos de nodos. Una vez trazado el grafo, bajo esta consigna fue analizado con base en métricas de centralidad y poder, que permiten clasificar e identificar atributos de esta y que se especifica a qué se refieren en la tabla 2.

Además, se analizaron las características de los nodos en triadas, la densidad y fortaleza de los lazos, posibles subgrafos y agujeros estructurales. Finalmente también se identificó el núcleo central y sistema periférico que desde el punto de vista estructural de la representación social el primero tiene que ver con las ideas altamente arraigadas en el sistema de conocimientos y en el sistema periférico se ubican las que tienen mayor susceptibilidad de ser modificadas, transformadas o reemplazadas a través del tiempo.

Tabla 3. Métricas empleadas en el análisis de la red

Métrica	Funcionalidad
Grado (degree)	Es el grado de un vértice o número de conexiones que tiene un nodo.
Grado de centralidad (degree centrality)	Es el número de conexiones directas que tiene un nodo.
Centralidad de cercanía (closeness analysis)	Son nodos que a pesar de tener pocas conexiones, sus arcos permiten llegar a todos los puntos de la red más rápidamente que desde cualquier otro punto. Representan una excelente posición para monitorear el flujo de información de toda la red.
Lazos débiles	Indica relaciones especializadas entre dos actores sociales.
Lazos fuertes	A diferencia de los lazos débiles indican relaciones sociales cercanas y solidarias.
Cliques	Es un algoritmo que nos permite conocer los diferentes grupos a los que pertenece un actor. Las camarillas constituyen un subgrafo en el cual todos los nodos están conectados entre sí. Este criterio puede revelarse de diferentes formas (procedimientos Ncliques, n-clan, factions, k-plex)
Peripheral Players	La mayoría de la gente podría ver los nodos de la periferia de la red como actores de muy poca importancia (nodos de baja centralidad). Aunque estos nodos son a veces conectados a redes que no están actualmente mapeadas, podrían ser una fuente de información para una compañía.

Fuente: Métricas utilizadas para en análisis de la red social. Adaptado de Kuz, Antonieta, Falco, Mariana & Giandini, Roxana. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20 (1), 89 - 106. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.13053/cys-20-1-2321>

Resultados

El campo de información de la representación social

El número de ideas recuperadas (N_0) fueron 76, con un índice de Shannon (H') $H'=3.69$, lo que se significa que en el conjunto de información emitida por los sujetos hay una alta diversidad de ideas en la representación social de la educadora. Respecto al índice de Simpson se obtuvo que $D_{Si}=0.03$ lo que significa que hay pocas ideas dominantes. Al obtener estos dos índices encontramos que la información emitida por las estudiantes es muy variada, por lo que puede decirse que se trata de una representación social heterogénea por ser ideas disímiles, de naturaleza distinta.

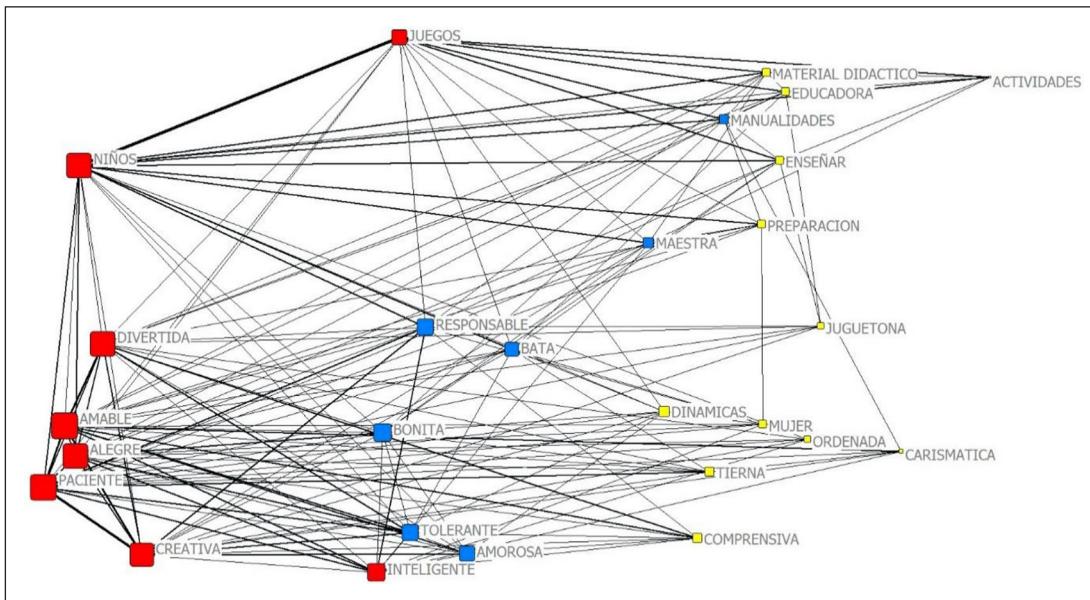
Al calcular los números de diversidad de Hill tales como el número de ideas recuperadas (N_0), número de ideas abundantes (N_1) y número de ideas muy abundantes (N_2), se encontró que $N_0=76$, $N_1=40.4$, $N_2=27.2$. Estos números nos ayudan a identificar las ideas efectivas presentes en el conjunto de cogniciones, o sea que existe información con mayor grado de importancia. Los resultados arrojan que son 27 ideas las que son mayormente evocadas.

El campo de representación

El Gráfico 1 muestra el Análisis de Redes Sociales (ARS), que representa como se conforma el campo de representación de la representación social de la educadora. En el grafo, los 27 nodos son los cuadros de diferentes tamaños, según su grado, que denotan el sistema de cogniciones, ideas, opiniones que rodean a la profesión y la forma en que están interrelacionadas.

El tipo de organización que presenta la red nos permite darle lectura de izquierda a derecha. De acuerdo con las métricas aplicadas a la red. La densidad de la red es de 93.7%, esto quiere decir que es una red bastante relacionada entre sí y que existe reciprocidad entre ideas, se encuentra cohesionada que tiene la característica de que todos los nodos se encuentran conectados (Coleman, 1988).

En el Gráf. 1 se aprecian agujeros estructurales que separan las opiniones relacionadas con la imagen de la educadora de las que refieren a las actividades que realiza en su profesión. Un dato importante es la centralidad



Gráf. 1. Matriz adyacente sobre la información recolectada del ítem “Docente de nivel preescolar”

Fuente: Este grafo fue construido con UCINET 6.0 con apoyo de la matriz adyacente, obteniendo un total de 27 nodos y 318 lazos.

y poder de la red (*Centrality and power*). En ésta hallamos que los nodos referidos a *niños, amable, paciente, creativa, juegos, divertida y alegre* es el conjunto con mayores conexiones y de alta importancia dentro de la red de acuerdo con las diferentes métricas aplicadas: grado, centralidad del vector, centralidad de intermediación, centralidad de cercanía, por lo que claramente se observa que es el núcleo central de la representación social, representan las ideas de mayor arraigo. Los nodos de color azul y amarillo, por su posición dentro de la red son elementos periféricos susceptibles de ser modificados por diversas circunstancias. No hay nodos aislados, todos poseen un tipo de vínculo.

En el análisis reticular mediante el procedimiento de k-cores identificamos que existen tres subgrupos, cada uno con un nodo sensible que si se desconectaran se dividiría la red (Fernández Falero y Peral Pacheco, 2011, p. 8). Estos nodos sensibles son: divertida, alegre y responsable que al suprimirlos son capaces de fraccionar la red. Estos datos indican que las cualidades de la educadora de ser divertida, alegre y amable son indisociables y difícilmente pueden ser características erradicadas de la representación social.

En cuanto a los lazos, que son las líneas que conectan a los nodos, hay una densidad alta en la zona inferior izquierda. Existen lazos fuertes, sobre todo el dúo niños – juegos, y dentro de la agrupación compuesta por los nodos paciente-alegre- amable-divertida-creativa. El número máximo de relaciones entre nodos es de tres lazos y una media de 1.6, esto confirma que es una red muy bien conectada entre sus elementos.

Respecto a las facciones (*factions*), como otra diferencia adicional, aplicamos el análisis por cliques que se refiere a las similitudes entre los perfiles y patrones de conexión de los nodos cuyas características detonan particiones en la red. Bajo esta lógica se encontraron dos subgrupos:

1. Amable, paciente, creativa, divertida, alegre, responsable, inteligente, tolerante, amorosa, bonita, bata, comprensiva, carismática, tierna, dinámicas, mujer, ordenada.
2. Niños, juegos, maestra, manualidades, enseñar, material didáctico, educadora, actividades, preparación, juguetona.

También es importante mencionar que de acuerdo con la métrica *Peripheral Players* niños, amable, paciente, creativa, divertida, alegre, son parte del núcleo, pero también hay elementos periféricos donde incluyen jue-

gos, responsable, inteligente, tolerante, amorosa, maestra, manualidades, enseñar, material didáctico, bonita, educadora, bata, actividades, preparación, comprensiva, carismática, tierna, dinámicas, mujer, ordenada y juguetona.

Conclusiones y recomendaciones

Aproximarse a la representación social de la educadora a través de la perspectiva del análisis de redes sociales permitió verla como un sistema estructurado y organizado. El análisis de redes sociales representó una perspectiva poderosa para el análisis de datos e información. La creación de grafos ofrece una alternativa para analizar espacialmente la representación social. La tarea no sólo consiste en dar cuenta de la estructura, sino en el contenido de ésta, cómo se ubican y agrupan dichos elementos. La ventaja es que se aborda desde una perspectiva grupal y así se puede identificar la forma en que se constituye el pensamiento colectivo.

Gracias a los índices y la creación de redes se tuvo una aproximación al pensamiento social de las estudiantes normalistas de primer semestre de la licenciatura en educación preescolar. Al contrastar esta representación social con los manuales y planteamientos de Froebel, Castañeda, Bertha Von Glümer, principales precursores de la educación preescolar en México, se observa, a nivel macro, que apunta a una imagen sociocultural que ha transitado a través del tiempo desde el nacimiento de la profesión y que poco ha evolucionado, que consiste en un estereotipo donde la mujer con cualidades físicas específicas y de tipo comportamental, se acerca a un modelo de educadora propia del siglo XVIII. Por consiguiente se trata de una representación hegemónica por ser uniforme y que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas (Rodríguez Salazar, 2003, p. 61).

El núcleo central que se compone de niños, amable, paciente, creativa, divertida, alegre, forma parte de una perspectiva histórico – cultural de la imagen de la educadora prevalece y conserva elementos distintivos desde que nace dicha figura educativa hace más de 150 años en Alemania, recordemos que las representaciones sociales prescriben comportamientos lo que nos hace inferir que es la razón por la cual las prácticas educativas que desempeñan las y los educadores no han evolucionado mucho pese a los cambios de planes y programas de estudio de nivel preescolar, pues en su mayoría, continúan siendo las mismas prácticas del siglo pasado. Actualmente, se exige un perfil basado en competencias genéricas y profesionales donde la educadora diseñe situaciones didácticas, tenga conocimientos amplios sobre evaluación de los logros y aprendizajes de los niños, investigue, genere ambientes de aprendizaje, conozca a sus alumnos, principalmente, situación que no es relevante en la representación social.

Encontramos elementos que protegen al núcleo central y que también hacen alusión a cualidades de la educadora, tales como inteligente, bonita, tolerante, amorosa, responsable y comprensiva. El quehacer docente de la educadora se traduce en un dúo exclusivo entre niños – juegos. Esto detona los elementos periféricos donde encontramos una diversidad de aspectos que se consideran y utilizan en la práctica docente como juegos, manualidades, enseñar, material didáctico, bata, actividades, preparación, dinámicas, también otras características de la especialista en educación preescolar, como el sustantivo educadora, mujer, y los adjetivos juguetona, ordenada, tierna, carismática.

No obstante, la TRS nos dice que este sistema periférico puede modificarse a través del tiempo y en relación a la lógica del ARS, actividades, juguetona, ordenada y carismática son los nodos con la tendencia a ser modificados al paso del tiempo, a ser desplazados o transformados por eventos o rupturas. Hay un tipo ideal de qué es y qué hace una educadora.

Entonces en la representación social encontramos cualidades, actitudes, y elementos de la práctica que para las estudiantes son normales y cotidianas a la hora de ingresar a la Escuela Normal Preescolar; como puede apreciarse, se trata de cualidades personales y la imagen sociocultural actual tiene semejanza con la que se disponía en el año de 1836 con el nacimiento de la profesión, porque incluso, se denotan características en género femenino de lo cual se infiere que culturalmente se trata de una carrera para mujeres.

La representación social de la educadora denota que la profesión ha evolucionado muy poco, vemos que prevalece en el discurso circulante, y nos explicamos esto desde la perspectiva histórico-cultural al hallar en el núcleo central elementos altamente enraizados.

Por otra parte, su actividad profesional coloca como eje medular al niño y la paciencia como atributo sustancial. Si comparamos esta representación social con lo estipulado en los planes de estudio de educación básica vigentes en México (Modelo Educativo 2017) hallamos un divorcio de orden conceptual y de las actividades que debe hacer la educadora mismas que trascienden más allá de las aulas de los jardines de niños como el de hacer evaluaciones, gestión, proyectos de impacto social, y actividades de tipo institucional.

Se concluye que prevalece una imagen de la educadora basada en un modelo sociocultural que asume a la educadora como una mujer con cualidades personales específicas tales como creativa, paciente, divertida, responsable, amable, alegre, tolerante, inteligente y bonita, por ende se comparte la idea de que el género femenino es el conveniente en el trabajo pedagógico de niñas y niños de tres a seis años de edad; esto responde a por qué es baja la demanda de ingreso por varones a la licenciatura en educación preescolar y que, culturalmente, no ha evolucionado la profesión de la educadora. ⑥

Agradecimientos

Trabajo realizado como parte del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, inscrito al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Esmeralda Jiménez Fuentes. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, Maestra en Educación con campo en Educación Inicial por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291, estudiante del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Antonio Fernández Crispín. Licenciado en Biología por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana-Puebla y Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Referencias bibliográficas

- Abric, Jean-Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, México: Ediciones Coyoacán.
- Andión Gamboa, Mauricio. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 34 – 45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>
- Araya Umaña, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Borgatti, Steve. (2003). *Conceptos Básicos de Redes Sociales* [diapositivas de Power Point]. Recuperado de <http://www.analytictech.com/networks/introduccion2.pdf>
- Castañeda Núñez, Estefanía. (1981). *Manuales del kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. Ciudad de México, México: Editorial Multimedios.
- Coleman, James. (2009). "Social capital in the creation of human capital". En James Coleman. *The American Journal of Sociology* (pp. 95 – 120). Chicago, Estados Unidos: Chicago Journals.
- Cuéllar Pérez, Hortensia. (1995). *Froebel. La educación del hombre*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Escobar-Pérez, Jazmine & Cuervo-Martínez, Ángela. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27 – 36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicomateria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández Crispín, Antonio, Benayas del Álamo, Javier & García Pérez José Gil. (2008). La teoría de las representaciones sociales como una herramienta de investigación en educación ambiental. En Abraham, Quiroz Palacios (Coord.). *La psicología en los procesos electorales, la educación y la vida cotidiana* (105-124). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fernández Falero, Ma. Del Rosario & Peral Pacheco, Diego. (2011). Análisis de Redes como método para la definición de conceptos. *Revista Anales de Documentación*, 14 (1), 1 - 14. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/120131>.
- Geertz, Clifford. (1999). El sentido común como sistema cultural. En Clifford, Geertz (Ed.). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 93 – 116). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hanneman, Robert. (2000). *Introducción a los métodos de análisis de redes sociales*. California, Estados Unidos: Universidad de California de Riverside. Recuperado de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/cap8.pdf>
- Kuz, Antonieta, Falco, Mariana & Giandini, Roxana. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20 (1), 89 - 106. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.13053/cys-20-1-2321>
- Lara González, José David, Fernández Crispín, Antonio, Silva, Sonia & Pérez A., Ricardo. (2010). Representación social de las causas de los problemas ambientales. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Trayectorias*, 12 (30), 40-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488004>
- Leonidas Aguirre, Julio. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas. Recuperado de <http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/J.%20Aguirre.%20Introducci%C3%B3n%20al%20An%C3%A1lisis%20de%20Redes%20Sociales.pdf>
- Martin del Campo, Concepción. (1940). *A ti, Educadora*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Maya Jariego, Isidro, Holgado Ramos, Daniel & Molina, José Luis. (s.a.). *7 lecturas para iniciarse en el análisis de redes sociales*. España: REDES.
- Mercado Cruz, Eduardo. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4 (7), 121 -151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31100705.pdf>
- Molina, José Luis. (2005). Operaciones básicas con UCINET 6. Recuperado de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/talleres/opbauci.pdf>
- Moscovici, Serge. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul S. A.
- Palencia Villa, Mercedes. (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (12), 147 - 176. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/period/laventan/Ventana12/ventana12-5.pdf>

- Pla, Laura. (2006). Biodiversidad: inferencia basada en el índice de Shannon y la riqueza. *Interciencia*, 31 (8), 583 – 590. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33911906>
- Rodríguez Treviño, Julio César. (2013). Cómo utilizar el Análisis de Redes Sociales para temas de historia. *Signos Históricos*, 29, enero – junio, 102 – 141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-44202013000100004&script=sci_abstract
- Rodríguez Salazar, Tania. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV (93), 53 - 80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/137/13709303.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional 2015 – 2016, Ciudad de México. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Estadística Básica del Sistema Educativo Tlaxcala 2016 – 2017, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México. En Línea http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_29TLAX.pdf
- Wagner, Wolfgang & Hayes, Nicky. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona, España: Editorial Anthos.

Clase invertida y aprendizaje cooperativo en postgrado: una experiencia en Chile

Flipped classroom and cooperative learning in postgraduate: an experience in Chile

Laura Marjorie Espinoza Pastén

Laura.espinozap@userena.cl

Universidad de La Serena

Instituto Multidisciplinario de Ciencia y Tecnología

La Serena. Región de Coquimbo. Chile

Alexis Andrés Araya Cortés

alexis.araya@ucentral.cl

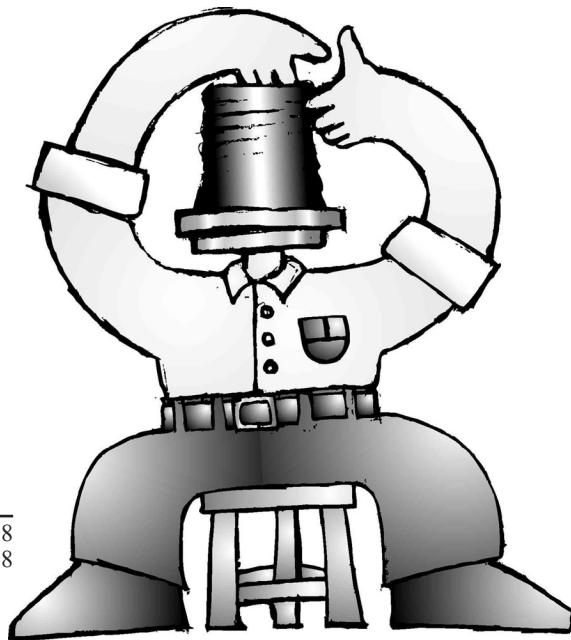
Universidad Central de Chile

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

La Serena. Región de Coquimbo. Chile.

Artículo recibido: 26/09/2018

Aceptado para publicación: 01/12/2018



Resumen

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer y analizar la aplicación del modelo pedagógico de clase invertida, con estudiantes que cursan grado de Magíster en Educación. La experiencia se realizó en la Universidad Santo Tomás en La Serena, Chile. Desde la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de la experiencia desarrollada, se concluye que este enfoque conviene para la dosificación de la gran cantidad de información que debe asimilarse en marco de un posgrado. Asimismo, da un rol activo a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, y reasigna un rol de guía o mediador al docente experto de posgrado. Además, acomoda respecto del uso de tecnologías y se ajusta con la vida laboral de los estudiantes.

Palabras clave: Clase invertida, aprendizaje cooperativo, posgrado, diversificación de la educación.

Abstract

The purpose of this article is to make known and analyze the application of flipped classroom pedagogical model, with students who are enrolled in Master of Education degree. The experience was carried out at Santo Tomás University in La Serena, Chile. From the planning, implementation, monitoring and evaluation of the experience developed, it is concluded that this approach is suitable for dosing the large amount of information that should be included in framework of a postgraduate course. Likewise, it gives an active role to the students in the construction of their learning, and reassigns a role of guide or mediator to the expert teacher. Also, become the use of technologies and to fit with the working life of the students.

Keywords: flipped classroom; cooperative learning; postgraduate; diversification of education.

Introducción

La clase invertida es uno de los llamados *enfoques y metodologías de aprendizaje activo en educación superior del siglo XXI*, donde se impulsa y da espacio a la participación del estudiante en la clase presencial, y de forma autónoma en actividades previas diseñadas por el profesor. El modelo cuenta con validación en áreas de formación en salud, ciencias exactas y adquisición de un segundo idioma, y emplea recursos digitales que se difunden vía online.

Considerando estos lineamientos, este trabajo tiene como objetivo dar a conocer y analizar la aplicación del modelo pedagógico de clase invertida, específicamente de posgrado en la ciudad de La Serena, Chile. Asimismo, sugerir algunos elementos clave para su diseño en grado de magíster, contexto en el cual los estudiantes son profesionales de diversa formación, experiencia y edad. El diseño de la experiencia consideró una revisión bibliográfica sistemática inicial, para su posterior planificación y ejecución. Se recogieron, además, las valoraciones de los participantes respecto del modelo pedagógico ejecutado, el aprendizaje cooperativo y el logro de los aprendizajes.

Esta propuesta de experiencia pedagógica nace a raíz de los diversos estudios que respaldan la efectividad de la clase invertida (Kong, 2014) y la implementación del aprendizaje cooperativo en la educación superior (Johnson y Johnson, 2014). Sin embargo, y como limitante para llevar a cabo esta experiencia, las investigaciones y publicaciones en relación al tema a nivel de posgrado y puntualmente en programas vinculados a la formación en educación son escasas.

El reporte y sistematización de esta experiencia podría proporcionar orientaciones y criterios para ser implementados en situaciones similares con estudiantes de posgrado, contribuyendo como evidencia significativa para mejorar e innovar las prácticas pedagógicas.

Fundamentación teórica

Modelo pedagógico de clase invertida

La clase invertida, también conocida como aula invertida, aula al revés y en inglés *flipped classroom*, ha ganado popularidad de forma creciente en los últimos años. Es un enfoque o modo de enseñanza contrapuesto a los de aula tradicional donde el estudiante asiste a escuchar clases magistrales. Más bien, el estudiante realiza previamente fuera de clase actividades de aprendizaje pasivo, reservándose el espacio de la clase presencial para actividades de aprendizaje activo (Mok, 2014).

Para la etapa de aprendizaje pasivo, sesión autónoma o etapa de conocer y comprender la información, se emplean algunos recursos de apoyo por medio de la tecnología (Blair, Maharaj y Primus, 2015). Entre estos recursos encontramos: videos de internet o creados por el docente, clases en power point, audios, artículos, infografías, entre otros, entregados por medio de plataformas como moodle, aulas virtuales u otras vías online. Estos recursos deben ir acompañados de una actividad que garantice su ejecución, como por ejemplo: guías de apoyo, preguntas, elaboración de organizadores gráficos, de resúmenes u otros. Posteriormente, durante la sesión presencial, se da espacio al aprendizaje activo, donde los estudiantes analizan, aplican, evalúan e incluso crean; es decir, ejecutan procesos cognitivos de nivel superior considerados en la taxonomía de Bloom (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2014). En esta sesión, el docente puede propender al aprendizaje activo así como al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del estudiante, empleando metodologías basadas en el aprendizaje en equipo, basadas en problemas y en estudios de caso (Betihavas, Bridgman, Kornhaber y Cross, 2016). Esto permite que el rol del docente se reconceptualice como de mediador o guía, y no solamente como

expositor (Jensen, Kummer, y Godoy, 2014). Posterior a la sesión presencial, se pueden derivar actividades post-clase donde el estudiante mantiene su rol activo, transfiere y aplica los conocimientos logrados (Abeysekera y Dawson, 2014).

Sobre los beneficios del aula invertida, los estudios señalan que favorece el aprendizaje individual, pues el aprendiz gestiona su tiempo y revisa el material cuantas veces sea necesario, y lo complementa por medio de la indagación en otras fuentes (Schults, Duffield, Rasmussen y Wageman, 2014). También señalan que tiene un impacto en el rendimiento académico, así como en la valoración positiva de la clase y del aprendizaje por parte de los estudiantes (Kong, 2014; McLaughlin et al., 2014). No obstante, estudios como el de Jensen et al. (2014) señalan que el modelo en sí no suma más que otras herramientas pedagógicas que consideren el constructivismo como eje central.

En los últimos años el modelo ha sido ampliamente utilizado e incluso validado en educación superior, sobre todo en la formación de grado en carreras de la salud (Menegaz, Dias, Trindade, Leal y Martins, 2018), ingeniería y matemáticas (Mattis, 2015; Peterson, 2016), y carreras vinculadas a adquisición de una segunda lengua (Basal, 2015; Engin, 2014). Sin embargo, las experiencias y estudios en contexto de posgrado son escasos.

Aprendizaje cooperativo como metodología activa

Actualmente las metodologías activas de aprendizaje se han vuelto muy relevantes en la educación superior. En este contexto, emerge un paradigma colaborativo y activo (centrado en el aprendizaje), que permite valorar los conocimientos previos de los estudiantes y promueve un aprendizaje de tipo social (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017). Una de las metodologías activas utilizadas en la clase invertida, es el aprendizaje cooperativo. Existen muchas definiciones sobre el aprendizaje cooperativo, pero podría definirse brevemente como pequeños grupos donde los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás a través de objetivos comunes, dependiendo el uno del otro para lograrlos (Johnson, Johnson y Holubec, 2013; Sharan, 2014). Cuando los individuos cooperan, trabajan juntos para lograr objetivos compartidos y existe una responsabilidad mutua de trabajar para el propio éxito. El aprendizaje cooperativo generalmente se contrasta con el aprendizaje competitivo e individualista (Johnson y Johnson, 2014).

Existe un consenso general sobre cinco elementos esenciales de cualquier estructura de aprendizaje cooperativo. El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva del equipo. El segundo elemento esencial es la responsabilidad individual y grupal. También se considera muy relevante la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. Por último, la evaluación grupal es el componente esencial para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo (Johnson y Johnson, 2013).

Diversos estudios han demostrado los beneficios del aprendizaje cooperativo para lograr diferentes resultados positivos: rendimiento, motivación y habilidades sociales (Gillies, 2014; Kyndt et al., 2013; Pujolàs y Lago, 2011; Slavin, 2014). Con base en estos hallazgos, el aprendizaje cooperativo se considera una herramienta metodológica que puede ayudar a resolver las necesidades de los estudiantes del siglo XXI (Johnson y Johnson, 2014).

Es importante destacar que la cooperación posee un plus de solidaridad, de ayuda mutua y de generosidad, que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda a nivel afectivo (Pujolàs y Lago, 2011). Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los alumnos.

Descripción de la experiencia

Contextualización

La experiencia fue llevada a cabo en la Universidad Santo Tomás Sede La Serena, en la Región de Coquimbo, Chile. Desde el año 2017 la Universidad imparte el programa de Magíster en Educación Mención Gestión Inclusiva, dirigido a profesionales de la educación, área social y de la salud que se encuentren vinculados a la educación. En este marco, los profesionales se forman siguiendo los lineamientos sobre la educación y la gestión inclusiva para la atención de la diversidad en los variados contextos de enseñanza y aprendizaje. El programa es de carácter presencial, aunque igualmente contempla tiempos de trabajo personal. Las clases presenciales se llevan a cabo de forma concentrada fin de semana por medio, pues la totalidad de los estudiantes trabajan durante la semana.

La experiencia se ejecutó durante el primer año del posgrado, en el módulo de *Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes*. Este módulo trata la actualización del concepto de las necesidades educativas, así como su detección y evaluación diagnóstica integral desde el enfoque educativo inclusivo.

Participantes

El grupo se conformó por 16 profesionales del área de la educación y la salud, quienes trabajaban en educación infantil, primaria, secundaria, especial y universitaria de pregrado al momento de la experiencia. Los estudiantes se encontraban trabajando en contextos educativos en el rol de docentes de aula regular, como profesionales de apoyo o académicos universitarios. Contaban además con trayectoria laboral de diversa extensión, puesto que algunos de los estudiantes acabaron su carrera profesional hacía menos de un año, mientras otros tenían más de diez años de experiencia. En la tabla 1 se especifican los antecedentes de los participantes.

Tabla 1. Antecedentes de los participantes de la experiencia pedagógica.

Formación de base	Especialidad	Contexto en que se desempeña	Cantidad de participantes
Profesor(a) de Ed. Especial / Diferencial.	Especialista en Aprendizaje y Desarrollo.	Educación primaria, educación secundaria.	2
	Mención en Dificultades del Aprendizaje y del Lenguaje.	Educación primaria, educación especial.	4
Profesor(a) de Educación Regular.	Educador(a) de Párvulos.	Educación infantil.	1
	Profesor(a) de Ed. Gral. Básica.	Educación primaria.	2
	Profesor(a) de Historia y Geografía.	Educación superior.	1
	Profesor(a) de Religión.	Educación superior.	1
Profesional de la salud.	Fonoaudiólogo(a).	Educación especial/infantil.	3
	Kinesiólogo(a).	Educación superior.	1
Otro profesional	Bibliotecario(a).	Educación superior.	1

Fuente: Elaboración propia.

Diseño y ejecución de la clase invertida

Como fundamento para el uso del modelo pedagógico de clase invertida, se consideraron los beneficios que declara la literatura al respecto. Éstos se vinculan con el alcance significativo de los aprendizajes y mejora del rendimiento, autonomía y motivación hacia el proceso de aprendizaje. Además, con la autogestión de los tiempos personales y presenciales, y uso eficiente de los recursos tecnológicos. Es un modelo que permite involucrar otros métodos o estrategias de índole constructivista y en base al aprendizaje social, por lo cual se consideró el trabajo cooperativo para esta experiencia pedagógica. Estos elementos serían apropiados, tomando en cuenta que los estudiantes son profesionales, que trabajan durante la semana, y que son un grupo heterogéneo, como se declaró en el apartado anterior.

Respecto de los *objetivos o resultados de aprendizaje* que se pretendían alcanzar mediante esta experiencia, se tomaron en cuenta los correspondientes a la Unidad 2 del módulo, denominada *Evaluación Diagnóstica de las Necesidades Educativas Especiales*. Los resultados de aprendizaje que se esperaba que los estudiantes alcanzaran son los siguientes:

1. Reconocer y valorar la evaluación diagnóstica integral como una estrategia de atención y respuesta a las Necesidades Educativas Especiales.
2. Identificar Necesidades Educativas Especiales transitorias y permanentes, así como también, los apoyos pertinentes.

Con relación a la *secuencia didáctica*, y considerando el contexto, participantes y objetivos de aprendizaje, se consideraron las etapas o sesiones de la clase invertida planteadas en el estudio de Mok (2014): pre-clase y clase. Cada etapa consideró recursos de aprendizaje pertinentes al contenido, contexto y participantes.

a. Pre-clase o sesión autónoma

Se llevó a cabo en el tiempo personal que el programa demanda al estudiantes, previo a la clase presencial. En la clase anterior, se explicó a los participantes qué es la clase invertida, etapas y las razones de su ejecución. Posteriormente, se hizo llegar vía online el material digital para efectuar la sesión autónoma. Los recursos contaban con instrucciones y con una actividad asociada para resolver individualmente, con el fin de gestionar el conocimiento nuevo y llevarlo como un insumo de trabajo para la sesión presencial. Los recursos enviados fueron los siguientes.

- *Power point con narración en audio*: El recurso fue elaborado por la docente. En él se dosificó información seleccionada a partir de fuentes como artículos, libros y normativas vinculadas a los contenidos de la unidad de aprendizaje. El power point incorporó audios en cada diapositiva, con el fin de narrar la información, contextualizarla y ejemplificarla. Se decidió narrar las diapositivas debido a que la información contenida en el recurso resultaba bastante diversa, amplia y novedosa para los estudiantes, por lo cual la guía facilitaría su comprensión. El recurso contenía también las directrices para elaborar un organizador gráfico que gestionara visualmente la información dada.
- *Artículos de revistas científicas especializadas*: Se seleccionaron dos artículos académicos que abordaban la misma temática, publicados desde 2014 en adelante en revistas indizadas. Los estudiantes debían escoger uno de ellos para realizar la lectura analítica. El envío de dos documentos de similar información permitió a los estudiantes la valoración previa de ambos según su estructura, vocabulario y contenido. De ese modo, y apelando a la formación profesional heterogénea del grupo, podrían acceder al mismo tipo de información pero escogiendo el recurso que más les facilitara su comprensión. Además, se envió una guía con preguntas de análisis del texto. La tabla 2 detalla los recursos enviados y la actividad individual de aprendizaje vinculada.

Tabla 2. Recursos digitales empleados en la sesión autónoma.

Recurso	Descripción	Actividad de aprendizaje vinculada
Power point con narración en audio	En relación a las necesidades educativas especiales (NEE): <ol style="list-style-type: none"> 1. Origen de NEE desde enfoque inclusivo. 2. Normativa chilena y española para detección de NEE. 3. Criterios diagnósticos de versiones DSM IV-R y DSM-5. 4. Pruebas estandarizadas y pruebas informales. 5. Prevención y atención temprana de las NEE. 6. Aportes de la investigación para la detección actualizada de NEE. 	Instrucciones escritas y explicación oral en audio para elaborar un gestor visual que organice y vincule los principales contenidos revisados. Entre las opciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mapa conceptual, jerárquico o secuencial. 2. Esquema o mapa de ideas. 3. Cualquier otro organizador gráfico pertinente al contenido.
Artículos de revista especializada	Muñoz, L.F. y Jaramillo, L.E. (2015). DSM-5 ¿Cambios significativos? Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 35(125), 111-121. Rodríguez, J.F., Senín, C. y Perona, S. (2014). Del DSM-IV-TR al DSM-5: análisis de algunos cambios. International Journal of Clinical and Health Psychology, 14(3), 221-231.	Guía con preguntas de respuesta abierta (3): <ol style="list-style-type: none"> 1. Detectar ideas principales del documento. 2. Comparar diferencias y similitudes entre las versiones del manual diagnóstico DSM. 3. Valorar fortalezas y debilidades de la versión más reciente del manual diagnóstico.

Fuente: Elaboración propia.

b. Clase o sesión presencial

En esta sesión los estudiantes asistieron con los insumos elaborados: organizador gráfico y guía con preguntas resueltas. La sesión se llevó a cabo durante dos bloques de clase, donde se ejecutaron secuencialmente seis etapas descritas a continuación.

- *Introducción:* Se activaron conocimientos previos de la clase anterior por medio de lluvia de ideas y la elaboración de un mapa conceptual. Posteriormente, se contextualizó en qué consiste la *clase invertida* y el *trabajo cooperativo* por medio de cápsulas educativas, es decir, micro videos que explican breve y gráficamente los elementos modulares de ambas herramientas pedagógicas. Se consideró relevante que los estudiantes tuviesen conocimiento explícito de las metodologías que se implementaban para facilitar la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Además, son herramientas que ellos mismos pueden implementar en sus contextos laborales. Esta parte de la sesión tuvo una duración de 15 minutos.
- *Preguntas aclaratorias:* Se llevó a cabo durante 10 minutos y fue un espacio en el cual los estudiantes hicieron preguntas en relación a la información analizada en la sesión autónoma o pre-clase, como lo sugiere la literatura (Foldnes, 2016). Las respuestas a dichas preguntas fueron generadas por los mismos compañeros de clase, y en última instancia mediadas por la docente cuando fue estrictamente necesario.
- *Instrucciones para la actividad de aprendizaje cooperativo:* Primeramente, se solicitó a los estudiantes que se reunieran en grupos de tres o cuatro personas, y que organizaran su mobiliario o se localizaran en la zona de la sala que más les favoreciera para ejecutar el trabajo cooperativo. Se pidió, además, tener a mano los dos insumos que elaboraron durante la sesión autónoma. Cada grupo recibió un sobre con tres tarjetas, cada una con una pregunta, orientadas a: 1) socializar los insumos efectuados en la pre-clase, b) analizar de manera crítica la información y c) elaborar una propuesta en base al conocimiento adquirido. Por último, se indicó la duración de la actividad grupal. Este paso tuvo una duración de 5 minutos.
- *Ejecución de la actividad de aprendizaje cooperativo:* El tratamiento de las preguntas implicó relacionar y aplicar los conocimientos revisados en la pre-clase. Las preguntas dadas fueron analizadas, socializadas en el equipo y respondidas en un tiempo de 50 minutos. Durante la ejecución, la docente del módulo efectuó

monitoreo y mediación rotativa en cada uno de los equipos de trabajo cooperativo. Se aclararon dudas y se reenfocaron algunos diálogos según lo que se solicitaba.

- *Socialización del trabajo cooperativo:* En un tiempo de 30 minutos, los equipos de trabajo socializaron las respuestas construidas a partir del análisis y la discusión. Además, el equipo que exponía podría hacer preguntas a integrantes de los otros equipos, o los equipos restantes hacer preguntas, comentarios o aportes al equipo expositor.
- *Cierre:* En 10 minutos, se solicitó a los estudiantes responder a preguntas de cierre de la experiencia, orientadas a: a) sintetizar los aprendizajes, b) aclarar dudas aún persistentes, y c) transferir los aprendizajes a la realidad. El rol docente fue de mediador mientras los participantes comparten las respuestas oralmente.

Resultados

La valoración de la experiencia llevada a cabo fue con fines pedagógicos, y se llevó a cabo al finalizar las actividades por medio de una coevaluación. Para ello, se elaboró una escala de apreciación con 16 indicadores agrupados en cuatro aspectos a evaluar: sesión autónoma o pre-clase, sesión presencial o clase, aprendizaje cooperativo y logro de los resultados de aprendizaje. Además, se explicitaron las instrucciones y se describieron los cuatro niveles de desempeño para valorar el alcance de cada indicador: nivel destacado, nivel competente, nivel básico y nivel insatisfactorio. Por último, en el instrumento se dio un espacio en el cual los participantes dieron a conocer de manera escrita las fortalezas y aspectos por mejorar.

Respecto de la *valoración de la sesión autónoma o pre-clase*, los estudiantes manifiestan que efectivamente se llevaron a cabo las actividades encomendadas, es decir, se estudiaron los recursos digitales y se llevaron a cabo las actividades de aprendizaje vinculadas en los tiempos gestionados de manera personal. Sin embargo, algunos señalaron que durante el diálogo se observaba que no poseían un completo dominio del contenido entregado por medio de alguno de los dos recursos digitales.

Sobre la *valoración de la sesión presencial*, la totalidad de los participantes consideró que se manifestaron posturas de análisis crítico y reflexivo, así como sugerencias de mejora o propuestas a la temática analizada. Asimismo, refirieron que fueron capaces de generar respuestas contextualizadas y transferibles a la realidad laboral.

Con relación a la *valoración del trabajo cooperativo*, la totalidad de los estudiantes indicó que hubo una actitud proactiva en el aprendizaje, evidenciado en la discusión, los análisis, las propuestas y el registro de las respuestas solicitadas. De igual modo, señalaron que presentaron interés y buena disposición ante las actividades y propendieron a generar un adecuado clima de trabajo. Los estudiantes también indicaron que se generó retroalimentación dentro del equipo en pos de la mejora del trabajo, y que no se limitaron a ejecutar tareas designadas. Destacaron como fortaleza la responsabilidad, el respeto y la diversidad de los integrantes para potenciar el aprendizaje. Aunque, por otro lado, manifestaron que la gestión del tiempo y la organización son aspectos que se pueden mejorar.

Respecto de la *valoración del alcance de los resultados de aprendizaje*, sobre el primer objetivo “identificar necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, así como también, los apoyos pertinentes”, los estudiantes indicaron que reconocen y diferencian la diversidad de necesidades educativas, e identifican los diferentes factores que las generan y modulan. No obstante, manifestaron que algunos muestran aún dificultades para proponer apoyos o respuestas educativas pertinentes. Con relación al segundo objetivo “reconocer y valorar la evaluación diagnóstica integral como una estrategia de atención y respuesta a las necesidades educativas especiales”, los participantes señalaron que logran tener una postura crítica y analítica de los procesos de evaluación diagnóstica vigentes en Chile, en contraste con las actualizaciones teóricas sobre inclusión escolar. Asimismo, señalaron que valoran el proceso de evaluación diagnóstica integral desde el enfoque inclusivo como una herramienta útil y posible de ser transferible a la realidad educativa.

Conclusiones

A partir de la planificación, ejecución y valoración de la experiencia realizada, se rescatan varios elementos importantes a nivel pedagógico. En primer lugar, y como lo señala la literatura, *efectivamente la metodología de clase invertida permitió el rol activo del estudiante*, pues es quien debe responsabilizarse de su aprendizaje. En la sesión autónoma, los participantes estuvieron completamente a cargo de su aprendizaje, y debieron gestionar su tiempo, así como asegurarse de comprender incluso buscando elementos adicionales. De igual forma sucedió en la sesión presencial, donde las metodologías de aprendizaje cooperativo permitieron que el estudiante profundice y elabore aprendizajes más complejos y significativos. En síntesis, y como señalan Morgan et al. (2015), permite un uso eficiente del tiempo y la satisfacción del aprendizaje.

En segundo lugar, *el modelo de clase invertida es pertinente para una situación de aprendizaje que considera un grupo heterogéneo*. Todos los participantes tenían profesiones, rangos etarios y experiencia laboral bastante variada al momento de la experiencia. La clase invertida y el aprendizaje cooperativo permitieron aprovechar el conocimiento y formación previa en pos del trabajo en equipo potenciando el aprendizaje desde los pares, al socializar e intercambiar sus conocimientos y experiencias. Por un lado, los profesionales más antiguos aportaron con su vasta experiencia y estrategias, mientras que por otro los recién egresados de sus carreras contaban con una formación más actualizada y una mirada más crítica desde lo teórico ante las situaciones de aprendizaje.

Como un tercer elemento, se concluye que *este enfoque conviene para la ejecución de clases en marco de un posgrado de las características descritas*, pues permite la dosificación de la gran cantidad de información que debe asimilarse en marco de un magíster. Se hizo uso efectivo y orientado del tiempo de trabajo personal, vinculándose directamente con las actividades de las clases presenciales. En ello, los recursos tecnológicos y la socialización de éstos vía online tuvieron un rol clave, sobre todo tomando en cuenta que los estudiantes trabajaban durante la semana. Al ser ya profesionales, los estudiantes tenían de antemano un grado de autonomía para autogestionarse y un nivel crítico ante el propio aprendizaje y el proceso global de su adquisición.

Respecto del *rol docente*, es trascendental la instalación de este cambio de visión en posgrado, y pasar a ser de un expositor experto a un mediador o guía para la construcción del aprendizaje. La clase invertida y toda herramienta que permite el aprendizaje activo tienen en general basta investigación y validación. En marco de posgrado, los académicos ya tienen formación específica, incluso formación en investigación y acceso permanente a recursos bibliográficos actualizados y a los nuevos aportes de la investigación. Estos elementos deben usarse para actualizar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Por ende, el académico debiese llevar a cabo la toma de decisiones para el diseño de sus clases basándose en la evidencia.

Con relación al *diseño de las sesiones de la clase invertida*, se consideraron las sugeridas por la literatura (Mok, 2014). No obstante, para la planificación de la experiencia en base a la literatura aún existen algunos vacíos, específicamente asociados a la sesión presencial. Por una parte, los estudios no explicitan claramente la realización de una fase introductoria que implique la activación de conocimientos previos, la cual es clave para que los aprendizajes se vinculen de manera más firme y duradera, y que la experiencia resulte articulada. Por otro lado, la literatura tampoco declara formalmente que durante el trabajo cooperativo se dé un espacio para compartir los insumos elaborados en la sesión autónoma. Esta interacción es trascendental, ya que permite que exista entre pares una retroalimentación, comparación de apreciaciones sobre el contenido, socialización de estrategias usadas para la gestión del conocimiento y planteamiento de inquietudes. De igual modo, algunos estudios manifiestan de manera inespecífica la socialización de la actividad de aprendizaje activo en la sesión presencial, es decir, que los equipos compartan lo realizado. Dicho espacio abre el aprendizaje entre pares sin limitarlo al grupo de trabajo, sino que se contrastan y complementan los aprendizajes a partir de las críticas y propuestas de los equipos restantes. Lo mismo sucede con el cierre de la sesión presencial, la cual debiese ser definida y mediada con preguntas que intencionen la síntesis del aprendizaje y la transferencia a la realidad. Estos alcances mencionados se presentan a modo de observaciones, sirviendo al mismo tiempo como sugerencias a considerar de cara al diseño de una clase invertida.

Por último, y tomando en cuenta un proceso tan relevante como lo es la evaluación, como señalan Karabulut-Ilgı, Jaramillo y Jahren (2018), sigue siendo un punto débil en la clase invertida. Algunas experiencias y estudios centran la valoración netamente en el diseño de la clase. Sin embargo, en esta experiencia se consideró además de la valoración de la clase invertida, la valoración del logro de los resultados de aprendizajes y del trabajo cooperativo. Es trascendental no perder de vista que la clase invertida es un medio, y que lo medular siguen siendo los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar por medio de la construcción activa, transferible y significativa. ⑥

Laura Marjorie Espinoza Pastén. Profesora de Estado en Educación Diferencial, Especialista en Aprendizaje y Desarrollo, Universidad de La Serena, Chile. Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas, Universitat de València, España. Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación, Universitat de València, España. Académica e investigadora, Instituto Multidisciplinario de Ciencia y Tecnología, Universidad de La Serena, Chile.

Alexis Andrés Araya Cortés. Profesor de Estado en Educación Diferencial, Especialista en Aprendizaje y Desarrollo, Universidad de La Serena, Chile. Magíster en Psicología mención en Psicología Educacional, Universidad de La Serena, Chile. Académico de la Carrera de Educación Diferencial y Director del Programa de Magíster en Educación Mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás, sede La Serena, Chile.

Referencias bibliográficas

- Abeysekera, Lakmal & Dawson, Phillip. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Basal, Ahmet. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Betihavas, Vasiliki; Bridgman, Heather; Kornhaber, Rachel & Cross, Merylin. (2016). The evidence for 'flipping out': A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, 38, 15-21.
- Blair, Erik; Maharaj, Chris & Primus, Simone. (2015). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1465-1482.
- Engin, Marion. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26.
- Foldnes, Njål. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39-49.
- Gilboy, Mary Beth; Heinrichs, Scott & Pazzaglia, Gina. (2014). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114.
- Gillies, Robin (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801.

- Jensen, Jamie; Kummer, Tyler & Godoy, Patricia. (2014). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *Life Sciences Education*, 14, 1-12.
- Johnson, David & Johnson, Frank. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, David & Johnson, Roger. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, David; Johnson, Roger & Holubec, Edythe. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Karabulut-Ilgı, Aliye; Jaramillo Cherrez, Nadia & Jahren, Charles. (2018). A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 398-411.
- Kong, Siu Cheung. (2014). Developing Information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Kyndt, Eva; Raes, Elisabeth; Lismont, Bart; Timmers, Fran; Cascallar, Eduardo & Dochy, Filip. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Mattis, Kristina. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(2), 231-248.
- McLaughlin, Jacqueline; Roth, Mary; Glatt, Dylan; Gharkholonarehe, Nastaran; Davidson, Christopher; Griffin, LaToya; Esserman, Denise & Mumper, Russell. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.
- Menegaz, Jouhanna do Carmo; Dias, Geyse Aline Rodrigues; Trindade, Ricky Falcão Silva; Leal, Suzayne Naiara & Martins, Nathalia Karym Araújo. (2018). Flipped classroom in teaching nursing management: Experience report. *Escola Anna Nery*, 22(3), 1-7.
- Morgan, Helen; McLean, Karen; Chapman, Chris; Fitzgerald, James; Yousuf, Aisha & Hammoud, Maya. (2015). The flipped classroom for medical students. *The Clinical Teacher*, 12, 155-160.
- Mok, Heng Ngee. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25 (1), 7-11.
- Peterson, Daniel. (2016). The flipped classroom improves student achievement and course satisfaction in a statistics course: A quasi-experimental study. *Teaching of Psychology*, 43(1), 10-15.
- Pujolàs, Pere y Lago, José. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. En E. Martin y J. Onrubia (Coords): *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Schultz, David; Duffield, Stacy; Rasmussen, Seth & Wageman, Justin (2014). Effects of the flipped classroom on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334-1339.
- Sharan, Yael. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 802-807.
- Slavin, Robert. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
- Vásquez, Bernardo; Pleguezuelos, Claudia y Mora, María. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.

Atributos resilientes del gerente educativo

Resilient attributes of the educational manager

Sergio Nicanor Nieto Meza

serge2nm@gmail.com

Universidad del Norte
Barranquilla. Colombia

Artículo recibido: 01/11/2018
Aceptado para publicación: 12/12/2018



Resumen

Esta investigación se planteó el objetivo de describir los atributos resilientes del gerente educativo que inducen al fortalecimiento del desarrollo organizacional en instituciones educativas del Municipio Maicao-Colombia; Siguió una metodología descriptiva, con un diseño no experimental y de campo. La muestra poblacional estuvo constituida por 67 docentes que laboran en las instituciones educativas: N°. 5 Técnico Comercial San José, N°. 7 Maicao, La Guajira y N°. 2 Maicao. Los resultados de la variable destacan las debilidades de los gerentes para el control de las circunstancias adversas, aceptar cambios, fortalecer la interacción social interna-externa, la apertura a la sensibilidad y para la comprensión humana en la organización.

Palabras Clave: resiliencia, gerente educativo, instituciones educativas.

Abstract

This research was aimed at describing the resilient attributes of the educational manager that lead to the strengthening of organizational development in educational institutions of the Maicao Municipality -Colombia; He followed a descriptive methodology, with a non-experimental and field design. The population sample consisted of 67 teachers who work in educational institutions: N°. 5 Comercial Technician San José, N°.7 Maicao, La Guajira and N°.2 Maicao. The results of the variable highlight the weaknesses of managers to control adverse circumstances, accept changes, strengthen internal-external social interaction, openness to sensitivity and for human understanding in the organization.

Keywords: resilience; educational manager; educational institutions.

Introducción

En toda organización educativa el rector es el gerente nato, en el cual recae la mayor responsabilidad, y como máxima autoridad tiene que velar por la efectividad de las capacidades humanas, como fuerza principal influyente en el desarrollo organizacional. Esto supone, que las organizaciones deben ser dirigidas por gerentes comprometidos y proactivos ante los síntomas de cambios y transformaciones, es decir, líderes con mentalidad enfocada en nuevas exigencias gerenciales y supervisoras, con habilidades para trabajar mancomunadamente en pro de lograr las metas fijadas en beneficio del proceso educativo. En paralelo, el gerente, tiene que enfocar su actitud para enfrentar contingencias o situaciones adversas que tienen gran peso en el funcionamiento exitoso de la organización; esto es lo que Masten (2001) citado por Huerta (2016) define como capacidad de resiliencia para superar las crisis, tanto internas como externas, caracterizada por buenos resultados a pesar de las serias amenazas para la adaptación o el desarrollo.

En este orden de ideas, puede señalarse que se necesitan gerentes con atributos resilientes personales para comprender a los otros, para el manejo constructivo de conflictos y para responder a las expectativas del personal. Por lo tanto, han de manifestar comportamientos resilientes signados por la capacidad de cambio, inteligencia emocional y conocedor de sus fortalezas y debilidades; dispuestos a estimular en la organización el trabajo en equipo, nuevos liderazgos y crear condiciones de satisfacción laboral; con lo cual pueden contribuir directamente al desarrollo de procesos como la comunicación eficaz, las relaciones interpersonales, motivación al personal y supervisión, conducentes todos a la búsqueda de soluciones a los inconvenientes que se presenten, y por lo tanto a una gestión dinámica que se lleva a cabo a pesar de las dificultades, beneficiando con ello el resurgimiento y el desarrollo de las organizaciones educativas.

No obstante, la nueva gerencia en el ámbito educativo se ha convertido en un verdadero reto para el gerente e incluso para las mismas organizaciones; por cuanto en la actualidad los nuevos esquemas de trabajo y exigencias de los organismos gubernamentales que direccionan los lineamientos y políticas educativas ocasionan en los directores algunos eventos y episodios estresantes e irritantes, donde algunos no poseen las competencias para enfrentarlos y adaptarse al cambio, a las adversidades, crisis y al fracaso; en otras palabras, los gerentes carecen de la capacidad resiliente para convertir las debilidades organizacionales en oportunidades de desarrollo, pues son pocos los gerentes que poseen o desarrollan la resiliencia como habilidad directiva de toda persona para recuperarse de las adversidades de una forma rápida y efectiva.

Al respecto, para conceptualizar la Resiliencia Leal (2007) la refiere como la capacidad de los individuos de activar los recursos y potencial interno para hacer frente a las condiciones de vida adversas, superarlas y salir de ella fortalecido e incluso transformado. Debido a esto, la Resiliencia es una de las variables más estudiadas en la actualidad por las implicaciones que tiene para el desarrollo humano y organizacional.

Esta capacidad resiliente potencia actitudes positivas para enfrentar agentes estresores, contrariedades, al tiempo que reduce la intensidad del estrés, ocasionado por signos emocionales negativos; como la ansiedad, la depresión o la rabia. En efecto, la Resiliencia es efectiva no sólo para enfrentar conflictos, sino también para la promoción de la salud mental y emocional.

En el caso del gerente educativo, existen factores que coadyuvan al fortalecimiento de la Resiliencia en su gestión; como son visión positiva, manejo de emociones, relaciones interpersonales, creatividad, autoestima consistente, introspección, capacidad crítica; entre otras, que le permiten generar un comportamiento organizacional revestido de valores orientados a alcanzar los objetivos profesionales y de la misma institución. En caso de no contarse con estas competencias se crea en la organización un escenario desfavorable, caracterizado por ambientes de desesperanza, en la interacción del gerente y el resto del personal; ameritando la aplicación de estrategias para la solución de este desbalance y para el desarrollo organizacional. Además, las escasas

habilidades del gerente influyen negativamente en el resto del personal; evidenciándose carencia de apoyo para enfrentar problemas, y toma de decisiones, desmotivación, bajo rendimiento, relaciones interpersonales pocas afectivas, falta de solidaridad, cooperación y empatía, entre otras actitudes, que desmejoran el clima organizacional.

Sobre las consideraciones anteriores, Koont et al. (2012). definen las estrategias como la determinación del propósito (o misión) y de los objetivos básicos a largo plazo en una empresa; así como la adopción de los cursos de acción y de la asignación de recursos necesarios para cumplirlos. De allí que las habilidades del gerente representan una ventaja competitiva ante varios escenarios; por tal motivo las organizaciones deben contar con personas y/o gerentes que puedan enfrentar retos administrativos y trabajar por el logro de los objetivos propuestos.

En este orden de ideas, la Resiliencia en el gerente educativo representa un proceso dinámico que incluye una adaptación positiva dentro de una organización con grandes limitantes, es decir, se es resiliente cuando se es optimista, cuando el gerente actúa de acuerdo a las metas, cuando piensa que la vida tiene sentido y aun cuando se está atravesando un momento crítico, cuando se enfrenta a nuevos cambios en el ámbito laboral y se espera el mejor momento para actuar; dado que estando en dificultad, las fortalezas y experiencia son recursos internos que actúan como mecanismos para poder asumir el control de lo que pasa también en el entorno.

Bajo estas circunstancias, en América latina, también se presentan escenarios que demandan de los gerentes educativos hacer frente a diversas adversidades y recuperarse de dicho eventos que trascienden en el desarrollo de la organización. En Colombia, se aprecia una situación similar donde algunos gerentes educativos han visto transcurrir su vida entre una serie de adversidades, que sumadas el escaso desarrollo en el ámbito educativo, científico y tecnológico, los hace incompetentes para diseñar y ejecutar políticas coherentes; entre ellas formular y ejecutar estrategias orientadas a optimizar el uso de recursos para la innovación, para el cambio educativo, incremento de la productividad y competitividad educativa, demostrando debilidades para el manejo de conflictos, toma decisiones y para motivar al personal.

Estas condiciones gerenciales llevan a conformar ambientes laborales, donde el personal no alcanza los niveles de rendimiento esperado, con la consiguiente desmotivación e insatisfacción para ejecutar una praxis de calidad, y otros aspectos que, lejos de propender a un óptimo desempeño, debilitan el curso de la visión y misión que le compete.

De esta misma forma, en organizaciones educativas de la Guajira, específicamente en algunas instituciones del Municipio Maicao, también pareciera estar ocurriendo lo mismo, por cuanto la labor del gerente educativo se caracteriza por altas debilidades, en cuanto al uso de estrategias para el manejo de la Resiliencia y, por tanto, para afrontar los eventos que surjan durante el proceso gerencial, revestido de condiciones laborales que poco satisfacen las necesidades de los actores internos involucrados, debido a la lentitud de respuesta en la solución de conflictos y poca disposición para fortalecer relaciones con el personal docente.

Conceptualización teórica

La Resiliencia

Serisola (2003) señala que la Resiliencia tiene su origen en el latín resalió, significando saltar hacia atrás, rebotar, volver atrás. Por su parte Gómez (2010) señala que el concepto de Resiliencia no es nuevo en la historia, ya que se trata de un término que surge de la Física y de la Ingeniería de Materiales, para simbolizar la elasticidad de un material, propiedad que le permite absorber energía y deformarse, sin romperse, cuando es presionado por otro objeto o fuerza exterior, y seguidamente recobrar su extensión o forma original una vez que cesa dicha presión.

Como se puede ver, este término fue tomado de la física a la psicología, y en tal sentido fue definido por Bowlby (1958), citado por Kotliarenco, et al. (2004) como un resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima y no se deja abatir. Es decir, la resiliencia es la capacidad de afrontar la adversidad saliendo

fortalecido y alcanzando un estado de excelencia profesional y personal. Por lo tanto, desde la Neurociencia se considera que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les permite una sensación de control frente a los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos. En este sentido, Valdés (2001) define la Resiliencia como un proceso dinámico que incluye una adaptación positiva dentro de un contexto de gran adversidad.

La persona es resilientes cuando es optimista, cuando se actúa de acuerdo a las metas, cuando se piensa que la vida tiene sentido aun, cuando se está atravesando un momento crítico, cuando se enfrentan nuevos cambios en la vida y se espera el mejor momento para actuar, cuando se estén dificultad, las fortalezas y la experiencia son los recursos internos y sobre todo cuando la mayor parte del tiempo se tiene control de lo que pasa en la vida. De este modo, la Resiliencia es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo.

Por consiguiente, tomando en cuenta el criterio de los autores señalados, se puede inferir que las personas resilientes son seres comprometidos consigo mismo, permiten el control de las circunstancias, abiertos para aceptar los cambios, e interpretar las experiencias como parte esencial de la vida; es decir, de su propia existencia, quizás ligada a la interacción con el entorno, mientras mejor sea la relación de las personas con los demás y se haga apertura a la sensibilidad, habrá mayor comprensión, apoyo y respeto para fortalecer la habilidad de respuesta positiva antes las circunstancias adversas.

Ahora bien, en el ambiente laboral también la resiliencia ocupa un lugar muy importante ya que el directivo y todo el personal docente de una institución deben desarrollar estas capacidades para enriquecer el logro de metas y la interacción sana con las demás personas. Además, el fortalecimiento de la misma favorecerá relaciones interpersonales afectivas causando en el individuo una agradable sensación de bienestar emocional.

Atributos Resilientes

La resiliencia como competencia o habilidad, según Acuña (2011) es una herramienta que facilita a toda persona que ocupa cargos directivos en recuperación ante eventos adversos del mundo laboral. En efecto, la resiliencia, en esencia, es extraer lo positivo de lo negativo observando lo bueno de la situación adversa, lo cual permite aprender a interpretar efectivamente los escenarios que atentan a la persona revirtiendo la situación y sacar provecho de ello.

De lo antes planteado, en el ámbito laboral los directivos se ven sometidos a diversas presiones, por lo cual deben poseer capacidades para tomar decisiones ante un evento adverso y recuperarse rápidamente para seguir desempeñando exitosamente las funciones de líder durante la permanencia en la organización. Pero la capacidad de gestión de su personal lo es tanto o más, lo que implicará que estos no solos posean, mantengan y actualicen sus conocimientos, sino que también desarrollen competencias blandas que los posibiliten a formar equipos de alto desempeño, liderar acciones en ambientes de fuertes indefiniciones en que la única constante es el cambio y mantenerse mentalmente equilibrados ante presiones crecientes.

Por su parte, Becoña (2006) caracteriza a una persona resiliente a partir de percepciones y los pensamientos positivos que influyen en el modo como afronta el estrés y la adversidad. Es decir, el estilo de pensamiento de las personas resilientes se caracteriza por ser realista, exacto y flexible cuya actuación en el ámbito laboral y social son capaces de identificar de manera precisa las causas de los problemas para impedir que vuelvan a repetirse en el futuro, además de controlar sus emociones, sobre todo ante la adversidad y pueden permanecer centrados en situaciones de crisis y saben controlar sus impulsos y su conducta en situaciones de alta presión.

De igual forma el término resiliencia involucra directamente a la actitud que tiene el ser humano ante las situaciones y como las afronta. Gómez (2010) enfoca en la resiliencia el valor que tiene la persona de sí mismo y en lo que está haciendo, donde los obstáculos y dificultades son vencidos por la manera de afrontarlos, teniendo la capacidad de luchar contra todo.

De la misma forma, son personas con elevado optimismo, es decir, piensan que las cosas pueden ir bien, tienen una visión positiva del futuro y piensan que pueden controlar el curso de sus vidas, pero sin dejarse llevar por la irrealidad o las fantasías. Igualmente, son personas competentes y confían en sus propias capacidades. Se caracterizan por ser empáticos pues tienen una buena capacidad para leer las emociones de los demás y conectar con ellas y con gran habilidad para buscar nuevas oportunidades, retos y relaciones para lograr más éxito y satisfacción en sus vidas.

La Empatía

La empatía está relacionada a una habilidad que puede ser desarrollada por el ser humano o forma parte natural del mismo, lo que si se debe tener en cuenta es que es una de las habilidades básicas para entender al otro, se relaciona a la habilidad de saber escuchar, es aquí donde la mayoría de las personas cuando hablan con otros le presta más atención a sus propias reacciones que a lo que los demás dicen, se escucha pensando en lo que se va a decir a continuación o pensando en que tipo de experiencias propias se pueden aportar.

La empatía desde el punto de vista de Ronderos (2004) es la capacidad que poseen las personas para vincularse con los otros y responder de una manera adecuada a las necesidades de ellos. La empatía es un valor que ayuda a comprender más los sentimientos, emociones y situaciones de otras personas, por ello, las respuestas a las incertidumbres de ellas, pueden ser más certeras. La empatía, es colocarse en el lugar de la otra persona; esto quiere decir, que si los gerentes desarrollaran esta capacidad, podrían comprenderse más con los miembros del personal.

La empatía se define como el punto de partida de las relaciones sociales positivas y aun del altruismo, representada por la habilidad de reconocer los estados anímicos ajenos, donde se involucran la sensibilidad, comprensión, destreza perspectiva, entre otros. En efecto en la empatía se hallan implicados procesos racionales y emocionales, ya que nos permite reconocer a los demás generalmente en lo que se refiere a sus estados de ánimo, la empatía es por tanto la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Manejo de Conflictos

Acosta (2010) plantea una serie de recomendaciones que pueden tomarse en cuenta, para manejar los conflictos de la forma más acertada:

- a. **Mantener la calma**, ya que es indispensable tratar de evitar la violencia. Antes de enfrentar cualquier disputa es preciso ordenar los pensamientos y controlar las emociones.
- b. **Tener claro tus objetivos**, por cuanto deben tener precisado qué aspectos deseas modificar o controlar.
- c. **Estar dispuesto a ceder**; ya que no importa quién tenga la razón. Si ambas partes no creyeran estar en lo cierto, el conflicto no se habría producido. En ocasiones si se quiere alcanzar un acuerdo, es necesario ceder.
- d. **Escuchar a los demás**, ya que es la única forma de entender el argumento de los demás.
- e. **Evitar los ataques personales** puesto que para conseguir simpatizantes se necesita generar respeto y eso se gana, no se exige.
- f. **Desvincularse del resultado** debido a que en ocasiones hay que aceptar el fracaso y alejarse. Una buena manera de resolver un altercado sin tener que admitir la derrota es aceptar las diferencias. Esto significa aprender a vivir con las diferencias, dejando el resentimiento de lado.
- g. **Olvidar el conflicto una vez terminado**. El punto clave de estos métodos radica en la escucha activa, es decir que las partes involucradas en el conflicto tengan la oportunidad de poder expresar sus necesidades y que estas sean atendidas por la contraparte, en este sentido a partir del dialogo, la comunicación y la escucha activa se tienen mayores posibilidades para entender y enfrentar el conflicto, evitando con ello las suposiciones y falsa creencias que se tengan al respecto.

Nuevas Expectativas

En este caso, Nadler y Lawler (2005), citados por García y Bòria (2006), dieron cuatro hipótesis sobre la conducta en las organizaciones, se basa en el enfoque de las expectativas: la conducta es determinada por una combinación de factores correspondientes a la persona o factores del ambiente. Las personas toman decisiones conscientes sobre su conducta en la organización y tienen diferentes necesidades, deseos y metas, optan por una conducta cualquiera con base en sus expectativas, así dicha conducta conducirá a un resultado deseado.

Vroom(1964) citado por Chiavenato (2004), fue otro de los exponentes de esta teoría de las expectativas, en la cual se reconoce la importancia de diversas necesidades y motivaciones individuales. Además concuerda con el concepto de armonía entre los objetivos y es coherente con el sistema de la administración por objetivos.

Es importante destacar además, que la fortaleza de esta teoría es también su debilidad. Al parecer es más ajustable a la vida real el supuesto de que las percepciones de valor, varían de alguna manera entre un individuo y otro tanto en diferentes momentos como en diversos lugares. Coincide además con la idea de que los administradores deben diseñar las condiciones ideales para un mejor desempeño.

Dentro de este orden de ideas, se pueden decir que las expectativas son una suposición centrada en el futuro, pueden o no ser realistas. Un resultado menos ventajoso ocasiona una decepción. Si algo que pasa es totalmente inesperado es una sorpresa. Una expectativa sobre la conducta o desempeño de otra persona, expresada a esa persona, puede tener la naturaleza de una fuerte petición, o una orden.

Autoconsciencia

La autoconsciencia, le permite al ser humano reconocerse como persona, es el primer paso que según Montoya y Sol (2004) da al ser humano para el desarrollo del su propio potencial humano. El ser humano autoconsciente analiza lo que ve de sí mismo, este realiza una introspección de las conductas que considera positivas y que le serán de utilidad en su vida futura. Desde el punto de vista holístico la autoconsciencia determinada por Garrido (2006) será la mediación real del yo, específicamente mediante el autoanálisis, donde este representa la máxima importancia, el cual permite mucho más el conocimiento objetivo de sí y atentos a la de lo humano, sin huir de lo real, vigilando las motivaciones, cuidando las actitudes interiores, con una mirada creyente y esperanza sobre los acontecimientos y situaciones, poniendo amor en todo.

Esta habilidad trae consigo, consecuencias determinantes en la forma que toman la experiencia los seres humanos en su desarrollo. Por otra parte, la conformación o calidad específica que tal conocimiento de sí mismo adquiere está directamente vinculado con las relaciones de apego tempranas que acompañan el desarrollo individual.

Objetivo general de la investigación

Describir los atributos resilientes del gerente educativo que inducen al fortalecimiento del desarrollo organizacional en instituciones educativas del Municipio Maicao, en la Guajira colombiana, frontera con Venezuela..

Recorrido metodológico

La presente investigación, la búsqueda del conocimiento se apoyó en el paradigma positivista, el cual según Guanipa (2010) en las ciencias sociales, se centra en la observación de los hechos con una visión objetiva de la labor científica determinada por una metodología basada en la recolección de datos de manera sistemática, mediante la aplicación de cuestionarios caracterizados por la validez y la confiabilidad. Es importante señalar también que la investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo que según el referido autor, tiende a ver el mundo bajo una perspectiva causal determinista, predictiva y objetiva.

Con respecto al tipo de investigación, este trabajo se caracteriza por estar dentro de los estudios descriptivos, que según Tamayo (2012) y Chávez (2007) comprenden la descripción, registro, análisis e interpretación de los datos primarios recolectados directamente en el sitio donde ocurre el fenómeno.

El diseño seguido en esta investigación fue de campo, el cual según Tamayo (2012) se realiza con la presencia del investigador en el lugar de ocurrencia del fenómeno, que para este caso fueron instituciones educativas del Municipio Maicao- Colombia. También es no experimental, ya que sólo se basa en la observación de los hechos, sin manipular intencionalmente la variable: atributos resilientes del gerente educativo. En este tipo de diseño el investigador no tiene control directo sobre la variable, porque ya sucedieron los hechos y solo se basa en describirlos tal cual cómo ocurrieron.

La población objeto de estudio en la presente investigación la conforma 49 docentes de la Institución Educativa N°. 5 Técnico Comercial San José, 49 de la N°. 7 Maicao La Guajira y 100 de la N°. 2 Maicao, La Guajira; quedando la población total conformada por 198 docentes.

El tamaño adecuado de la muestra quedó representado por un total de 67 docentes. Según Sierra Bravo (1999) esta muestra se puede catalogar de azar simple que consiste en sacar, una serie de unidades de un universo, hasta completar el tamaño de la muestra fijada, quedando así representada bajo el esquema de poblaciones finitas, es decir inferior a cien mil individuos.

Por otra parte, esta investigación ameritó aplicar un muestreo probabilístico estratificado para seleccionar la cantidad de docentes por institución educativa. El mismo es definido por Chávez (2007) como aquel que se efectúa sobre la base de los estratos de la población. Al respecto Hernández, Fernández, Baptista (2010) plantean que no basta que cada uno de los elementos muestrales tengan la misma probabilidad de ser escogidos sino que además es necesario estratificar la muestra en relación a estratos o categorías que se presentan en la población. Entonces, para estratificar la muestra se aplicó la fórmula de Schiffer (1999) la distribución de la muestra por estrato, una vez realizados los cálculos, la selección de los docentes que conforman cada estrato se hará aleatoriamente, es decir aplicando el azar simple explicado anteriormente. Quedando comprendida en un total de 67 docentes, de los cuales 17 docentes de la Institución Educativa N°. 5 Técnico Comercial San José, 17 docentes de la Institución Educativa N°. 7 Maicao, La Guajira y 33 docentes de la Institución Educativa N°. 2 Maicao, La Guajira.

Las técnicas en esta investigación se empleó la encuesta, y como instrumento el cuestionario, definido por (Hernández, et al. 2010) como una modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita, contentivo de reactivos relativos a los indicadores de una o más variable a medir y las alternativas de respuesta.

El cuestionario aplicado en esta investigación, está constituido por cuarenta y dos (42) ítems, con cinco (5) alternativas de repuestas bajo la escala de frecuencias tipo Likert (5: Siempre; 4: Casi Siempre; 3: Algunas Veces; 2: Casi Nunca; 1: Nunca), la cual permitió la obtención de información confiable sobre la variable en estudio. El referido instrumento fue diseñado en base a las dimensiones e indicadores de medición de la variable.

Todo instrumento de medición o recolección de datos, debe someterse a un proceso de validez, esto es, tal como lo señala (Hernández, et al. 2010) el “grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir” (p. 236). Pueden tenerse diferentes tipos de evidencias como son: (1) de contenido, donde cada ítems que representa un indicador de la variable a medir, este sustentado por las teorías seleccionadas en la investigación, es decir, que exista relación entre los ítems e indicadores y (2) de criterio que se corresponde al juicio de valor emitido por expertos en la investigación planteada.

En este estudio, los ítems del instrumento no solo están sustentados en las teorías, sino que fueron sometidos a la revisión de tres (3) expertos, especialistas en gerencia educativa y en metodología, quienes revisaron la redacción y la pertinencia con los objetivos e indicadores. Al respecto se resalta que los expertos consideraron que en efecto el instrumento mide la variable y los indicadores; por otra parte formularon recomendaciones en cuanto a la redacción, las cuales fueron tomadas en consideración para la elaboración final del instrumento.

La confiabilidad del instrumento, fue determinada a través de la aplicación de una prueba piloto a sujetos, ajenos a la muestra seleccionada para esta investigación, pero con características similares. Según Hernández,

et al. (2010), la confiabilidad de un instrumento de medición, se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce resultados consistentes y coherentes.

Los diferentes valores de confiabilidad oscilan entre “0” y “1” donde “0” significa confiabilidad nula y “1” máxima confiabilidad, mientras más cercano sea el valor a “1”, mayor será la confiabilidad y por lo tanto menor el margen de error. Al respecto, (Hernández, et al. 2010) establece la siguiente escala de confiabilidad: (a) 0,81 a 1 muy alta; (b) 0,61 a 0,80 alta; (c) 0,41 a 0,60 moderada; (d) 0,21 a 0,40 baja; y (e) 0,01 a 0,20 muy baja.

Los datos obtenidos de la aplicación de la prueba piloto, se llevaron a Excel y se les aplicó la fórmula del Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach, definido por (Hernández, et al. 2010) como un método que puede ser usado para cualquier cantidad de alternativas, sean pares o impares, ya que el método no divide en dos mitades los ítems del instrumento de medición, solamente se aplica ésta y se calcula el coeficiente. Aplicada la formula correspondiente dio como resultado un coeficiente de confiabilidad, de 0.95; que al compararlo con los criterio establecidos (Hernández, et al. 2010) demuestra una muy alta confiabilidad del cuestionario diseñado para la aplicación a la muestra de docentes seleccionada en esta investigación.

Las técnicas utilizadas son de carácter cuantitativas las cuales una vez aplicado el instrumento de investigación se procedió a la tabulación de los datos mediante su organización estadística, totalizando los promedios. En este sentido, la estadística descriptiva contribuyó como herramienta de trabajo al abordaje de la matriz general, a partir de allí el establecimiento de las tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas (porcentuales).

Sobre este aspecto, Arias (2012) indica que el tratamiento estadístico implica el empleo de procedimientos estadísticos para el ordenamiento, clasificación, presentación y estudio claro de datos, hechos y ocurrencias masivas, se agrupan descriptivamente cuando se desea obtener una visión global de todo el conjunto de datos; agrupándolos en distribución de frecuencias, construyéndose tablas que permitan visualizar los resultados.

- Finalmente el procedimiento de la información se presentó de la siguiente manera:
- Recopilación de la información teórica para fundamentar el estudio.
- Definición del marco metodológico, orientación de la población y la muestra del estudio.
- Diseño del instrumento, así como su respectiva validación de contenido a través de la opinión de los jueces expertos.
- Realización de las correcciones de la validación de contenido para construir el formato final del cuestionario.
- Ejecución de la prueba piloto para la estimación de la confiabilidad del cuestionario.
- Aplicación de los instrumentos y ejecución de la tabulación de los datos, para proceder a realizar la estadística descriptiva de los mismos.
- Análisis de los datos y discusión de los resultados considerando el contexto teórico de la investigación.
- Elaboración de las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Resultados

Tal como se observa en la referida tabla, el indicador que se presentó con mayor porcentaje fue el referente a Auto-consciencia, con un 28% en siempre, 9% en casi siempre y 15% en algunas veces, lo que pudiera significar que el gerente de la institución objeto de estudio, de alguna manera, demuestra seguridad en sus conocimientos sobre los procesos gerenciales que le competen, además tiene cuidado en el manejo del lenguaje cuando se comunica con el personal y es capaz de expresar disculpas ante equivocaciones cometidas en sus decisiones. Este resultado coincide con las ideas de Montoya y Sol (2004) así como también, con el planteamiento de Garrido (2006) para quienes la autoconciencia es un atributo resiliente que le permite al ser humano autoanalizarse y realizar una introspección de las conductas que considera positivas y de utilidad en su vida futura.

Tabla 1. Atributos Resilientes

Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	F(a)	%	F(a)	%	F(a)	%	F(a)	%	F(a)	%
Empatía	15	22	11	16	10	15	22	33	9	13
Manejo de conflictos	6	9	10	15	18	27	26	39	7	10
Nuevas expectativas	8	12	8	12	19	28	27	40	5	7
Auto-consciencia	19	28	6	9	10	15	20	30	12	18
PROMEDIO	12	18	9	14	14	21	24	35	8	2

Fuente: Nieto (2017)

Por otra parte, el porcentaje más alto obtenido en los indicadores empatía, manejo de conflicto y nuevas expectativas, 33%, 39% y 40% respectivamente, indica que los gerentes de las instituciones educativas estudiadas casi nunca atiende con agrado al personal cuando manifiesta un problema, tampoco demuestra disposición a ceder cuando enfrenta situaciones de conflictos organizacionales, sin importarle quien tenga la razón, tampoco se interesa por aprender los nuevos procedimientos metodológicos aplicados por algunos docentes y apenas insisten en ideas relativas a la mejor forma de gestionar cambios en la institución.

Estos resultados difieren de lo señalado por autores como Ronderos (2004) y Schaffer (2000) cuando señalan que la empatía es una forma de actuar o un valor que ayuda a comprender los sentimientos, emociones y situaciones de otras personas sin una ganancia personal obvia, implica compartir de forma indirecta una emoción con esa persona a fin de comprender su necesidad, es decir, comportarse de modo altruista. Además discrepan de Acosta (2010) cuando éste señala que una de las recomendaciones para manejar los conflictos de forma acertada es estar dispuesto a ceder, sin importar quien tenga la razón; y de García y Boria (2006) cuando señalan que las personas optan por una conducta cualquiera con base en sus expectativas lo cual redundará en el resultado deseado.

No obstante lo antes indicado, un porcentaje más bajo, pero que es importante señalar, es que según el 27% y 28% de los docentes encuestados, el gerente, algunas veces maneja conflictos o fomenta nuevas expectativas cuando evita confrontaciones y desavenencias con los compañeros de trabajo o cuando demuestra interés por el desarrollo de todas las actividades programadas en la institución. Igualmente resalta que un 22% y 16% expreso que siempre y casi siempre, respectivamente; el gerente reconoce estados de inquietud, preocupación o tristeza que presentan algunos miembros del personal y está atento a favorecerlo o beneficiarlo en cuanto a condiciones de trabajo, sin esperar obtener recompensas; eventos estos que coinciden positivamente con las ideas de los autores antes referidos.

Por último, al observar en la Tabla 1 el promedio de la dimensión Atributos Resilientes, se muestra que el mayor porcentaje 35% de los docentes encuestados considera que estas habilidades del gerente para lograr el desarrollo organizacional en las instituciones educativas estudiadas, casi nunca se demuestran, seguido de un 21% que considera que algunas veces se manifiestan dichos atributos.

En general, los resultados de esta dimensión, demuestran lo distantes que están estos gerentes de poseer atributos resilientes, como herramientas o habilidades que le faciliten la fácil identificación de causas de problemas, obstáculos o dificultades para que no vuelvan a repetirse en el futuro y en algunos casos revirtiendo la situación, sacando provecho de ello, de acuerdo con los planteamientos de Becoña (2006); Acuña (2011) y Gómez (2010).

Conclusiones

Una vez realizado el estudio, analizados y discutidos los resultados, se presentan las conclusiones respectivas, a los fines de brindar una visión sintética sobre los atributos resilientes del gerente educativo objeto de estudio.

En cuanto al objetivo de la investigación, dirigido a describir los atributos resilientes del gerente educativo que inducen al fortalecimiento del desarrollo organizacional, se encontró que estos gerentes muy poco demuestran poseer atributos resilientes como empatía, manejo de conflictos, nuevas expectativas y auto-consciencia; poniendo en riesgo el desarrollo organizacional y con ello las capacidades de autoanálisis, afrontamiento de conflictos y la gestión técnica de cambios.^⑥

Sergio Nicanor Nieto Meza. Licenciado en Idioma Extranjero Inglés. Máster Oficial Universitario en Elearning y Tecnología Educativa. Magister en Educación, Mención: Gerencia de Organizaciones Educativas. Docente en la Universidad del Norte. Colombia, Barranquilla.

Referencias bibliográficas

- Acosta León, Amelia. (2017, septiembre 09). Conflicto, medios alternos de solución y pensamiento complejo en México. En Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Disponible en: <http://www.archivos.ujat.mx/2011/difusion/libros/7.pdf>.
- Acuña González, Rodrigo Eduardo. (2017, octubre 18). La resiliencia empresarial, sobreponiéndose eficazmente a las adversidades y el fracaso. *Negocios Internacionales* 1(3). Disponible en: <http://www.faceauv.cl/revistainternacional/images/2011/acuna.pdf>.
- Arias Fidias, Gerardo Odón. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Becofía Iglesia, Elisardo. (2006). Resiliencia: Definición, característica y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11 (3), 125-146.
- Chávez Alizo, Nilda. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Ejemplar N° 38. Maracaibo: Colección General.
- Chiavenato, Idalberto. (2004). *Administración de los Recursos Humanos*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- García, González Ana & Bória Sefa Reverter. (2006). *Los nuevos emprendedores. Creación de empresas en el siglo XXI*. Barcelona-España: Graficas Rey. SL.
- Garrido, Javier. (2006). *Procesos Humanos y gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad humana*. Santander: Sal Terrae.
- Gómez Moreno, Bea. (2017, septiembre 18). Resiliencia Individual y Familiar. Disponible en: <http://www.avntfevntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>.
- Guanipa Pérez, María. (2010). *Reflexiones básicas sobre investigación*. Maracaibo-Venezuela: Fondo Editorial Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Hernández Sampieri, Roberto & Fernández Collado, Carlos & Pilar Baptista, Lucio. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Huerta Zamora, Amisaday. (2016). *De la crisis al éxito. La resiliencia organizacional*. Orizaba, México: Instituto tecnológico superior de Tierra Blanca.
- Kotliarenco, María Angélica & Cáceres, Irma & Fontecilla, Marcelo. (2004). *Estado de arte en resiliencia*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Koontz, Harold & Weirich, Heinz & Cannice, Mark. (2012). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. España: Mc Graw-Hill.
- Leal Guerra, Martín. (2007). Resiliencia. Factor Potenciador del Talento Humano en las Organizaciones. *Revista Perspectivas del Gerente de hoy*. 351-374.
- Montoya, Miguel Ángel & Sol, Carmen Elena. (2004). *Autoestima: Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano*. México: PAX.
- Ronderos Santos, Gloria. (2017, agosto 23). Definición de empatía. Disponible en: www.psicopedagogia definicion/empatia.
- Schaffer Rudolph, H. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.
- Schiffer, Michael Brian. (1999) *Formation processes of the archaeological record*. Capítulo 5 (pp. 99-120). University of New México Press, Albuquerque.
- Serisola, Joseph Vicente. (2017, agosto 23). Cartilla de actividades para la construcción de ambientes educativos resilientes. Colombia: Universidad Javeriana. Disponible en <http://correo.puj.edu.co/resiliencia/swf/resiliencia.htm>.
- Sierra Bravo, Rodrigo. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Tamayo Tamayo, Mario. (2012). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Valdez Medina, José Luis. (2001). *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. México: Paidós.

Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios

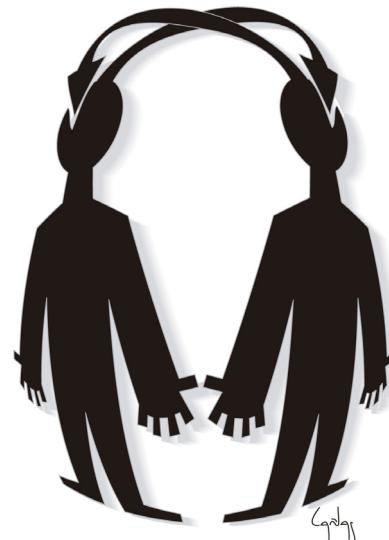
Formative and shared assessment for the development of investigative competences in university students

Yovanni Alexander Ruiz Morales

yruizmorales@gmail.com

Universidad Nacional Experimental del Táchira
Departamento de Ciencias Sociales
San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 18/03/2019
Aceptado para publicación: 29/03/2019



Resumen

Este artículo expone los hallazgos de un estudio empírico e interpretativo, enfocado en la evaluación formativa de competencias investigativas, a través de la autoevaluación y evaluación de pares. Participó 180 estudiantes de la asignatura Investigación Educativa, en el Grado de Pedagogía Infantil, de la Universidad de Pamplona, Colombia. Debían realizar un proyecto de investigación contentivo de: planteamiento del problema, objetivos, justificación y fundamentación teórica. Para la evaluación se utilizó un cuestionario centrado en la construcción adecuada, en contenido y forma del proyecto. En conclusión, la evaluación formativa y compartida posibilitó el desarrollo de las siguientes competencias: a) identificación de un objeto de estudio, b) Formulación de preguntas de investigación, c) planteamiento de problemas, y d) trabajo en equipo.

Palabras clave: Evaluación orientada al aprendizaje, Evaluación formativa, Autoevaluación y evaluación de pares, Evaluación de competencias investigativas.

Abstract

This article exposes the findings of an empirical and interpretative study, focused on the formative assessment of investigative competences, through self-assessment and peer assessment. 180 students participated in the subject Educational Research, in the Degree in Child Pedagogy, of the University of Pamplona, Colombia. They had to carry out a research project containing: problem statement, objectives, justification and theoretical foundation. For the assessment, a questionnaire was used that focused on the adequate construction, content and form of the project. In conclusion, the formative and shared assessment enabled the development of the following competences: a) identification of an object of study, b) Formulation of research questions, c) problem approach, and d) team work.

Keywords: Learning-oriented assessment, formative assessment, self-assessment and peer assessment, assessment of investigative competences

Introducción

En la sociedad actual crece la necesidad de evaluar todo, como única alternativa de optimizar los recursos y garantizar la eficacia de los procesos. De hecho, en el campo educativo se evalúan los componentes del sistema y de la institución en su conjunto, tales como centros educativos, profesores, programas, materiales, aprendizajes, entre otros (Alves Pérez y Acevedo Marín, 2002; Lukas Mujica y Santiago Etxeberria, 2009; García Ramos, 2012). Este despliegue ha incidido en el surgimiento de diversos tipos de evaluación: institucional, curricular, ambiente físico, enseñanza y el aprendizaje.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es la evaluación de los aprendizajes, la cual desde la postura de Flórez Ochoa (1999), Santos Guerra (2000) y Ruiz Morales (2008) ha sido utilizada como un mecanismo de poder, cuyo objetivos son los de calificar y promover al estudiante. Por esta razón se descuidan factores esenciales de mayor relevancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo es la calidad y significatividad de los aprendizajes y logros alcanzados durante el proceso formativo.

Por su parte, Esté, Marcano, Almedo y De Murillo (1994) y Londoño Restrepo (2015) interpretan que la evaluación se ha convertido en una herramienta para sancionar y controlar la producción del estudiante, además es el docente quien evalúa los saberes, promociona, juzga y jerarquiza. Pareciera desvinculada del proceso de enseñanza y aprendizaje porque se confunde con la medición, cuyos resultados se traducen en una nota o calificación, en desmedro de los procesos socios afectivos y valorativos.

En esta misma línea de pensamiento, se ubica Estévez Solano (1996), al señalar que la evaluación de los aprendizajes ha perdido su valor intrínseco, por cuanto no se valora en su conexión con el ser humano en sí mismo y su vida. Se ha transformado en una práctica externa impuesta por el sistema educativo, donde los estudiantes y docentes cumplen con ella, aunque no le encuentran su sentido real y genuino.

Las reflexiones expuestas, entre otras, permiten sustentar que la evaluación del aprendizaje es uno de los problemas centrales que enfrentan las universidades y una de las dificultades del docente. Para la mayoría de los profesores es una actividad final del trabajo didáctico, con escasas referencias teóricas y metodológicas, anclada en el enfoque positivista, reducida a mediciones y calificaciones (Blanco Gutiérrez, 2004; Ruiz Morales, 2008), con ausencia de procedimientos pedagógicos adecuados para la gestión del aprendizaje y el desarrollo de competencias formativas, así como también con mínimas posibilidades de auto regulación para el estudiante.

Por este motivo la evaluación del aprendizaje, en la educación actual, constituye un reto importante para repensar, replantear, diseñar e implementar estrategias pedagógicas productivas a favor de aprendizajes significativos, inherentes a la formación integral del estudiante. En esta perspectiva se puede situar a la evaluación formativa y compartida, como medio para armonizar a estudiantes y docentes en un proceso de valoración del aprendizaje a través de la comunicación dialógica, la autoevaluación, evaluación de pares y evaluación del profesor.

Frente a este panorama de retos pedagógicos y de reflexión crítica positiva, en las instituciones educativas emergen posturas respecto a la evaluación del aprendizaje. Sobresale reconocerla como un proceso pedagógico, sistémico, de planificación, diseño y obtención de información, integrado a la enseñanza y el aprendizaje, con dos intenciones fundamentales: a) obtener información para conocer los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes; y b) orientar el aprendizaje del estudiante través de su participación activa en un proceso que le pertenece y en compañía del docente como tutor – mediador.

Según los planteamientos de Gibbs (2003), Biggs (2005), Bonsón y Benito (2005), Perassi (2013) y Ruiz Morales (2013), la evaluación del aprendizaje constituye un proceso formativo de ayuda y orientación du-

rante el desarrollo de las capacidades esperadas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se posiciona la evaluación como un proceso integrado a la enseñanza y el aprendizaje, el cual requiere ser analizado desde los fundamentos epistemológicos subyacentes, tanto para conocer sus dimensiones, modalidades y exigencias técnicas-administrativas como para promover la evaluación formativa, compartida y orientada al aprendizaje que integre a estudiantes y profesores, de manera responsable, a favor del desarrollo de un ser humano con capacidades para desenvolverse de manera eficaz ante los retos derivados de sus propios estudios académicos y de la sociedad del conocimiento.

En esta investigación, la evaluación del aprendizaje implica un conjunto de fases sucesivas y sistemáticas mediante las cuales se determina el grado o dominio del aprendizaje del estudiante. Específicamente, implica un proceso que tiene una función primordial dentro de la enseñanza y el aprendizaje, pues por medio de él se retroalimenta y proalimenta el desempeño del estudiante, con el propósito de tomar las decisiones más asertivas a favor de sus distintos tipos de aprendizajes.

De acuerdo con Jorba Bisbal y Sanmartí Puig (2000) la evaluación formativa cumple “...una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje” (p. 28).

De manera que la evaluación formativa responde a una concepción de la enseñanza, donde aprender es un proceso a través del cual el estudiante va reestructurando su conocimiento en la medida que realiza las actividades pedagógicas planteadas en un itinerario pedagógico. Con este tipo de evaluación se pueden diagnosticar las dificultades que demuestran los estudiantes durante la realización de las tareas, y desde esas circunstancias orientarlos para ayudarles a aprender (Jorba Bisbal y Sanmartí Puig, 2000).

La evaluación formativa tiene como rasgo significativo atender a las decisiones que se toman para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concretamente en las necesidades de los agentes del proceso formativo en el escenario universitario (estudiantes y profesores). En este sentido, la evaluación y la toma de decisiones dirigidas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes son dos aspectos fundamentales para la enseñanza. La interrelación de ellos permite reconceptualizar el uso que generalmente se hace de la evaluación en las instituciones educativas, convirtiendo la evaluación en un poderoso instrumento para ayudar a que el sujeto en formación aprenda mejor (Parcerisa Aran, 2000).

Otro rasgo significativo de la evaluación formativa es la posibilidad que ofrece a los estudiantes y profesores para compartir la responsabilidad de valorar el progreso en el aprendizaje durante un ciclo formativo. Es decir, los estudiantes se implican en un proceso que les permite mejorar su capacidad de autonomía para aprender y evaluar. Pérez Pueyo, Julián Clemente y López Pastor (2009), refieren la evaluación compartida como “...procesos dialógicos que mantiene el profesor con su estudiante sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p. 37), los estudiantes participan a través de la autoevaluación y/o evaluación entre pares para valorar el propio aprendizaje y las producciones realizadas por los compañeros. La evaluación compartida se desarrolla en el marco de un proceso formativo, en el cual participan de manera individual y colaborativa los estudiantes a partir de un sistema de criterios de evaluación previamente consensuados entre los agentes educativos del aula.

Es así que, en la evaluación formativa y compartida destacan los estudiantes y profesores como agentes o actores que participan mediante la autoevaluación, evaluación de pares y la evaluación a cargo del propio profesor. La autoevaluación es entendida como una oportunidad para emprender procesos de introspección e internalización respecto a las competencias alcanzadas, el esfuerzo realizado y el cumplimiento de los requerimientos o estándares solicitados.

Por su parte, la evaluación de pares hace referencia a un proceso colaborativo realizado entre los estudiantes para valorar y reconocer el trabajo del otro, los logros que han alcanzado y cómo perciben los productos de aprendizaje presentados por sus compañeros, a partir de unos criterios de calidad previamente definidos y consensuados entre profesores y estudiantes. La evaluación del profesor hace referencia al trabajo didáctico

que este agente realiza para valorar, proalimentar, retroalimentar y/o calificar el rendimiento académico del estudiante en el desempeño de las diversas tareas o actividades orientadas al aprendizaje (Ruiz Morales, 2013).

Según Taras (2002; 2015) el estudiante se implica más en su aprendizaje a través de la autoevaluación, sin embargo, este tipo de prácticas tiene poca tradición en el contexto universitario. Dochy, Segers y Dierick (2002) y Sanmartí Puig (2007) apuestan por la participación del estudiante en su evaluación, mediante la autoevaluación, la evaluación colaborativa y la coevaluación; coinciden en afirmar que los estudiantes aprenden más cuando se autoevalúan y son evaluados por sus compañeros.

Bajo este marco de referencia, este trabajo de investigación se ocupa de la evaluación formativa y compartida expuesta ampliamente en los planteamientos de López Pastor (1999, 2004, 2006) y algunos de sus trabajos en colaboración (2009, 2013, 2015), así como también los de Pérez Pueyo (2013). Se estudia la conveniencia de ofrecer a los estudiantes una experiencia pedagógica para favorecer su participación activa en el proceso de aprendizaje de competencias investigativas y como refieren Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2017) "...ofrecer posibilidades a educadores y educandos para pensar, aprender y acercarse a la realidad con actitud científica" (p. 634), a través de la autoevaluación y evaluación de pares.

En concreto, competencias para plantear problemas de investigación pedagógica susceptibles de ser investigados siguiendo los procedimientos metodológicos del modelo positivista y una sistematización clásica propia del campo científico, en cuanto a cuestiones formales de escritura (redacción, ortografía, sintaxis y formato de presentación), así como también la concreción y formulación del problema objeto de estudio, los objetivos y los argumentos que justifican el abordaje de un proyecto de investigación.

Método

El presente estudio se realizó desde un enfoque empírico e interpretativo. La muestra estuvo compuesta por un grupo de 180 estudiantes, de los cuales 168 son mujeres (93,33%) y 12 (6,66%) hombres, con un rango de edad entre 19 y 23 años, de la Universidad de Pamplona, Colombia, sede Cúcuta, pertenecientes al quinto semestre del Programa de Pedagogía Infantil contextualizado en la asignatura Investigación Educativa, impartida durante el semestre 2016-1.

La asignatura se desarrolló en la modalidad presencial, a través de la metodología de casos de estudios, talleres para realizar en equipos y clase magistral a cargo del docente en función de diversos aprendizajes. Los estudiantes tuvieron que realizar un proyecto de investigación contentivo de: planteamiento y formulación del problema, objetivos de investigación, justificación y fundamentación teórica. Cada una de estos aspectos fue evaluado formativamente en tres momentos, desde la percepción del propio estudiante y también desde la valoración de sus compañeros. En cada hito evaluativo debían responder a un cuestionario centrado en la construcción adecuada, en contenido y forma, de los aspectos del proyecto de investigación. Se realizaron un total de nueve evaluaciones formativas.

Durante el proceso de evaluación compartida entre estudiantes, a través de la autoevaluación y evaluación de pares, y la evaluación del profesor, los estudiantes recibieron retroalimentación y proalimentación sobre los aprendizajes adquiridos, así como también los aspectos mejorables y fortalezas detectadas para seguir desarrollando las competencias investigativas vinculadas con la identificación y formulación de problemas, enmarcados en las ciencias de la educación.

El cuestionario para evaluar formativamente fue sometido a la valoración de tres jueces (un equipo de expertos con perfil académico vinculado a currículum e investigación, evaluación educativa y estadística). El instrumento resultante quedó constituido por 20 ítems medidos a través de una escala tipo Likert, los cuales fueron juzgados como importantes por más del 75% de los jueces. Con un alpha de cronbach 0,91. Se consideraron las siguientes dimensiones: a) Elementos del planteamiento de un problema de investigación (descripción y formulación del problema, objetivos, justificación y fundamentación teórica); b) Elaboración de referencias siguiendo las Normas de la American Psychological Association, y c) Redacción, ortografía, sintaxis y formato de presentación.

Para conocer la satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación formativa y compartida, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas en las cuales se indagó sobre el aprendizaje adquirido con la práctica de la autoevaluación y evaluación de pares, las percepciones de los estudiantes luego de participar como agentes activos de su propia evaluación, así como también sobre las impresiones respecto al procedimiento de evaluación implementado.

Resultados y discusión

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el procedimiento de autoevaluación formativa y compartida les ofrece la posibilidad de identificar y reflexionar sobre los aspectos mejorables al momento de plantear un problema de investigación, en términos de su estructura metodológica y redacción. Las valoraciones constructivas realizadas entre compañeros constituyen aportaciones significativas para mejorar la producción escrita, además generan un clima de trabajo armónico y de socialización entre pares. Estos resultados, en cuanto a evaluación participativa, son similares a los presentados en los estudios realizados por López Pastor (1999, 2004, 2006); Moreno Murcia, Vera Lacárcel, y Cervelló Gimeno (2009), Herranz Sancho y López Pastor (2017).

Otro aspecto destacado por los estudiantes es la importancia de conocer con anterioridad los criterios utilizados para la evaluación, por cuanto marcan un punto de referencia y orientan los asuntos sobre los cuales se emitirá el respectivo juicio de valor a la producción realizada. Así también lo confirma la investigación de López Pastor, Pérez Pueyo, Barba y Lorente Catalán (2015), donde los estudiantes consideran necesario se les informe con claridad sobre los criterios de evaluación y ponderación asignada a cada uno de ellos.

Sin embargo, los estudiantes coinciden en la dificultad que se les presenta al evaluar el trabajo académico realizado por sus pares, aun cuando hay una lista de aspectos claramente definidos para valorar el planteamiento del problema, objetivos, justificación y aproximación a la fundamentación teórica, como elementos vertebradores de un proyecto de investigación. Sobre este aspecto, un estudio de Gil Flores (2012) señala que los estudiantes encuentran dificultades para evaluar debido a la falta de experiencia como agentes evaluadores durante los estudios cursados. En palabras de Taras (2000) esta situación se debe a la poca tradición en las universidades para implicar a los estudiantes en el aprendizaje a través de la evaluación. Esto confirma lo expuesto por Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011) cuando explican que el rol tradicional de los estudiantes en la evaluación ha estado centrado en ser objetos a evaluar y no sujetos que evalúan.

Dejemos a los estudiantes que participaron en esta investigación narrar sus experiencias:

- ¿Cuáles aprendizaje has adquirido con la práctica de la autoevaluación y evaluación de pares?

Revisar mi propio trabajo con una lista de criterios me permitió reflexionar y sincerar lo que estaba bien, lo que debía reforzar o modificar, e incluso me di cuenta que tenía errores conceptuales sobre los elementos básicos que se deben considerar cuando se problematiza en la investigación pedagógica. Logré comprender cómo se identifica un objeto de estudio y cómo se desarrolla por escrito un planteamiento del problema. (CP)

La evaluación que hice a mis compañeros me gustó porque pude aprender sobre la forma como ellos desarrollaron cada uno de los aspectos del proyecto, algunos compañeros son minuciosos para escribir cada uno de los apartados del proyecto y eso me sirvió para modelar en mi proyecto. Algo curioso que me ocurrió fue que con las revisiones que hice a mis compañeros me di cuenta que habían algunas cosas que yo debía arreglar en mi trabajo, sobre todo la formulación de las preguntas de investigación y explicar la importancia del tema de investigación. (JR)

Cada vez que hacia autoevaluación de mi trabajo me daba cuenta que se podía mejorar más. Creo que me hice más exigente conmigo misma, los compañeros también decían que les ocurría igual y eso es bueno porque aprendemos más y el trabajo va a estar en mejores condiciones científicas. Aprendí a describir el contexto en el que ocurre el problema, así como también definir la delimitación del trabajo. (DG)

Me pareció importante que la evaluación de los proyectos de mis compañeros no solo me dejó aprendizaje en cuanto a la construcción de un trabajo de investigación científica, sino que había temas interesantes y de los cuales yo casi no tenía conocimiento. Otro aspecto que me sirvió de aprendizaje fue a hacer equipo con mis compañeros, a organizarnos para realizar un buen trabajo, todos teníamos que aportar en la construcción de nuestro proyecto y en la evaluación de los compañeros. (TM)

- **¿Cuáles contribuciones dejaron las evaluaciones que realizan tus compañeros a la producción del proyecto de investigación?**

Gracias a las evaluaciones que hicieron mis compañeros a nuestro trabajo me pude dar cuenta que algunos párrafos no se entendían. Claro yo los leía y para mí estaban bien, pero cuando mis compañeros los leían de verdad que las ideas no estaban claras. Me sugirieron como mejorarlos, también me dieron orientaciones sobre cómo organizar los elementos del problema de investigación y algo que no se me olvida es que me recomendaron mejorar los objetivos de investigación para que estuviera bien definido el alcance del trabajo. (DG)

Mis compañeros fueron muy exigentes, me evaluaron hasta la ortografía y los márgenes que debía llevar el trabajo... pero, eso es bien, ellos ven cosas que uno no ve y a veces uno cree que la ortografía no es importante... (CT)

Las observaciones y recomendaciones realizadas por los compañeros y el profesor a cada una de las partes del proyecto de investigación facilitaron la retroalimentación. Pude comprender cómo sistematizar un problema de investigación pedagógica. (IO)

- **¿Cuáles son tus impresiones respecto al procedimiento de evaluación formativa y compartida implementado, en términos de utilidad e importancia para aprender a construir problemas de investigación pedagógica?**

Pienso que es importante que uno mismo haga evaluación de lo que hizo, que los compañeros y el profesor lo evalúe a uno, aprendí que todos podemos aportar algo y siempre hay visiones distintas aun cuando teníamos claros los criterios para evaluar. (CT)

Todas las evaluaciones realizadas me permitieron producir un proyecto de calidad, cada vez que hacíamos autoevaluación y evaluábamos a los compañeros estábamos como a la expectativa de cómo lo habríamos hecho, y era emocionante recibir la retroalimentación de los compañeros y la del profesor porque nos motivaba a seguir trabajando con calidad y excelencia. (DG)

En la Facultad no existe una cultura de evaluación formativa, todo es una nota y siempre al final. Cuando yo vi que la autoevaluación y la de los compañeros no eran puntuadas para la evaluación parcial pensé que no tenía sentido hacer eso, porque estamos acostumbrados a presentar evaluaciones para conseguir nota. A medida que fuimos entendiendo la importancia de una evaluación entre todos los compañeros me fui dando cuenta que no es necesaria una calificación para aprender. (BB)

- **¿Cuáles dificultades afrontaste durante la realización de la autoevaluación y la evaluación de tus compañeros? y ¿cómo las resolviste?**

Al principio no me gustó eso de autoevaluarme, yo generaba rechazo. Estaba acostumbrado a que solo el profesor me evaluará. Pero como era un requisito de la materia pues lo hice y realmente fue una buena experiencia que la recomiendo porque se puede aprender no solo de proyectos de investigación sino también a reconocer lo que está bien o mal. (IO)

La evaluación de los compañeros o pares como le dice el profe, para nada me parecía bueno, yo pensaba que los compañeros no eran autoridad para evaluarme y cómo lo iban a hacer si se supone que para eso tenemos un profesor. Me decía a mí misma ¿cómo me va a evaluar un igual que yo? ¿qué va a saber mi compañero si está igual que yo?, pero para hacer la evaluación de los compañeros el profesor nos orientó que debemos conocer lo que vamos a evaluar y nos ayudó mucho la reflexión todo el tiempo y sin olvidar los criterios de evaluación que todos conocíamos con antelación. (TM)

- **¿Cuáles recomendaciones le ofrece a los docentes que apliquen este procedimiento de evaluación? Y a los estudiantes que participen como agentes de su propia evaluación**

Es importante que los profesores les enseñen a los estudiantes los criterios de evaluación, que todos conozcan al detalle los criterios para tratar de ser justos con la evaluación y se evalúe el esfuerzo que uno hace para realizar un proyecto de investigación porque son muchas horas dedicadas para producir el documento. (CT)

Me pude dar cuenta que el profesor hace esto de la autoevaluación y la de los compañeros muy planificado, se preocupa para que hagamos bien pensadas las cosas con reflexión constante; ésta es una recomendación para otros profesores de la Facultad, ojalá y tuviéramos la oportunidad en todas las materias porque realmente se aprende. (DG)

Quisiera recomendarle que use las TIC, no sé si uno se pueda llevar para la casa los proyectos que le corresponde evaluar de los compañeros y hacer la evaluación en digital, así queda más tiempo en clase para discutir los resultados. (MA)

A los compañeros les recomendaría que sean conscientes cuando hacen una evaluación, que se preparen para lo que van a evaluar y tomen en cuenta los criterios. No sólo es dar una respuesta de “bien” o “mal” sino que se debe acompañar de sugerencias sobre cómo hacerlo o cómo mejorarlo. Es importante hacer una evaluación con respeto y objetividad, no olviden que están evaluando a otro ser humano y todos queremos ser respetados. (JG)

Sin duda alguna, todas estas consideraciones conducen a subrayar que el crecimiento de los estudiantes como agentes evaluadores de su propio aprendizaje, en la producción de un proyecto de investigación científica, es un proceso inacabable y en permanente construcción. Asimismo, conforman un fecundo cultivo didáctico para continuar reflexionando y transformando la práctica docente desde las aulas universitarias a través de procedimientos de evaluación con intenciones pedagógicas claras, sistematizados en su desarrollo, y caracterizados por el interés de incrementar buenas prácticas evaluativas mediante la implicación responsable de los estudiantes.

Conclusiones

La evaluación formativa y compartida entre estudiantes, concretamente la autoevaluación y evaluación de pares, posibilita el desarrollo de los siguientes aprendizajes vinculados a la competencia investigativa: a) el planteamiento de un problema enmarcado en una disciplina, así como también la capacidad para realizar una evaluación colaborativa de la producción académica realizada por los compañeros de clase; y b) la capacidad para emitir un juicio de valor constructivo, argumentado y con sugerencias claras sobre qué mejorar y cómo hacerlo.

Entre los resultados obtenidos destaca que la evaluación formativa y compartida favorece el aprendizaje de cuatro competencias necesarias para el desarrollo de procesos de investigación científica: 1) identificación de un objeto de estudio de la Pedagogía Infantil; 2) formulación de preguntas de investigación para resolver problemas; 3) identificación y planteamiento de problemas; y 4) trabajo en equipo.

Las consideraciones teóricas y los hallazgos en este estudio son evidencias de las oportunidades que ofrece un proceso sistematizado basado en la evaluación formativa y compartida entre estudiantes universitarios, cuyo propósito fue el desarrollo de competencias investigativas asociadas a la formulación y planteamiento de problemas de investigación científica. Esta línea Chacón Corzo (2008), menciona que las prácticas reflexivas en estudiantes universitarios solo tienen sentido si favorecen el aprendizaje desde el “...reconocimiento de sí mismo con el convencimiento de encontrar respuestas e introducir mejoras...” (p. 285) en el trabajo académico que realizan durante sus estudios.

Son diversas las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la evaluación formativa y compartida con aportes significativos para la formación y el desarrollo científico (Vallés Rapp, Ureña Ortín y Ruiz Lara, 2011; Fraile Aranda, López Pastor, Castejón Oliva y Romero Martín, 2013; Romero Martín, Castejón Oliva

y López Pastor, 2015; Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo y López-Pastor, 2015; Lizandra, Valencia Peris, Atienza Gago y Martos García, 2017; Ruiz Morales, 2018). Estas destacan a la evaluación formativa como un elemento esencial para renovar e innovar la práctica del docente universitario, con el fin de armonizarla con las exigencias de la sociedad contemporánea, tales como: favorecer la permanencia del estudiante en el sistema educativo, atender necesidades formativas particulares, respaldar la educación inclusiva, incidir en la enseñanza de calidad e intensificar competencias de los futuros egresados.

En el ámbito universitario son escasas las oportunidades que se le ofrecen a los estudiantes para participar activamente en la evaluación de su aprendizaje y solo atienden a la evaluación que realiza el profesor, con lo cual se desaprovecha las posibilidades de enriquecer el aprendizaje que, en resumidas cuentas, debe ser la intención de la evaluación “que el estudiante aprenda de su propio desempeño académico”, “que la evaluación sea un medio para aprender estratégicamente y no solo un medio para aprobar o reprobado”.

La evaluación formativa y compartida hace énfasis en el aprendizaje estratégico como proceso que considera la intersubjetividad de los estudiantes al momento de valorar sus producciones, por cuanto se promueve un reconocimiento del “yo” y el “otro” aunado a un “contexto” donde se llegan a acuerdos reflexionados, razonados, argumentados y consensuados entre los agentes que participan de manera articulada.

Para poner en práctica procedimientos pedagógicos basados en los fundamentos epistemológicos de la evaluación formativa y compartida, es imprescindible la formación del profesorado en dos dimensiones, la primera en cuanto a las intenciones, oportunidades y retos que supone una nueva forma de valorar las producciones intelectuales de los estudiantes. La segunda dimensión, referida al piso teórico y metodológico que fundamenta esta alternativa de evaluación centrada en el aprendizaje y en el papel activo del estudiante. Como señala García Rodríguez (2011) “...los docentes tienen que transformar las intenciones y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes a través del diseño de estrategias de evaluación renovadas, para desarrollar habilidades específicas desde sus propias construcciones personales (apropiación de los saberes, nivel de compromiso, desarrollo autónomo, apoyo tecnológico)” (p. 49) y para ello es indispensable la innovación en los procesos de evaluación del aprendizaje, una innovación cuya esencia según Arias Lara y De Arias Peñaloza (2011) “...no necesariamente es inventar algo nuevo; en muchos casos renovar en sí es innovar. Lo importante es introducir cambios que estén acordes con la dinámica y con las exigencias actuales, en pro de la calidad educativa y de la evaluación de los aprendizajes” (p. 366). ①

Yovanni Alexander Ruiz Morales. Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Doctor en Calidad, Diversidad y Evaluación, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de metodología de la investigación en la UNET. Sus principales ámbitos de investigación son: evaluación educativa, metodología de la investigación, formación del profesorado, desarrollo de competencias con el apoyo de las tecnologías; la e-evaluación de competencias interpersonales en el contexto universitario y la formación e-Learning. Miembro del programa de investigación en innovación y calidad educativa de la UNET. Su dirección postal es: Departamento de Ciencias Sociales UNET. Avenida Universidad, Sector Paramillo. San Cristóbal, Venezuela. 5001.

Referencias bibliográficas

- Alves Pérez, Elizabeth & Acevedo Marín, Rosa. (2002). *La evaluación Cualitativa. Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Colombia: Petroglifo Producciones.
- Arias Lara, Sergio Alejandro & De Arias Peñaloza, Milvia Lisette (2011). Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador. *Educere*, 15(51), 357-368.
- Bonsón, Magdalena. & Benito, Agueda. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Águeda, Benito & Ana, Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 87-100. España: Narcea.

- Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Blanco Gutiérrez, Oscar. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 9, 111-130.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Dochy, Filip & Segers, Mien & Dierick, Sabine. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258915>
- Esté, Arnaldo & Marcano, José Francisco & Almedo, Gerardo & De Murillo, Hilda. (1994). *El aula punitiva: descripción y características de las actividades en el aula de clases*. Caracas: Tropykos.
- Estévez Solano, Cayetano. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Florez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Colombia: Mc GrawHill.
- Fraile Aranda, Antonio & López Pastor, Víctor Manuel & Castejón Oliva, Francisco Javier & Romero Martín, Rosario. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- García Ramos, José Manuel. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. España: Síntesis.
- García Rodríguez, Laura. (2011). La evaluación y la construcción personal - social: líneas de acción docente. *Evaluación e investigación*, 1(6), 35-50.
- Gibbs, Graham. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Sally Brown y Angela Glasner (Eds.), *Evaluuar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 61-74. España: Narcea.
- Gil Flores, Javier. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153.
- Herranz Sancho, Marcos. & López Pastor, Víctor Manuel. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: un estudio de caso. *Revista Digital de Educación Física*, 8(48). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121663>
- Hortigüela Alcalá, David, Pérez Pueyo, Ángel & López-Pastor, Víctor Manuel. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5102837>
- Jorba Bisbal, Jaume & Sanmartí Puig, Neus. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En Artur, Parcerisa Aran (Dir.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, 21-43. España: Graó.
- Lizandra, Jorge & Valencia Peris, Alexandra & Atienza Gago, Rodrigo & Martos García, Daniel. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328.
- Londoño Restrepo, Luz Amparo. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a11.pdf>
- López Pastor, Víctor Manuel (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- López Pastor, Víctor Manuel. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En Antonio, Fraile Aranda (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, 265-290. España: Biblioteca nueva.
- López Pastor, Víctor Manuel (Coord.) (2006). La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos, Nuevas*

tendencias en *Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061/18996>

López Pastor, Víctor Manuel & Pérez Pueyo, Ángel & Barba, José & Lorente Catalán, Eloisa. (2015). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Ciencia*, 12(11), 37-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5392812>

Lukas Mujica, José Francisco & y Santiago Etxeberria, Karlos. (2009). *Evaluación Educativa*. España: Alianza.

Moreno Murcia, Juan Antonio & Vera Lacárcel, José Antonio & Cervelló Gimeno, Eduardo Manuel. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.

Parcerisa Aran, Artur. (2000) (Dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Graó.

Perassi, Zulma. (2013). La relación evaluador - evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442.

Pérez Pueyo, Ángel. (2013). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, 10, 6-17.

Pérez Pueyo, Ángel & Julián Clemente, José Antonio y & López Pastor, Víctor Manuel. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En Víctor Manuel, López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, 19-43. España: Narcea.

Gómez Ruiz, Miguel Ángel & Rodríguez Gómez, Gregorio & Ibarra Sáiz, María Soledad (2011). Caracterización de la e-Evaluación Orientada al e-Aprendizaje. En Gregorio, Rodríguez Gómez & María Soledad, Ibarra Sáiz (Eds.), *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*, 33-54. Madrid: Narcea.

Romero Martín, Rosario & Castejón Oliva, Francisco Javier & López Pastor, Víctor Manuel. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21 (1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>

Ruiz Morales, Yovanni Alexander. (2008). La evaluación educativa y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Encuentro educacional*, 15(2), 230-239.

Ruiz Morales, Yovanni Alexander. (2013). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación. Directoras de tesis: Biencinto López, Chantal & García García, Mercedes). Disponible en <https://eprints.ucm.es/24008/>

Ruiz-Morales, Yovanni Alexander. (2018). La WebQuest como estrategia didáctica para el desarrollo de las bases teóricas en un Trabajo de Aplicación Profesional. *Revista Científica de la UNET*, 30(2), 536-546.

Sanmartí Puig, Neus. (2007). (10 ideas claves). *Evaluación para aprender*. España: Graó.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio de la Plata.

Serrano de Moreno, María Stella & Duque de Duque, Yolimar & Madrid de Forero, Alix. (2017). Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de Educación Media General. *Educere*, 21(70), 633-652.

Taras, Maddalena. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Education in Higher Education*, 27(6), 501-510.

Taras, Maddalena. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos?. *RELIEVE*, 21(1). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6394>

Vallés Rapp, Cristina & Ureña Ortín, Nuria & Ruiz Lara, Encarnación. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158.

Revisión didáctica de la educación a distancia aplicada en el entorno personal de aprendizaje

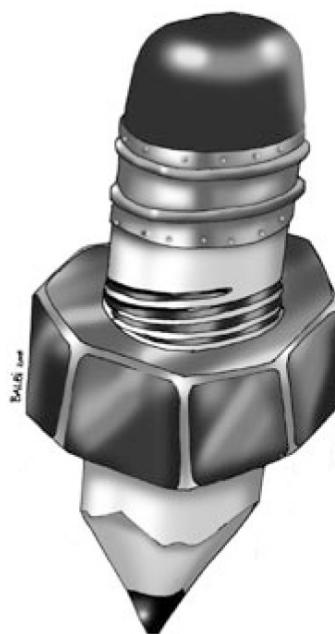
Didactic reinvention of distance education applied in the personal learning environment

Jhondert Alberto Jaimes Rodríguez

jhondert.jaimes@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Subdirección de Investigación y Postgrado
Rubio, estado Táchira. Venezuela.

Artículo recibido: 12/04/2019
Aceptado para publicación: 25/04/2019



Resumen

La enseñanza como actividad natural promueve cambios en las diferentes formas de aprender. La investigación tiene como propósito estudiar la didáctica ejercida por los docentes en la educación a distancia (EAD) bajo la modalidad presencial y virtual, interpretando el entorno personal de aprendizaje (PLE, Personal Learning Environment), generado por la exposición a vertientes tecnológicas de la actualidad en los estudiantes del nivel de educación media general venezolano. Se utilizó la investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma hermenéutico o interpretativo, utilizando como método la etnografía. Los análisis contribuyen a la reinvención didáctica en escenarios virtuales.

Palabras clave: educación a distancia, entornos personales de aprendizaje, virtualidad, praxis.

Abstract

The Teaching as a natural activity promotes changes in the different ways of learning. The purpose of the research is to study the didactics exercised by teachers in distance education under face-to-face and virtual modalities, interpreting the personal learning environment, generated by the exposure to current technological aspects in the students of the Venezuelan Media Education Subsystem. It will make use of qualitative research, framed in the hermeneutic or interpretive paradigm, using ethnography as a method. The analyzes contribute to the didactic reinvention in virtual scenarios.

Keywords: distance education, personal learning environments, virtuality, praxis.

Introducción

Los cambios tecnológicos en las últimas décadas, han permitido que la sociedad y entes educativos, innoven las posibilidades de desarrollar la didáctica, actualizando los sistemas, plataformas y proyectos que existen en sus respectivos ambientes laborales (físicos y virtuales), formalizando la inclusión digital en la era electrónica, para beneficio de la educación.

En Venezuela, se han implementado políticas educativas en beneficio de los ciudadanos con la finalidad de capacitarlos y formarlos integralmente para que se puedan desenvolver en diversas actividades sociales y culturales, desde la inclusión de las TIC hasta el desarrollo de contenidos curriculares contextualizados. Se puede entender que es un proceso cultural-digital que en la actualidad se desarrolla con gran auge. Según los aspectos planteados en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), y en los artículos N° 1 y 2 de la citada carta magna, la Educación Venezolana, debe garantizar la formación de una sociedad, caracterizada por ser democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, signada por valores de libertad, independencia, paz, solidaridad, bien común, convivencia, entre otros cada una de estas manifestaciones, integra una nueva cultura en la Educación. Es preciso entender cómo se genera, se almacena, se transforma, se transmite y se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, logos, sonidos), para no estar al margen de las corrientes culturales. Los estudiantes como nativos digitales, generan alternativas de aprendizaje para la compresión de contenidos, situaciones y de la compleja realidad donde están inmersos. Establecen parámetros circundantes o entornos personales de aprendizaje que les facilitan dar respuestas oportunas basadas en investigaciones informales en la virtualidad. Aunado a lo anterior el uso generalizado de las TIC debe lograr, libre, espontánea y permanentemente, una formación adecuada a lo largo del proceso académico del estudiante.

Problema

La incorporación de computadores portátiles en las instituciones educativas generaron una nueva visión tecnológica de la didáctica por parte del docente de aula, encontrándose en una brecha digital entre la escuela tradicional y la escuela digital, además de factores administrativos no consolidados en el desarrollo de contenidos curriculares y compatibilidades de recursos web 2.0. Es por ello que, para Ibarra, Marlyn, y Martínez (2015, p10) el papel del docente es: “el de un facilitador reflexivo, con todo un bagaje cultural y pedagógico que le permite organizar las actividades en un ambiente y un clima propicio para el aprendizaje, y, atendiendo las circunstancias”. Se cumple de esta manera con la clasificación y perfil que se necesita en el docente para que incorpore a sus ambientes escolares las dinámicas globales que emergen desde la virtualidad. En los estudiantes, existe un clima natural de búsqueda de información, apoyada por el uso de internet fortaleciendo las estructuras cognitivas. Para la presente investigación, se describe la problemática abordada que corresponde a precisar la didáctica de la educación a distancia aplicada en el Entorno personal de Aprendizaje de los estudiantes.

Para Simonson, Smaldino, y Zvacek, (2014), la educación a distancia *la* se define como: “Educación formal basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje está separado y en la que se utilizan tecnologías de las telecomunicaciones para conectar alumnos, recursos e instructores” (p.34). En este caso la educación a distancia está fundamentada en una institución, es decir, diferenciando este tipo de educación al autoestudio. La educación a distancia es formal, cumple con instrucciones de diseño y se administra de manera parecida a otros tipos de educación, desde su concepción son necesarias las experiencias bien diseñadas y desarrolladas,

para que sea significativo el resultado en el aprendizaje y haya éxito. Se asocian las tecnologías de las telecomunicaciones o sistemas de comunicación a distancia cada vez más, predominando el uso de la WEB (Internet). Finalmente, convergen los estudiantes, los recursos y los facilitadores o docentes, los cuales armonizan las particularidades técnicas en sus diferentes funciones.

Las acciones pedagógicas culturalmente aprendidas por el docente se fragmentan en diferentes momentos, en los cuales los integrantes de la relación educativa están en contacto por medio de textos o la web en diferentes temporalidades. Es por eso que “el contacto en el aula es un acto culturalmente aprendido” (Galván, 2004, p. 24). En realidad, las únicas cualidades que se requieren para asistir a una clase son poder convivir en sociedad y saber hablar alguna lengua. En cambio, para poder asistir a la EAD se requiere de un conocimiento previo con las herramientas y software necesarios para acceder al espacio virtual e interactuar en dichos ambientes. El estudiante requiere de habilidades y destrezas previas para utilizar y comprender los diferentes ambientes virtuales en las que se configuran las actividades.

Los estudiantes modernos se ven según Sartori, (2012). “inmersos en una reconstrucción en Homo videns” (p. 74), la dependencia del consumo multimedia conforma una limitante en el acceso al conocimiento. Dado que están inmersos en una sociedad mediática, su consumo de contenidos se limita a las reflexiones de discursos específicos y prefabricados por los medios tecnológicos, de ahí que le cause mayor atención la forma en que se presentan contenidos de cualquier índole. Girando en dicha modernidad, los estudiantes desarrollan entornos personales en intereses y posibilidades de aprendizaje innatos, al hecho de que sea significativo. Para Castañeda y Adell (2013):

Siempre hemos tenido un entorno personal del que aprendemos, aunque es probable que no hayamos sido conscientes de él y no hemos necesitado serlo, especialmente porque la escasez de fuentes de información y la especialización de las mismas hacían que un modelo enteramente centralizado, con centro en un profesor – experto que nos proveía de la información relevante para vivir, fuese más que suficiente, aun cuando seguíamos aprendiendo fuera de él. (p. 11).

Con la llegada del internet, y sus evoluciones en la WEB 2.0, el acceso móvil a la información se ha vuelto cotidiana. Se puede acceder de manera sencilla y rápida a contenidos para luego socializar, entonces se podría decir que casi todo está a distancia de un clic. Todo un sistema articulado contribuye a los escenarios propios de los estudiantes, donde la información, los recursos y las perspectivas se dan de acuerdo a los intereses propios de cada estudiante. Es por eso que los Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE), mantienen un enfoque pedagógico con unas enormes implicaciones en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente, las posibilidades que ofrecen las tecnologías y las dinámicas educativas emergentes, brindan la oportunidad de generar aprendizaje en escenarios definidos por las alternativas tecnológicas de la actualidad.

En tal sentido, es importante integrar a los elementos principales del proceso educativo, buscando la complementariedad entre la EAD y PLE, para que de forma estratégica se puedan canalizar las fortalezas y competencias que emergen significativamente de cada uno de estos. Considerando que existen etapas de transformación, es necesario, reconsiderar la didáctica en los escenarios virtuales, con la finalidad de dar sentido a la enseñanza y el aprendizaje en la función de la educación globalizada.

Con la presente investigación se analizará el contexto educativo venezolano, tomando como referencia el desarrollo académico de elementos que anidan el interés de estudiar la complementariedad didáctica que ejerce la Educación a Distancia en los Entornos Personales De Aprendizaje de los estudiantes del Quinto (5to) año del Liceo Bolivariano Las Américas (LBLA), debido a que a través de observaciones y entrevistas realizadas en la institución, se puede percibir la distorsión que emana de los estudiantes a la forma volátil de aprender y al desinterés de los docentes por buscar alternativas didácticas pedagógicas presenciales y virtuales de enganche, siendo evidente los climas inciertos, apuntando a la apatía y la desmotivación en los ambientes presenciales para continuar el proceso de formación académica. Probablemente en el caso de los estudiantes, sea ocasionado por el mal uso de la herramienta didáctica (computadora portátil), predominando que en sus jornadas

académicas activen los juegos bélicos y todo tipo de dependencia relacionada con intercambio de software y/o a fines, en caso de los docentes las pasividades, la falta de creatividad e indiferencias para el desarrollo de unidades didácticas en sus diferentes actividades académicas que involucren a la educación a distancia o la virtualidad.

Con base en la exposición realizada, se puede reflexionar y plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza tecnológica que predominan en la institución impartidas por los docentes?, ¿se podrá dar un grado de interpretación al entorno personal de aprendizaje que emerge de los estudiantes en el contexto de estudio?, ¿cuál es la descripción del proceso de construcción de significados en PLE por parte del estudiantado?, ¿existe la posibilidad de caracterizar los aspectos didácticos virtuales y presenciales que tienen mayor incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?,

Objetivos de la investigación

General

Precisar la influencia didáctica de la educación a distancia en el proceso de entorno personal de aprendizaje de los estudiantes del quinto año de educación media durante el periodo escolar 2017-2018

Específicos

- Describir las modalidades de enseñanza impartidas por los docentes que predominan en la institución.
- Interpretar el proceso de construcción de significados en PLE estudiantil.
- Caracterizar los aspectos didácticos virtuales y presenciales que tienen mayor incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Revisión teórica

Tendencias de la Educación a Distancia

Los cambios paradigmáticos de la Educación a Distancia, durante las últimas décadas, han permitido que la sociedad del conocimiento, tome en cuenta las posibilidades de potenciar los recursos tecnológicos y de comunicación, que se tienen en todos los espacios educativos públicos y privados, actualizando los sistemas, plataformas y proyectos en sus respectivos ambientes para el beneficio de las comunidades académicas.

Las tendencias educativas, hacen que incremente la productividad y mejora de la diversificación de contenidos académicos ajustados a currículos a distancia, en ese sentido se asumen las siguientes características dadas por Trindade (2008, p. 33):

El paradigma del aprendizaje a distancia está influyendo y, a largo, cambiando los métodos más tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

- a. Cada vez más instituciones antes convencionales están entrando en el campo de la educación a distancia, bien siguiendo el modo dual o un modo mixto.
- b. El trabajo en red entre las instituciones de EAD está reconocido ahora como una estrategia sólida de compartir activos y reducir gastos.
- c. Como consecuencia adicional del trabajo en red, la realidad transnacional en el campo de la EAD se ha vuelto trivial, añadiendo un aspecto más a todos los otros introductorios por la globalización.

La tecnología incrementa la accesibilidad de las personas a la información, cambiando patrones tradicionales para la enseñanza, creando intercambio en el flujo de información a través de las redes telemáticas, mostrando aportes de flexibilidad e interactividad, que permiten la vinculación a comunidades virtuales, como medio para el intercambio de dudas y las solicitudes de orientación, además de permitir acceder a materiales de estudios, filtrados por el docente, como también al enlace de materiales ubicados en internet, es por eso que

Duart y Sangrá (2000); manifiestan que se “debe establecer un modelo de actuación pedagógica que marque las pautas de acción de toda la comunidad...se debe centrar en el estudiante y tendrá el entorno de relación como referente” (p. 8). Los medios o espacios son referentes y en estos procesos virtuales no se deben considerar como finalidad de la enseñanza y aprendizaje.

La docencia virtual de transformación Intelectual

Los movimientos educativos a lo largo de la historia hacen que se tomen en cuenta, los cambios que están asociados al dinamismo global, representando una amenaza y un desafío para los docentes de la escuela pública actual. Dichas amenazas están representadas por “las reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud” (Giroux, 2002, p. 171). La contemplación del docente como eje intelectual, activa las bases teóricas para desarrollar su instrumentalismo, desde condiciones ideológicas y prácticas, hasta el desempeño de producción y legitimación de los intereses políticos, económicos y sociales a través de la pedagogía en las cuales ellos desarrollan.

En la nueva construcción de la visión de los docentes en el eje descrito, Giroux, (ob. cit, p. 178) menciona que se deben configurar “los objetivos y condiciones de enseñanza escolar, impulsando hacia una sociedad libre”. La práctica, debe desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.

En este sentido, los cambios en la docencia virtual, pretenden que en la enseñanza se produzca un aprendizaje en el receptor del proceso, pero este nuevo aprendizaje ha de permitir al estudiante, ser protagonista en cuanto al tiempo, espacio y ritmo de aprender. Y todo esto, sin duda, puede llevarse a cabo, tanto en los formatos más convencionales de la educación como en los soportados en sistemas digitales, impulsando el aprovechamiento de planteamientos, cognitivistas y constructivistas.

Personalizar el aprendizaje: una Perspectiva común

El aprendizaje personalizado ha sido definido con énfasis por muchos autores a través del tiempo. Personalizar el aprendizaje coloca “en marcha el proceso que capacita al estudiante para decidir qué, dónde, cuándo y cómo aprender” (National College, 2011), y para promover el desarrollo personal a través de la auto-realización, la auto-mejora y el auto-desarrollo. El estudiante debe ser visto como “activo, responsable y auto motivado, coautor del guion que determina cómo se imparte la educación” (Leadbeater, 2004, p. 123), a menudo con un uso extensivo de la tecnología en el proceso. Para Leone, S. (2013), El aprendizaje personalizado es “un medio para renovar la inclusión, aumentar la participación de los estudiantes y orientar el desarrollo de la educación del siglo XXI” (p. 15). Entonces se pudiera dar justificación para el aprendizaje personalizado desde satisfacer las necesidades, metas y preferencias del estudiante hasta asegurar que cada estudiante alcance el nivel más alto posible. El énfasis en la personalización de la educación es que el aprendizaje es de por vida y, por lo tanto, va más allá de los confines tradicionales de las escuelas: las personas no aprenden para la escuela, sino para la vida.

Dentro de la misma idea, el aprendizaje personalizado es posible cuando los individuos son capaces de identificar sus necesidades, y los proveedores son capaces de reconocer, ayudar a obtener y responder de manera personalizada a la distinción de las necesidades individuales (Bentley y Mille, citado por Leone 2013). En consecuencia, los sistemas educativos deben ser reorganizados para comenzar con el estudiante, para estar menos interesados en qué conocimiento se adquiere y más interesado en cómo se usa el conocimiento. La prioridad es conocer a los estudiantes lo suficiente como para que cada experiencia de aprendizaje motive a los estudiantes a aprender más y de por vida.

Conceptualización de entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environment, PLE)

Desde su aparición, el concepto de Entornos personales de aprendizaje (PLE), se puede decir que ha desafiado a los sistemas e instituciones educativas, debido a las nuevas formas de aprendizaje, basadas en situaciones y de acciones particulares, en lugares no tradicionales o presenciales de adquisición de conocimiento.

El PLE ofrece un portal al mundo, a través del cual los estudiantes pueden explorar y crear, siguiendo sus propios intereses y direcciones, interactuando en todo momento con sus amigos y la comunidad (Attwell, 2008). El PLE es un entorno centrado en el estudiante, cuya forma y contenido se puede personalizar por él mismo durante todas sus actividades. El PLE es una herramienta tecnológica, pero, al mismo tiempo, es el resultado de la interacción del individuo dentro de una comunidad de diferentes servicios. El PLE favorece la creación de un tipo diferente de conocimiento para Leone (2013, p. 17), es; “dinámico, no declarativo, no explícita, construido por las personas que están trabajando dentro”. De esta manera, el aprendizaje llega a través de la participación de los estudiantes en una comunidad digital.

Las indicaciones asociadas al PLE, se fomentan con el uso y conexión a través de elementos de portabilidad (notebooks, laptops, Smartphone) y una aplicación. Por lo general, las personas que aprenden de esta manera pueden catalogarse como aprendizaje a través de las redes sociales. Sin embargo, el conocimiento personal se compone de conexiones neuronales, en lugar de conexiones sociales. Las conexiones sociales son parte de una red personal de aprendizaje (Personal Learning Network, PLN) (Via, 2010 citado por Leone 2013). En consecuencia, el aprendizaje se convierte de hechos y datos en la creación de un nuevo conjunto de conexiones neuronales y la mente. Esta es la diferencia entre un PLE y el aprendizaje de una manera tradicional. Es la diferencia entre lo simple y complejo: el aprendizaje simple es un hecho; El aprendizaje complejo es un hecho y el contexto de una red y aprender no sólo el hecho, pero en la información asociada alrededor de ese hecho.

Método

La investigación se inscribe en el paradigma Interpretativo o Hermenéutico, el cual se define por la reconstrucción activa del discurso que debe ser considerado como una construcción del lenguaje y del hablante dentro de un contexto de vida, señalando la conexión entre lenguaje, comprensión e interpretación. Se hace evidente la relevancia en la comprensión del texto, por lo que Dilthey (1978), manifiesta que; “la interpretación es obra de arte personal y su aplicación más perfecta depende de la genialidad del intérprete” (P. 337). De tal manera que, el investigador dará sentido coherente a la información encontrada, ejerciendo la observación para lograr la comprensión desde el contexto histórico donde fueron abordados. Para Gadamer (1998), “la Interpretación es algo más que una técnica de la exposición científica de los textos”. (p. 325). Se encuentran horizontes interpretativos en los textos, ofrecidos por los momentos históricos a los que están sometidos el autor y el intérprete, dando oportunidades para encontrar el verdadero sentido de la problemática planteada en la institución.

En el estudio en particular hará uso del método etnográfico. En efecto, Gruber (2001, p. 87) expresa la etnografía como aquella que “Comprende e interpreta la organización social, reglas que regula comportamiento cultural”. A través de la etnografía se perseguirá la descripción o reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la cultura existente en la institución, enmarcada en sus docentes y estudiantes, su forma de vida y la estructura social de la comunidad educativa expuesta al estudio.

Fuentes de información e informantes clave

El Autor asume las Fuentes de Información, como todos aquellos elementos y datos a recolectar provenientes de personas o documentos que se pretenden abordar en el proceso investigativo. Según Martínez (2011), definen las Fuentes de Información como: “los materiales o productos, originales o elaborados, que aportan noticias o testimonios, a través de los cuales se accede al conocimiento, cualquiera que este sea” (p. 117). Para la presente investigación las fuentes de información se refieren a los aportes en forma verbal que suministran los informantes clave de acuerdo a la información solicitada y a la metodología aplicada. La selección de los informantes es de primordial importancia, pues de su acertada selección depende el significado de toda la información. En el presente estudio se denominan informantes claves a los directivos, docentes y estudiantes.

Cuadro 1. Informantes claves

Sujetos	Criterio de Selección	Código
3 Docentes de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel académico: Pedagogos, ingenieros - Miembro del personal académico de la institución - Años de servicio (por lo menos 12 años) - Categoría: Titular 	DDA1 DDA2 DDA3
3 Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Joven con asistencia regular a la institución. - Con computador Canaima - Con habilidades en el manejo de sistemas operativos. 	ECC1 ECC2 ECC3

Estos informantes se seleccionaron de manera intencional, por ser los miembros claves que formaran parte de la investigación, cada uno de los informantes formuló opciones que sirvieron de base para comprender el fenómeno abordado.

Técnicas y Estrategias de Recolección de Datos

En este sentido, los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados son la observación participante, para Murcia y Jaramillo (2008, p.130) “en la investigación cualitativa y concretamente en la investigación etnográfica, se fundamenta en que la mejor forma para comprender una realidad social o cultural, es a partir de la realidad misma.”, y la entrevista semiestructurada considerada por Murcia y Jaramillo (ob. Cit. P. 132) como “una conversación con cada sujeto informante fundamentada en lo que él asume como realidad en una situación determinada”. La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas a cerca de ellos.

Análisis de la información

Para el análisis de la información, se empleó la codificación como una forma de asumir la organización de la información, Para el presente estudio, se asumió la codificación axial, la cual es definida por Yuni y Urbano (2011) el “paso permite depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta” (p. 129), en este sentido se trabajará en función de la fijación de categorías preestablecidas y categorías emergentes.

Se utilizó la triangulación de datos en virtud de que admitióemerger de la realidad una serie de elementos que se emplearon para la constitución de una información fundamental desde la óptica de los testimonios de los informantes claves. Todo ello, surge como base de la producción teórica que sustenta la reflexión teórica para interpretar la influencia de la didáctica de la educación a distancia en el proceso de entorno personal de aprendizaje. En tal sentido, Martínez (2011) señala que “la teoría es, por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos”. (p. 88). De tal manera que, la teorización generó el desarrollo del pensamiento y nuevos lineamientos en función de la emergencia de un conocimiento científico.

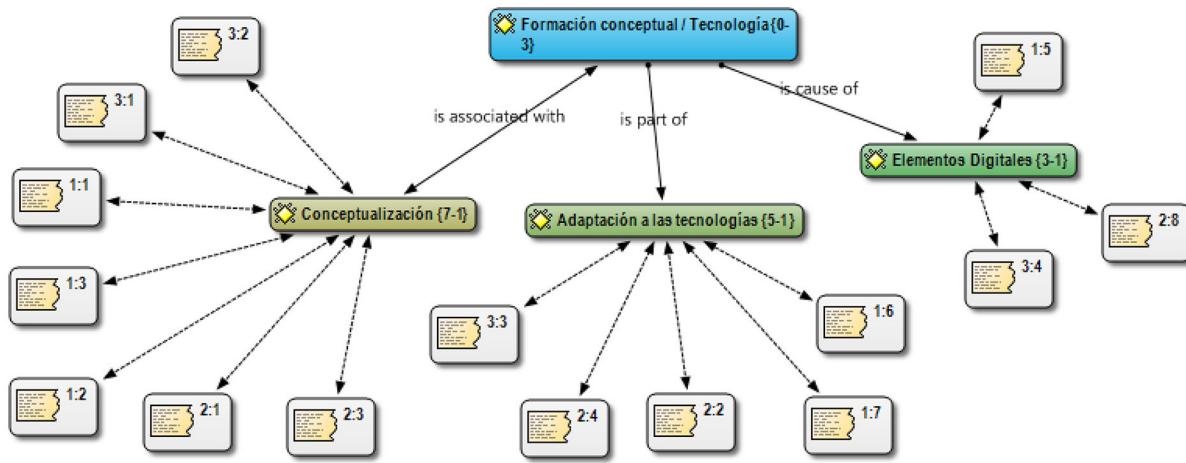
Análisis e interpretación de la información

La investigación buscó precisar la influencia didáctica de la educación a distancia en el proceso de entorno personal de aprendizaje de los estudiantes del quinto año de educación media, para lo cual se tomó al Liceo Bolivariano Las Américas, ubicado en la ciudad de Rubio, Municipio Junín del Estado Táchira. Para tal fin, se definieron, luego de un extenso y profundo trabajo de campo reunir las categorías emergentes en un grupo

de dos grandes áreas constituidas por la educación a distancia, y los entornos de enseñanza y aprendizaje. Se hizo de esta manera en atención a los niveles de importancia que se otorgan a tales elementos como parte fundamental en la concreción de los propósitos y objetivos educativos trazados por la entidad educativa objeto de estudio.

En correspondencia con las variables, se presenta el análisis con acompañamiento redes de familias bridadas con el apoyo del Software Atlas Ti, acompañado cada concepto principal por un esquema representativo del interés puesto por el autor por generar una matriz conceptual que conduzca a interpretar cabalmente el fenómeno estudiado.

En lo que respecta a la formación conceptual se presenta el graf. 1.



Gráf. 1. Formación Conceptual

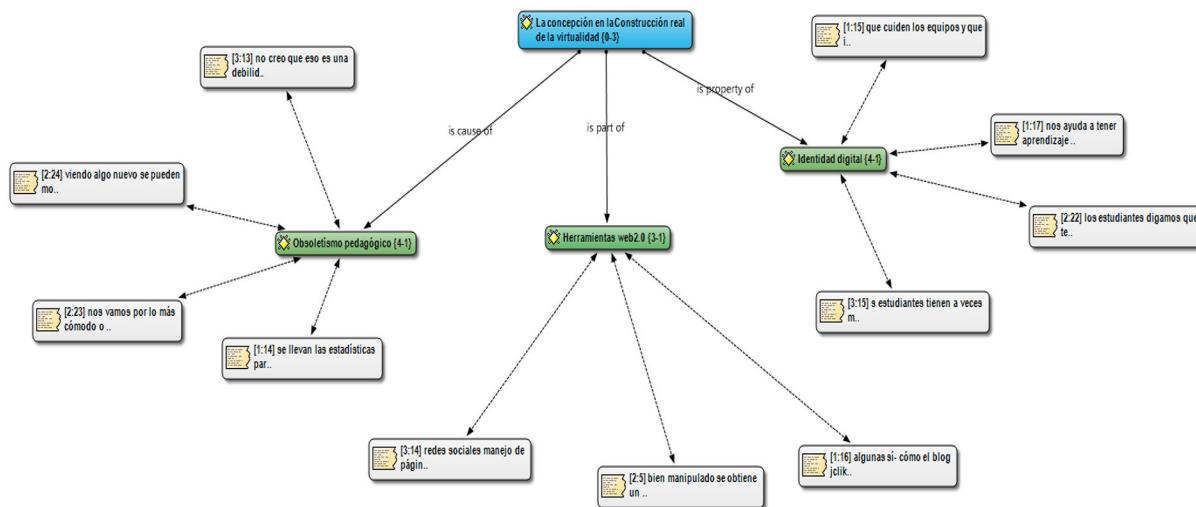
Desarrollando una la perspectiva originaria de la tecnología en el sentido conceptual, procedural y actitudinal, no se reduce a un ámbito, ni a los productos, sino a; “la concepción procesual planificada, científica, sistémica y globalizadora de los elementos intervenientes, con el fin de optimizar, en este caso, la educación” (García, 2014, p. 41). Toda acción conceptual educativa digital eficaz debe de convertirse en una técnica apoyada en una ciencia actual que impulse a nuevo conocimiento.

Son numerosas las definiciones que describen a las Tecnologías y sus acompañantes innatos como lo son los entornos educativos donde ellas se desarrollan, muestran ambigüedad en cuanto a sus roles y funciones, y ponen de relieve el hecho de que este dominio no se ha establecido todavía como un campo bien definido de estudio e investigación.

La tecnológica en la actualidad induce a la adaptación y en consecuencia se están usando las computadoras de manera efectiva y de manera eficiente en las áreas de contenido general, para permitir a docente y estudiantes, aprender cómo aplicar habilidades informáticas de manera significativa. Las habilidades informáticas discretas adquieren un nuevo significado cuando se integran dentro del plan de estudios. La adaptación a la tecnología mejora aprendizaje, y el desempeño digital de cada persona, es por eso que, según Dockstader (2015), “La integración de tecnología está usando software respaldado por el mundo de los negocios para aplicaciones del mundo real, para que los estudiantes aprendan a usar las computadoras de manera flexible, a propósito y creativamente” (p.112). La adaptación a la tecnología, impera el seguimiento en la conducción del plan de estudios, para organizar los aprendizajes y adecuar estrategias con la finalidad de integrar organizadamente las metas del currículo en un todo coordinado y armonioso.

Dentro de la Educación a distancia, se considera a las comunidades virtuales las cuales son el instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros, que utilizan la virtualidad como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación e intercambio y cuyo objetivo es un determinado contenido o tarea de aprendizaje; en este sentido, las mismas son fundamentales para la construcción de escenarios donde se le dé un valor imprescindible a la práctica pedagógica, como base para el establecimiento de relaciones significativas para fortalecer el aprendizaje.

En el tratamiento Construcción real de la virtualidad se obtuvo, ver gráf. 2.



Gráf. 2. Construcción real de la virtualidad

Las evidencias en este mundo de productos, hacen que la innovación aparezca en la educación, donde los profesores deben serenar el juego y pensar. En ese sentido, no cabe duda que las innovaciones reposadas y con fundamentos presentan mucho mejor pronóstico de supervivencia y efectividad, eso hace el llamado a las planificaciones y a la generación de recurso didácticos inscritos en el Hype Cicle, o ciclo de sobre expectativas, término acuñado por Gartner, una casa de análisis/investigación en los EE.UU., que proporciona opiniones, concejos y datos sobre la industria de las tecnologías de la información mundial. Ahora bien, un ciclo de sobreexpectativas es una aplicación gráfica de la madurez, adopción y aplicación comercial de una tecnología específica, en el caso de la educación se extrae para dar interpretación lógica de las premisas necesarias al momento de diseñar las estrategias para que puedan renovarse en tal sentido, se tiene el grafico de Hype cicle, ver gráf. 3.

Aunque a apreciación educativa lleva a la normalidad o estandarización de contenidos la innovación debe trascender en sus aplicaciones, curriculares y didácticas. La tecnología se vuelve cada vez más estable y evoluciona en segunda y tercera generación, la altura final de la meseta varía en función de si la tecnología es ampliamente aplicable o solo beneficia a un nicho de mercado.

Estos eventos llevan a consolidar una nueva perspectiva, y que la UNESCO recomienda que: “la enseñanza debe ser considerada como una profesión cuyos miembros aseguran un servicio público; tal profesión requiere no solo conocimientos profundos y competencias específicas, adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuados sino, también, un sentido de responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y al bienestar de los alumnos (art. 6)”. El profesor debe poseer la cualidad de innovación, debido a que vincula su quehacer cotidiano, en la adaptación de contenidos virtuales, flexibilidad y capacidad crítica en la evaluación de contenidos digitales.



Gráf. 3. Hype Cicle. Adaptado por Jaimes (2018)

El componente de actualización continua, representa un desafío para los profesores, debido a la gran proliferación de programas informáticos y dispositivos que avanzan a un ritmo abrumador. Es de resaltar que las tecnologías se desarrollan y tiene un gran potencial con fines de mejorar la calidad del aprendizaje y los procedimientos para lograrlo (nueva didáctica). Es importante consolidar la longevidad de las tecnologías y diseñar planes de apoyo a nivel del profesorado, en vista que los estudiantes son nativos digitales y pueden desencadenar abismos interpretativos en la capacidad del profesor.

Las inclusiones de la web 2.0, conciben desde la perspectiva planteada en esta investigación, es la integración de la educación virtual, y su respectivo cambio de actitud sobre cómo abordar y llevar a cabo esta nueva forma de educar con el soporte de estas herramientas tecnológicas, para Llorente (2012), “pasa de modelos meramente transitivos y reproductivos a modelos donde el alumno se convierte en protagonista, y el papel del docente pasa de transmisor a diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, tanto individuales como grupales” (P.198). Sin duda los docentes deben transformar sus contenidos a los ambientes donde los estudiantes puedan desarrollar apropiaciones y evidencias de aprendizaje, con aspectos y pautas en la educación con soporte virtual.

La interpretación de la identidad virtual esbozadas en los hallazgos, se asume que las formas en que se define la identidad están experimentando cambios de gran alcance en el contexto académico. Esto implica que un lugar para buscar evidencia de cambio, sería la gente joven, y tal vez específicamente la relación de los jóvenes con las nuevas tecnologías. En los últimos años, sin embargo, el debate ha llegado a estar dominado por un argumento muy diferente. A diferencia de aquellos que lamentan la destrucción de la inocencia infantil por parte de los medios, los defensores de la nueva “generación digital” consideran la tecnología como una fuerza de liberación para los jóvenes, un medio para superar la influencia limitante de sus mayores y para crear nuevas comunidades autónomas en la virtualidad. Lejos de corromper a los jóvenes, se considera que la tecnología está creando una generación más abierta, más democrática, más creativa y más innovadora que la generación de sus padres.

Conclusiones

En líneas generales, los hallazgos encontrados en esta investigación permiten el desenvolvimiento de los actores educativos en los procesos pedagógicos desde ambientes presenciales y entornos virtuales, brindan

la riqueza necesaria para la cristalización del ser en los estudiantes que están inmersos en contextos digitales complejos. La incorporación de las TIC en los escenarios educativos permite interpretar la respuesta de parte del docente al entorno personal de aprendizaje del estudiante, reconociendo la importancia de estar actualizado en el uso y manejo de la virtualidad.

Los protocolos de ejecución curricular involucrados en la actividad educativa observan la falta de conceptualización referente a la tecnología, indispensable para abordar cualquier estrategia que vincule a la didáctica virtual, y a la prestación de servicios emitidos por las casas de software en la usabilidad de los mismos, es decir, los docentes, encuentran maneras de básicas de comunicación y de intercambio digital, sin embargo les cuesta adaptarse a los cambios que viven los estudiantes en sus contextos, los logros para ese momento asociados a los estudiantes son mínimos y la confluencia de las portátiles Canaima son muy bajas, utilizándolas algunas veces para jugar e instalar software no educativos, de manera no controlada mediante influencias externas, dando un indicador que no se utiliza la Canaima para desarrollar aplicaciones ni software para contribuir a los aprendizajes aunado a ese fenómeno, los ambientes diseñados para realizar intercambios tecnológicos están inoperativos y sin conexión.

Por consiguiente, se desperdicia la aplicación del recurso para maximizar los aprendizajes en los estudiantes, con una negatividad para al proceso de enseñanza que lo desarrolla el docente. En evidencia quedó la falta de estrategias didácticas, de forma que hay falencias en las orientaciones de formación docente y por ende la ejecución de las clases. La simpatía para desarrollar los aprendizajes en los entornos virtuales en las que se desarrollaron, permitió captar la atención y fomentar un clima de participación y colaboración para la resolución de las dificultades.

La innovación por parte del docente se ve limitada, todo esto contribuye a que los jóvenes estudiantes muestren afinidad para generar autoaprendizajes informales dejando al docente en un status obsoleto. Dado que se incrementaron las opciones en el manejo de herramientas web 2.0 fuera de la institución los rendimientos en los estudiantes fueron significativos como primera respuesta ante la enseñanza. En consecuencia, a los hallazgos obtenidos se concluye que estos fenómenos **SÍ** tienen efectos significativos sobre los aprendizajes de los estudiantes. ^⑥

Jhondert Alberto Jaimes Rodríguez. Ingeniero Mecánico (UNET), Profesor con mención Magna Cum Laude (UPEL), Magíster en Gerencia Educacional (UPEL), Maestría en Docencia Virtual (UNET), Doctor en Educación (UPEL), y Phd en Educación Innovación Educativa y Tic (UPEL), sus investigaciones están relacionadas con las tic, cibernetica, desarrollo cognitivo de los aprendizajes, entornos personales de aprendizaje, EVEA, didáctica, educación a distancia. Desde el 2006 es docente de aula en el MPPE y docente de postgrado Invitado por UNET y UPEL, Tutor y jurado, en los programas de postgrado de la UNET y la UPEL. Miembro Responsable de la Comisión de estudios del Programa de Doctorado en Gerencia Evaluativa de la UNET.

Referencias bibliográficas

- Attwell, Graham. (2008). The social impact of personal learning environments. In S. Wheeler (Ed.), Connected minds, emerging cultures: Cyberscultures in online learning. Charlotte, NC: Information Age.
- Castañeda, Linda. y Adell. Jordi. (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema en la red. Alcoy: Marfil

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta oficial*, 5.
- Dockstader, Jolene. (2015). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology. THE journal, 26(6).
- Duart, Josep y Sangrá, Albert. (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa.
- García, Aretio. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la Educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,
- Gruber, Rosana. (2001). La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Bogotá: Norma.
- Galván, Manuel (2008) Fenomenología Mediatica De La Educacion A Distancia. Editorial Yecolti Editorial. Mexico
- Giroux, Henry (2002). Los profesores como intelectuales públicos. Barcelona, España. Edit: Paidós.
- Ibarra, Ana, Marlyn, Aarón, y Martínez, Ángela. (2015). Transición de una comunidad de aprendizaje a una comunidad de práctica: una descripción desde la experiencia hacia la gestión del conocimiento. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/3896> [consulta, Noviembre12, 2018]
- Leone, Sabrina. (2013). Characterisation of a personal learning environment as a lifelong learning tool. Springer Science & Business Media.
- Leadbeater, Charles. (2004). Personalisation through participation: A new script for public services .London: Demos.
- Llorente, Carmen. (2012). El elearning 2.0: de la tecnología a la metodología. @ tic. revista d'innovació educativa, 9. doi, 10, 79-86.
- National College. (2011). About personalising learning . Nottingham: National College.
- Martínez, Miguel. (2011). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: trillas
- Murcia, Napoleón. y Jaramillo, Luis. (2008). Investigación cualitativa. La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales. Armenia: Kinesis.
- Sartori, Giovanni. (2012). Homo videns: la sociedad teledirigida. Taurus.
- Schleiermacher, Friedrich. (1998). Schleiermacher: hermeneutics and criticism: and other writings. Cambridge University Press.
- Simonson Michael, Smaldino, Sharon y Zvacek, Susan. (2014). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education.
- Trindade, Armando. (2008). La transformación de la educación superior: paradigmas de la convergencia del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia. In La tecnología educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de aprendizaje (pp. 31-45). McGraw-Hill Interamericana de España.
- UNESCO. (2001). Informe mundial sobre la cultura 2000-2001, Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. España: UNESCO / Mundi-prensa.
- Via, W. (2010) Personal learning networks for educators . Retrieved May 17, 2011 from <http://www.youtube.com/user/skipvia#p/a/u/1/q6WVEFE-oZA>
- Yuni, Jose y Urbano, Claudio. (2011). Metodologías cualitativas de investigación. Córdoba, argentina: brújula.publications.

21 Lecciones para el siglo XXI

21 Lessons for the 21st century

Libro: 21 lecciones para el siglo XXI
Autor: Yuval Noah Harari
Traductor: Joandomènec Ros
Editorial: Debate, Barcelona
Páginas: 408

Juan Carlos Cubeiro

<https://juancarloscubeiro.com/2018/09/21-ideas-para-el-siglo-xxi-por-harari/>

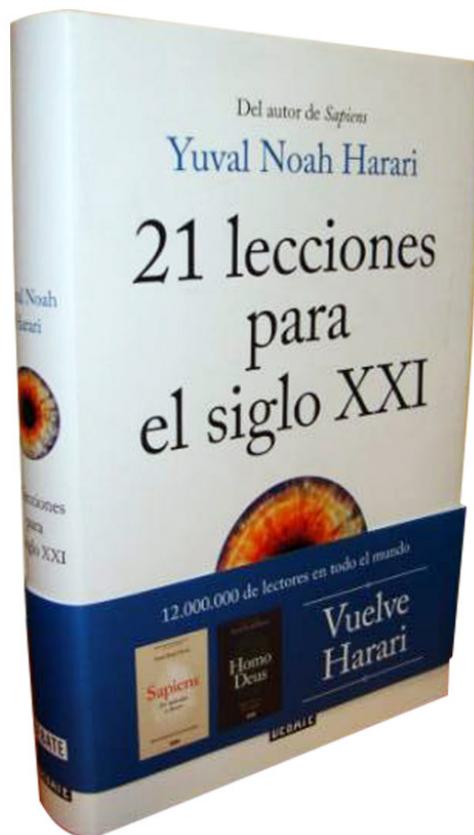
3 de sept. 2018

Palabras clave: Relato, Empleo, Libertad, Igualdad. Comunidad, Civilización, Globalidad, Cooperación, Integración. Perspectiva, Paz, Humildad, Amor, Humanidad. Conocimiento, Justicia, Verdad, Construcción. Educación, Significado, Meditación.

Ayer en Arturo Soria Plaza pude adquirir el nuevo libro de Yuval Noah Harari. Como sabes, Harari, autor de 'Sapiens' y de 'Homo Deus', es el pensador de cabecera de Obama, Bill Gates o Zuckerberg. De sus obras anteriores ha vendido más de 12 M de ejemplares.

En este nuevo libro, según cuenta Harari en la introducción, quiere responder a preguntas tan actuales como "¿Qué implica el ascenso de Donald Trump? ¿Qué podemos hacer con la epidemia de noticias falsas? ¿Por qué está en crisis la democracia liberal? ¿Ha vuelto Dios? ¿Se aproxima una nueva guerra mundial? ¿Qué civilización domina el mundo: Occidente, China o el Islam? ¿Tendría Europa que abrir sus puertas a los inmigrantes? ¿Puede el nacionalismo resolver los problemas de la desigualdad y el cambio climático? ¿Qué debemos hacer respecto al terrorismo?". Fue Francis Bacon quien nos enseñó que "la información es poder"; en este mundo de exceso de información, para Harari "la claridad es poder": es la capacidad de sintetizar lo complejo para elegir lo más adecuado.

El autor divide el libro en cinco bloques:



1. El desafío tecnológico

La humanidad está perdiendo la fe en el relato liberal que ha dominado la política global en las últimas décadas, exactamente cuando la fusión de la biotecnología y la infotecnología nos enfrenta los mayores desafíos que la humanidad ha conocido.

1. El final de la historia se ha pospuesto

“Los humanos pensamos más en relatos que en hechos, números o ecuaciones, y cuanto más sencillo es el relato, mejor”. El relato liberal, sobre el poder y el valor de la libertad, fue el mantra global de los 90 y 2000. En 1938 había tres relatos a elegir; en 1968, dos; en 1998, uno solo; en 2018, ninguno. El momento Trump es más nihilista.

2. Trabajo. Cuando te hagas mayor, puede que no tengas un empleo

La Inteligencia Artificial (IA) suplantará a los humanos en un número creciente de actividades. Mozart en la máquina. ¿Nuevos empleos? El espíritu emprendedor debe acompañarse de una revolución en la educación y en la psicología. Muchas personas pasarán de la explotación a la irrelevancia. La ayuda básica universal, con experimentos en Finlandia (2017), Ontario, Livorno y en varias ciudades holandesas, se votó en referéndum en Suiza en 2016 (y se rechazó). Harari nos recuerda que “Homo sapiens no está hecho para la satisfacción, sino que la felicidad humana depende menos de condiciones objetivas que de expectativas”.

3. Libertad. Los macrodatos están observándote

Algoritmos, y el drama de la toma de decisiones. Coches filosóficos (que resuelven dilemas éticos), dictaduras digitales, Inteligencia Artificial y Estupidez natural. “La ciencia ficción confunde la inteligencia con la conciencia”.

4. Igualdad. Quienes poseen los datos poseen el futuro

A lo largo del siglo XX se produjo una reducción de la desigualdad. Ahora parece que esa promesa podría no cumplirse. “En Francia y Nueva Zelanda (con tradición de estado del bienestar), quizás la élite siga haciéndose cargo de las masas, aunque no las necesite. En Estados Unidos, más capitalista, la élite puede desmantelar lo que quede del Estado del bienestar”. ¿Quién posee los datos? Los gigantes como Google, Facebook, Baidu y Tencent están en la carrera. “Una vez que los políticos puedan pulsar nuestros botones emocionales directamente, generando ansiedad, odio, alegría y aburrimiento a voluntad, la política se convertirá en un puro circo emocional”. En 2018, uno podría preferir dar sus datos a Zuckerberg que a Putin (tras el escándalo de Cambridge Analytica, Harari señala que uno puede llevar al otro)

2. El desafío político

La fusión de infotecnología y biotecnología es una amenaza para los valores modernos de la libertad y la igualdad. Cualquier solución al reto tecnológico tiene que pasar por la cooperación global. Pero el nacionalismo, la religión y la cultura dividen a la humanidad en campos hostiles y hacen muy difícil cooperar globalmente.

1. Comunidad. Los humanos tenemos cuerpo

El 16 de febrero de 2017, Zuckerberg propuso una comunidad global desde Facebook (cuenta con más de 2.000 M de usuarios directos). Podemos llegar a no separar lo online de lo real (offline).

2. Civilización. Sólo existe una civilización en el mundo

¿Choque de civilizaciones? 200 estados soberanos, en general de acuerdo en los mismos protocolos y leyes internacionales.

3. Nacionalismo. Los problemas globales necesitan respuestas globales

Durante la Guerra Fría el nacionalismo ocupó un papel secundario; con el reto nuclear, el reto ecológico y el reto tecnológico, debemos pensar en una “nave espacial Tierra”.

4. Religión. Dios sirve ahora a la nación

Para entender el papel actual de las religiones, hemos de discernir entre problemas técnicos, políticos y de identidad. “Religiones, ritos y rituales continuarán siendo importantes mientras el poder de la humanidad resida en la cooperación de las masas resida en la creencia en ficciones compartidas”.

5. Inmigración. Algunas culturas podrían ser mejores que otras

La creciente oleada de refugiados e inmigrantes provoca reacciones contradictorias en los europeos. Del Racismo al Culturismo.

3. Desesperación y esperanza

Aunque los retos no tienen precedentes, y aunque los desacuerdos son enormes, la humanidad puede dar la talla si mantenemos nuestros temores bajo control y somos un poco más humildes respecto a nuestras opiniones.

1. Terrorismo. No nos asustemos

“Los terroristas son maestros en el control de las mentes”. Desde el 11S, los terroristas han matado anualmente a unas 50 personas en la UE, 10 en EE UU, 7 en China, 25.000 en todo el mundo (la mayoría en Irak, Afganistán, Pakistán, Nigeria y Siria). Los accidentes de tráfico matan a 80.000 europeos, 40.000 norteamericanos, 270.000 chinos y 1,25 M de personas en el mundo. “El terrorismo es una estrategia militar muy poco interesante”. Es una pequeña moneda en un gran frasco vacío.

2. Guerra. Jamás subestimemos la estupidez humana

Las últimas décadas han sido las más pacíficas de la historia de la humanidad. Desde la crisis de 2008, la situación internacional se está deteriorando muy deprisa, el belicismo vuelve a estar de moda y el gasto militar se eleva considerablemente. Corea, la perspectiva del Kremlin. Es “el arte perdido de ganar las guerras”. Contra la estupidez humana, una dosis de humildad.

3. Humildad. No somos el centro del mundo

Grecia, los judíos, el cristianismo. “Entre todas las formas de humildad, quizás la más importante sea la humildad ante Dios”.

4. Dios. No tomes el nombre de Dios en vano

“El eslabón perdido entre el misterio cósmico y el legislador mundano suele proporcionar algún libro sagrado”. “El laicismo puede proporcionarnos todos los valores que necesitamos”.

5. Laicismo. Acepta tu sombra

Movimientos seculares no dogmáticos con preguntas modestas.

4. Verdad

Si el lector se siente abrumado y confundido por la situación global, se halla en la senda adecuada. Los procesos globales se han hecho demasiado complejos para que una persona pueda comprenderlos por sí sola- ¿De qué manera, entonces, podemos saber la verdad acerca del mundo y evitar caer víctimas de la propaganda y la desinformación?

1. Ignorancia. Sabes menos de lo que crees

“El poder actúa como un agujero negro que deforma el espacio que lo rodea. Cuanto más nos acercamos, más retorcido se torna todo”.

2. Justicia. Nuestro sentido de la justicia podría estar anticuado.

“La justicia exige no sólo un conjunto de valores abstractos, sino también comprender las relaciones concretas de causa y efecto”. “Todas las tribus humanas existentes se hallan absortas en promover sus intereses particulares y no en entender la verdad global”.

3. Postverdad. Algunas noticias falsas duran para siempre

Las noticias falsas y la propaganda no son nada nuevo. “La verdad y el poder pueden viajar juntos sólo durante un trecho. Más tarde o más temprano, seguirán por sendas separadas. Si queremos poder, en algún momento tenemos que difundir ficciones”.

4. Ciencia ficción. El futuro no es lo que vemos en las películas

“Los humanos controlan el mundo porque pueden cooperar mejor que ningún otro animal, y pueden cooperar tan bien porque creen en las ficciones”. Vivir en una caja (El show de Truman). Disney pierde la fe en el libre albedrío (Del revés). Un mundo feliz, de Aldous Huxley, el más profético de los libros de ciencia ficción del siglo XX.

5. Resiliencia

¿Cómo se vive en una época de desconcierto cuando los relatos antiguos se han desmoronado y todavía no ha surgido un relato que los sustituya?

1. Educación. El cambio es la única constante

Más que información (ya tenemos demasiada) un profesor debe enseñar la capacidad de dar sentido a la información. Hackear a humanos.

2. Significado. La vida no es un relato

La cartera de la identidad, la prueba de la realidad.

3. Meditación. Simplemente, observemos

En fin, Harari apela a nuestra capacidad de resiliencia en un momento crucial para la humanidad. Hemos domado la naturaleza para adquirir más poder. Hemos creado mitos para explicar el mundo. Ahora estamos rediseñando la vida para hacer realidad nuestros sueños. Y cabe preguntarse: ¿qué hemos perdido por el camino?

Un libro esperado que no defraudará a los lectores. Gracias a Yuval Noah Harari, al traductor (Joandomènec Ros) y al equipo de Debate (Mondadori).^⑥

21 Lecciones para el siglo XXI

21 Lessons for the 21st century

Reseñas
documentales

Libro: 21 lecciones para el siglo XXI
Autor: Yuval Noah Harari
Traductor: Joandomènec Ros
Editorial: Debate, Barcelona
Páginas: 408



María Teresa Giménez Barbat

<https://m.elcultural.com/revista/leturas/21-lecciones-para-el-siglo-XXI/41370/>

7 de sept. 2018

Hoy asociamos con naturalidad la Ilustración con valores como la tolerancia y la libertad, pero originalmente sólo unos pocos defendieron estas ideas hasta sus últimas consecuencias. Los más reputados ilustrados europeos, como Locke, **Voltaire** o **Kant**, no toleraron a los católicos, ni a los ateos, ni a los agnósticos, ni a los homosexuales, y en realidad predicaron una versión bastante moderada de la libertad de conciencia. En contraste, la trama de pensadores inspirados en Baruch Spinoza –el filósofo de Ámsterdam de orígenes ibéricos, expulsado de la sinagoga– **promovió una libertad filosófica y una tolerancia con muchísimas menos trabas**. Por eso el historiador de Princeton Jonathan Israel, comparándolos con los anteriores, les denomina “ilustrados radicales”. Yuval Noah Harari, israelí nacido en 1976, es claramente uno de ellos.

A diferencia, sin embargo, de los perseguidos y semi clandestinos spinozistas del siglo XVII, las ideas de Harari disfrutan hoy de un gran éxito en el mercado global, e **incluso sus sugerencias más osadas son escuchadas atentamente por líderes políticos e intelectuales**. Inicialmente concebidos para el público hebreo –y escritos en el idioma local–, sus libros se venden por millones en todo el mundo (dos bestseller en particular: *Sapiens. De animales a dioses*, de 2014, y *Homo deus. Breve historia del mañana*, de 2016). En el último publicado en español se permite nada menos que darnos **21 lecciones para el siglo XXI**.

Harari va más lejos que el propio Spinoza. Su apasionado universalismo requiere que nadie ocupe el centro del mundo, ni tan siquiera el pueblo elegido por excelencia. Buena parte de sus argumentos en este sentido se pueden leer en paralelo al III capítulo del *Tratado teológico-político*, escrito en 1670 -y prohibido en 1674 por

las cortes de justicia de La Haya-, donde Spinoza argumenta que la nación hebrea “no fue elegida por Dios a causa de su inteligencia sino a causa de su organización”. Harari afirma que **el judaísmo “desempeñó sólo un papel modesto en los anales de nuestra especie” y realza su carácter esencialmente tribal en comparación a las religiones mundiales: islamismo, budismo, cristianismo**. Aunque no ignora los indudables logros culturales y científicos de su mismo grupo etno-religioso (los judíos son el 0,2% de la población mundial, pero más del 25% de los premios Nobel de Física, Fisiología o Medicina), los atribuye a individuos concretos, no al “judaísmo” como tradición cultural suprema. Sólo cuando “abandonaron las yeshivas en favor de los laboratorios”, dice, destacaron en las ciencias y otras disciplinas.

El libro es un canto al laicismo y al humanismo secular. Como insiste, la secularización y la ilustración hicieron que los judíos adoptasen el pensamiento y estilo de vida de los gentiles y empezaran a ir a la universidad. **El autor necesita darnos esta lección de humildad para devaluar los relatos nacionalistas de forma creíble** y a la vez sustentar el ambicioso proyecto intelectual de contar la historia humana desde un punto de vista no local, en contraste con el sentimiento humano trágico, pero común, de creerse en el centro. No olvidemos que la tentación supremacista sobrevive hoy en los nacionalismos periféricos –aunque sea como parodia–, tal como predijo **Marx** al reflexionar sobre la repetición de la historia. No, ni el yoga fue inventado por un rabino, ni Colón era un criptocatalán. No hay pueblos elegidos.

Las veintiuna lecciones de este nuevo libro giran en torno a un problema de escala: Yuval Harari está genuinamente convencido de que la convergencia global de catástrofes que se avecinan no se puede afrontar con éxito a partir de las identidades tradicionales y las tendencias innatas de pensar desde el ombligo. A lo largo de diferentes capítulos se hace patente lo que Mark van Vugt y Ronald Giphart llaman “desajuste” (“mismatch”) evolutivo: **la idea de que tenemos mentes tribales de la edad de piedra mal equipadas para tratar con problemas existenciales novedosos como el cambio climático, la amenaza nuclear o la dictadura digital**. Hasta las más queridas ideas de libertad, justicia e igualdad, heredadas de nuestro linaje mamífero, y refinadas por las grandes tradiciones humanistas y religiosas, podrían resultar anticuadas en un mundo donde los grandes problemas tienen que ver con sesgos estructurales de gran escala y no con prejuicios individuales.

Se trata de expandir el círculo o perecer. Y ello por más que Harari no disponga de la doctrina persuasiva definitiva para sustituir al viejo liberalismo triunfante, el último de los metarrelatos. La última “decepción ideológica”, según su opinión. Por esto puede permitirse alabar la Unión Europea como experimento orientado a una sociedad global basada en la democracia, los mercados libres, la paz y los derechos humanos, y simultáneamente admitir que el fin de las identidades nacionales puede traernos de vuelta a la tribu, en lugar de conducirnos suavemente a la utopía progresista. **Un “patriotismo benigno”, pero lejos del aislacionismo nacionalista, podría ser al menos una etapa intermedia antes de alcanzar soluciones verdaderamente globales**. Y aquí es donde las cosas empiezan a ponerse difíciles, incluso para los demócratas y optimistas liberales, pues Harari teme que lo que llama “disrupción tecnológica”, vinculada a los hallazgos de la neurociencia y la revolución de la tecnología informacional, esté poniendo en aprietos a nuestras amadas teorías sobre la libre elección de los votantes, y sobre la eficacia del gobierno ilustrado.

Harari aventura sombríamente que la democracia liberal, en su forma actual, “no sobrevivirá a la fusión de la biotecnología y la infotecnología” y **especula con que la soberanía del futuro pase de la ciudadanía ignorante a los algoritmos inteligentes**. La misma especie humana podría dividirse en nuevas castas biológicas, si sigue ahondándose la brecha entre la élite cognitiva y el resto de la población [como advirtieron Charles Murray y Richard J. Herrnstein hace más de dos décadas en *The Bell curve* (1994), y confirmaron en su secuela más reciente, *Coming apart*, (2013)]. Irónicamente, este resultado pondría punto final al propio proyecto intelectual de Harari: la historia ya no se podría contar desde el punto de vista de una sola especie. ^⑧

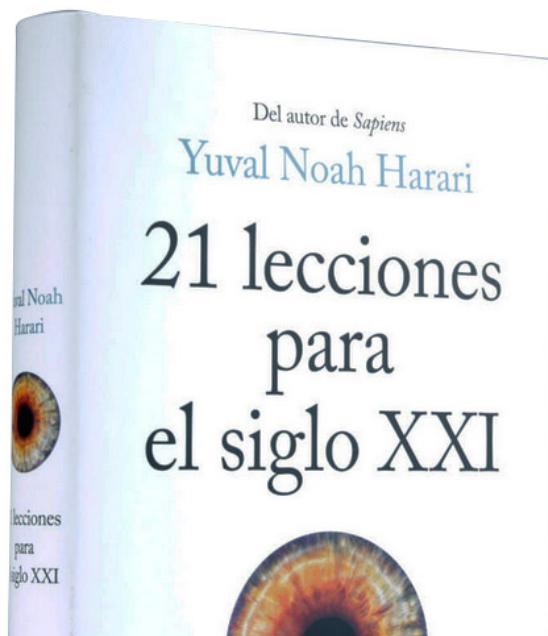
21 Lecciones para el siglo XXI

21 Lessons for the 21st century

Libro: 21 lecciones para el siglo XXI
Autor: Yuval Noah Harari
Traductor: Joandomènec Ros
Editorial: Debate, Barcelona
Páginas: 408

Javier Carrascosa González
Catedrático de Derecho Internacional Privado
Universidad de Murcia
<https://m.elcultural.com/revista/leturas/21-lecciones-para-el-siglo-XXI/41370>

11 de nov. 2018



Todo jurista debe estudiar Derecho y debe también alimentar su mente de lecturas no jurídicas. El especialista en Derecho internacional privado sólo puede ser experto en esta fascinante área del Derecho si comprende la sociedad globalizada actual. Algunos libros se presentan como las claves necesarias para entender el mundo actual y para comprender el mundo que viene. Es el caso de este libro “*21 lecciones para el siglo XXI*” de *Yuval Noah Harari*, autor israelí.

Para comenzar, hay que admitir que el libro está *muy bien escrito*, lo que se explica, al menos parcialmente, porque el original está en inglés. Sabido es que en el idioma de Shakespeare, las frases tienen un orden interno, son breves y están enmarcadas en un discurso perfectamente articulado, con un principio y un final, es decir, un discurso evolutivo (*causa pro causa*). El libro se lee, pues, con suma facilidad.

En el apartado negativo y dicho lo anterior, también es preciso afirmar que el texto se adentra en el futuro con una libertad sin límites y supone y presupone lo que en el futuro va a ocurrir. Se presentan hechos, como el “gobierno de los algoritmos” y demás *neo-ideas* que, en verdad, nadie sabe si van a ser realidad o meras fantasías. En tal sentido, el libro confunde al lector. Da por sentado que la evolución social y tecnológica va a recorrer una senda determinada que quién sabe si recorrerá. El arte de la profecía, ya se sabe, es especialmente difícil, sobre todo si se refiere al futuro. Por tanto, todo su contenido debe ser leído *ad cautelam, with a pinch of salt, cum grano salis*, porque el autor da por sentado lo que va a pasar en el futuro y eso, queridos lectores y queridas lectoras, nadie lo sabe. Tampoco el autor.

En el apartado positivo, varios aspectos pueden destacarse.

En primer lugar, el análisis de la realidad actual resulta muy acertado y crítico. Que **las fake news siempre han existido**, eso lo sabe cualquier persona con una cultura media. Recuerden ustedes la campaña norteamericana de desprestigio contra España y de incitación a la guerra contra España tras el hundimiento del *MAINE* en Cuba: una noticia falsa que llevó, efectivamente, a la guerra de 1898 en la que España fue derrotada en todos los frentes. Que Donald Trump y Vladimir Putin representan la parte irracional de los seres humanos, es también verdad. Que las máquinas copan ya y van a copar muchos puestos de trabajo en la sociedad actual, innegable es y eso ya ocurrió cuando la máquina de vapor se aplicó a la industria a mediados-finales del siglo XVIII. Y así, varias ideas más se pueden citar.

En segundo lugar, el texto es crítico con el nacionalismo y el localismo, lo que constituye, sin duda, un acierto total. Las mentes de muchas personas siguen siendo “mentes tribales” poco preparadas para afrontar problemas globales como el cambio climático, el poder de Internet, la AI (*Artificial Intelligence*), la kryptomonedas globales y las guerras nucleares intercontinentales. Esto constituye un serio *handicap* para solventar los problemas de la sociedad actual. Es una limitación cognitiva de las mentes nacionalistas y de la sociedad entera seguir pensando en términos locales. Otro gran acierto del libro es la exposición que lleva a cabo sobre los “discursos mundiales”: ha muerto el discurso fascista, ha muerto el discurso comunista. Y ahora que sólo había **un discurso, el discurso liberal**, resulta que también está en una profunda crisis, porque es un discurso falseado por líderes populistas que manipulan a la gente, un discurso que beneficia a los poderosos, que falsea la democracia y que conduce a una fuerte brecha económica y social y a crisis económicas productos de la codicia humana. Si no queda ningún discurso... cualquier cosa es ya posible. Emerge la irracionalidad y el fanatismo. Atención, peligro.

En tercer lugar, debe destacarse que el mejor capítulo del libro es, sin duda, el dedicado a **las guerras**, que comienza en la página 193. En el mismo, Yuval Noah Harari, demuestra que las guerras del pasado, hasta la Primera Guerra Mundial, eran económicamente muy rentables para los vencedores. El vencido era totalmente expoliado, sus gentes esclavizadas y sus recursos esquilmados. El vencedor salía siempre ganando: perdía pocos soldados y bienes, y su botín era escandalosamente gigantesco. Sin embargo, es curioso comprobar que la Guerra Fría la ganaron los Estados Unidos sin ir a la guerra, mientras que las aventuras militares efectivas norteamericanas posteriores a la Segunda Guerra Mundial siempre han sido un desastre: Korea, Vietnam, Iraq.... Mucho que perder y poco que ganar. En la actualidad, en las guerras se gana muy poco y se pierde mucho. Como dice el autor “*Facebook, Google y Apple valen millones de dólares, pero esas fortunas no se pueden conseguir por la fuerza. No hay minas de silicio en Silicon Valley*”. Es cierto también que la guerra puede estallar en cualquier momento, pues “**nunca debemos subestimar la estupidez humana**”, naturalmente, qué gran verdad. El progreso de las sociedades no está hoy día vinculado a las guerras, sino al trabajo y a la técnica bien organizada. Japón alcanzó un enorme desarrollo económico cuando perdió la Segunda Guerra Mundial y lo mismo cabe decir de Alemania. Dos grandes potencias que para serlo han aprendido que no necesitan conquistar China, Corea, Polonia o Francia.

En cuarto lugar, otras consideraciones del libro resultan ser también muy interesantes: la crítica a las “*monsergas new age*”, a los discursos fanáticos, especialmente los entroncados con las religiones, sean éstas cuales sean, el valor del laicismo, el valor de la humildad y cómo los seres humanos sabemos cada vez menos cosas debido a la especialización, el poder de la sobreabundancia de la información inútil que padecemos, el miedo a la libertad, y por supuesto, el tema central: el porqué del sufrimiento y cómo evitarlo.

En suma: un **libro fascinante** del que el jurista amante del Derecho internacional privado extrae **varias ideas interesantes**. La primera idea consiste en que los daños a terceros que hoy día se producen (= difamación en Internet, daños ambientales, etc.), tienen **alcance global**, se extienden por todo el planeta y muchas veces muestran un origen indeterminado. Recurrir a la Ley de lugar del daño es una solución básica pero debe **sofisticarse** para evitar una multiplicación de los costes conflictuales. El art. 6 RR-II es un buen modelo. La segunda idea muestra que los litigios por daños derivados de **las actividades de las máquinas** van a incrementarse exponencialmente y alguien tendrá que pagar por ellos, probablemente con reglas de imputación objetiva conectadas recogidas en la Ley del país donde el daño se ha producido. Y la tercera idea

es que los seres humanos del siglo XXI tienden a cambiar, a veces radicalmente, durante su vida: cambiar de país de residencia, de trabajo, de sexo, de familia y de pensamientos.

Ello remarca, a su vez, tres puntos fuertes del Derecho internacional privado de nuestros días. En primer lugar, el Derecho internacional privado del siglo XXI se construye sobre un nuevo derecho fundamental: el derecho a ***la libre circulación de personas y factores productivos***. En segundo lugar, las normas de competencia internacional y de conflicto de leyes están ***al servicio*** de dicho nuevo derecho fundamental: lo protegen, lo defienden y lo potencian. En tercer lugar, y en ejecución del punto anterior, las normas de competencia internacional de autoridades tienden a garantizar el acceso a los tribunales de un modo generoso (= de ese modo la ***persona móvil*** siempre encuentra un tribunal competente que le resulta cercano, accede a la Justicia a un coste reducido). Del mismo modo, las normas de conflicto se construyen sobre una obsesión esencial: facilitar el movimiento internacional de las personas por encima de las fronteras estatales. Ello explica que se potencie la elección de la Ley aplicable por los particulares (= elegida la Ley aplicable, se circula sin temor a un cambio legal) así como que se permita que las personas, si lo desean, cambien de Ley personal y familiar mediante normas de conflicto que les facultan para elegir la Ley aplicable (= es la ***movilidad de la Ley*** que corre paralela a la ***movilidad de las personas y de las familias***: *legal fresh start*). En suma, seguridad jurídica en un escenario global y a costes jurídicos reducidos.

Muy recomendable la lectura de este “21 lecciones para el siglo XXI” de Yuval Noah Harari... ***Porque para saber Derecho, hay que saber de todo....*** ⑥

¿Hay un “modo de ser” venezolano?

Is there a venezuelan “mode of being”?



Pedro R. García M

<http://www.eljoropo.com/site/pedro-r-garcia-m-hay-un-modo-de-ser-venezolano/>

03 agost. 2015



Pedro R. García M. Nassim Nicholas Taleb, profesor de ciencias de la incertidumbre de la Universidad de Massachussets en Amherst, ha escrito un libro que quizás sea un cisne negro en sí mismo, intitulado con el sugestivo nombre de “El Cisne Negro”, donde trata de explicarnos mediante narraciones trufadas de anécdotas cómo los seres humanos creemos saber más de lo que realmente sabemos”.

A propósito de los reveladores acontecimientos sucedidos en el Mundo y básicamente en el país en los últimos días.

En efecto en el Planeta avanza un brutal recelo que es el reflejo de las malas caricaturas de democracias asentadas en buena parte de los países desarrollados que rechazan cualquier presunción de verdades concluyentes, que fuerzan, así lo expresan la plena libertad de los ciudadanos. Lo único que se aspira es a una especie de consenso inducido sobre temas por demás polémicos. En consecuencia si alguien intenta formular un juicio acerca de algunos elementos que sofocan a la sociedad, o hacer una valoración aspirando a que se establezcan unos principios esenciales que den luces a la acción política, firmes a la entidad de las sociedades intermedias (representación política) que nos de argumentos para la superación del cínico y deshumanizado economismo... Quienes insistan serán difamados como dogmáticos, anárquicos, filo-terroristas o de interferir de forma, desconsiderada con supuestos mensajes “revelados” en el desarrollo de la razón humana autónoma. Para el debate en amplificación no existen verdades sino opiniones.

En el campo filosófico, por su parte se han abandonado las reflexiones candentes y propias de la metafísica, y se dedica una particular atención a cuestiones fragmentarias, dotadas sin duda de intereses pero no definitivas; una precaria fenomenológica o hermenéutica de textos que no alcanzan siempre a pronunciarse sobre el fondo de la realidad, los estudios con pretensión de erudición relacionados con el análisis y valoración de los logros de las ciencias experimentales. Todo suele posarse en la superficie o, a lo más, en una inmediata zona subcutánea. Eso sí, muy técnicamente orquestado. (Heidegger), por acercarnos más a nuestros días, destaca la resistencia que el hombre del “Ser” diluido en el anonimato, opone para salir de la masa y confrontarse consigo mismo.

Una acotación necesaria...

Ya Don Mario Briceño Iragorry, Historiador y acucioso investigador venezolano, en 1954, en plena acción de la violencia dictatorial contra la vida de los venezolanos elaboró un fundamental texto, que intituló una Doctrina de la Venezolanidad, sobre ese contenido el no menos esforzado intelectual, Ramón Losana Aldana hizo una especie de exégesis, concerniente a esa publicación, por lo que solo revisaré algunas notas históricas sobre este complejo tema.

Buena parte de la conducta individual del venezolano está al parecer determinadas por alguna circunstancias, o al menos trataremos de ubicar algunas pistas, sobre el particular (lo había advertido Fernando Peñalver en Carta a Simon Bolívar en 1819: Cito: “Cuanto mal nos hace la falta de espíritu nacional”) El Padre de la Patria, en plena gesta libertadora, expresó en una Carta que le enviara a Santander desde Quito el 21 de junio de 1823: “Cada día me convenzo más de la incapacidad de todos nuestros jefes para mandar, nadie acierta, a nadie obedecen y todo se vuelve bochinche”. (Ciudad Bolívar, 1974). Para Uslar Pietri, “No fue Carabobo, fue el largo siglo de descomposición nacional que le siguió. Nos hemos embriagado de una gloria palabrera, hemos sido superficiales, hemos sido ligeros y muchas veces pequeños. Esos primeros setenta años de independencia fueron el teatro continuo de luchas estériles, de un olvido de los verdaderos fines de la nación, que hizo que el país no pudiera engrumarse, ni prosperar, ni encontrar caminos para su realización”. “Muchos creyeron que el país que produjo aquella legión de hombres extraordinarios había caído y degenerado, por eso vinieron uno tras otros los reformadores, los restauradores los “demócratas, y esta última etapa los revolucionarios. Y ellos han estado allí para salvar al país de la desidia. Lo malo es que no encontraron, ni tropiezan con la solución”.

Después brotó el petróleo con todas sus derivaciones. Uslar Pietri, 1991 señaló:

En poco más de la vida de dos generaciones, aquel país atrasado, despoblado, humilde, en su dimensión económica y social, que vivía limitadamente dentro de cierto orden tradicional, en una economía agrícola modesta pero sana, se vio inundado por un torrente creciente de riquezas frente a lo cual no supo qué hacer. Sobre estas cosas, advirtió deberíamos reflexionar.

¿Lo hicimos? ¿Lo intentamos? Sobre todo sus élites, Antonio S. Briceño, en “La Venezuela de la Ficción” (ei Cojo ilustrado, Caracas, 1.11.1909). Cita las opiniones de dos destacados venezolanos. Al poeta J. A. Pérez Bonalde que señaló “En Venezuela solo hay dos negocios buenos: el primero, salirse del país y el segundo, no volver jamás al él”. Sin embargo, se hizo famoso con su poema “Vuelta a la Patria” para cantar su retorno. El otro citado es el novelista Romero García, autor de una frase que destila veneno: “Venezuela es el país de nulidades engreídas y de reputaciones consagradas”. Briceño por su parte nos legó estos lapidarios señalamientos. “Somos un paisecito turbulento, bien situado geográficamente, con bastantes riquezas naturales, fácilmente explotables, con honrosas tradiciones de emancipación, con pocos elementos sociológicos de avance y muchos retrocesos, azotado por la guerras civiles continuas, despoblado por falta de higiene (material y política) y en suma un agregado social en formación.

Venezolanos de la brillantez de Alberto Adriani han caído en la trampa de la desesperación: ¿Por qué descuidamos las realidades venezolanas?, y en tono agónico expresó, ¿Estaremos condenados, siempre a imitar a los demás, o a ser eco de los demás, a vivir la vida de otros, a fugarnos de nuestro país a la manera de esos literatos de la generación pasada, que se hicieron sus mundos artificiales, o a quedarnos aquí a justificar todos nuestros pecados, como lo hicieron los sociólogos de la misma generación? ¿Será acaso imposible llegar nunca a planear una labor constructiva y civilizadora que surja de la realidad venezolana, que entronque en nuestra tradición, que responda a nuestra vocación nacional? Debemos hacerlo. “En todo caso intentarlo” (Adriani 1939-375).

De estas aproximaciones al “Modo de Ser” venezolano, uno sale con el ánimo desolado, angustiado por las rotundas valoraciones. Maritza Montero, ha estudiado con profundidad el tema, señala que desde la Independencia se ha venido afirmando una autoimagen radicalmente, negativa, desde 1890, y particularmente a partir de 1936, que le adjudica al venezolano rasgos relacionados con la violencia, la pasividad, la pereza,

la incultura, el autoritarismo, la impulsividad, la superstición, la frivolidad y la desorganización. De esa autovaloración, apenas sobresalen algunos rasgos positivos asociados a la generosidad, la alegría, la simpatía, la inteligencia y la igualdad.

Circunstancias que han llevado al psiquiatra Roberto de Vries señalar, (El Universal, 24-2- que los venezolanos identifican el placer como una misión de vida, por encima de valores como el amor, el trabajo y el saber, de manera que somos uno de los pocos países que, como Brasil tienen una cultura del placer.

Esos elementos reiterados como negativos quedaron reveladas en dos nuestras elaboradas por las empresas encuestadoras venezolanas: Consciencia 21 (1999) Consultores 21 (1996), Datanálisis (1998). Pero no se ha investigado con profundidad las verdaderas causas que producen este paradigma de un venezolano contradictorio e inconsciente que se muestra en una especie de identidad escindida.

Otro de los contrasentidos que anotan esas investigaciones es una marcada preferencia por la democracia, pero con un profundo y fuerte anhelo por la autoridad y la disciplina.

Se le atribuye a la herencia del centralismo español, que ha estado presente en toda la pirámide de la burocracia oficial, desde los más altos mandos coloniales o republicanos hasta el funcionario del más modesto cargo. Autoritarismo que se refuerza día a día con la creciente concentración del poder, tal como lo narrara hace ya más de un siglo Jacinto López, diputado en el Congreso Nacional de 1898: "El Emperador de la China es menos absoluto y menos bandido que ese monstruo que en Venezuela se llama Presidente. En torno suyo todos están de rodillas. Y es mucho. A veces están de vientre. Toda complacencia es poca, todo servilismo es pequeño... De pronto, el Huracán de una Revolución se lleva aquella infamia al abismo, y se ve entonces que el gigante, el Monstruo, el Todopoderoso, era menos que un enano, algo menos que un mono... Se ve que no era nada" (el Conciliador, Caracas, 25.4.1900). El presidente Antonio Guzmán Blanco llegó al colmo de la petulancia. En misiva del (31.8.1866) dirigida a su suegra, señaló que "yo no quepo en el molde de nadie, y todo lo que me esta inmediato, tiene que hacerse a mi imagen y semejanza" (Castellanos, 1969-13).

En los últimos años tres lustros muchos venezolanos creo que los más observamos aturdidos con un nudo en la garganta, la escalada de violencia homicida simpar en todos los sectores, las cifras acumuladas ya a este mes, son irritantes, lo de nuestras cárceles supera cualquier ejercicio de ficción, la desconcierto generada por la ausencia de coherencia del jefe de Estado, y sus las irresponsables e infantiles expresiones de un liderazgo, (Biforme) como de los auto-señalados ungidos "demócratas" que intentan su reemplazo, confusos hemos buscado antecedentes en los clásicos y subsiguientemente en nuestros historiadores y hemos rozado con determinados intentos que en sus contextos trataron de explicárnoslo, Fermín Toro (1941: 301-303), señaló en un discurso sobre el centralismo pronunciando el 28 de septiembre de 1858: "Abandonemos el campo de las teorías descendamos a la práctica. Examinemos el elemento político de la parroquia" se refiere a las parroquias rurales, las más numerosas del país en ese momento. Alrededor de la plaza tres edificios notables: la iglesia, la cárcel y la casa de juez. Alrededor del cura, está lo más ocioso y holgazán de la población algunos santeros solicitando permiso para pedir limosnas, otros con calendarios para saber las fiestas que se esperan, otros para repicar las campanas y quemar cohetes. El santero recorre las poblaciones empleando prácticas supersticiosas y recogiendo fondos de los vecinos. Los jornaleros tienen de memoria sabido el calendario, pues poco importa que se hayan reducido los días feriados; (en el hoy ampliados) todos se guardan, toda la población está convocada treinta o cuarenta veces al año a las fiestas religiosas, donde todo se tributa menos el verdadero culto. ¿Lo que se ve en estas festividades es la holgazanería, es la reunión de una multitud de hombres que abandonan su trabajo! ¿Qué rodea al juez? Lo más corrompido y viciado de la población. Allí están los que llegan a cohechar al juez, los perjurados, los que examinan los archivos para falsificar las escrituras, para excitar pleitos entre los vecinos. ¿Qué se deduce de todo esto? Que hace falta civilización. Cecilio Acosta (1950- 95-96), en Carta a Rufino J. Cuervo, datada en Caracas el 15 de febrero de 1878, señala:

Da grima mirar cómo se burla: se sanciona la ley para que quede escrita, la práctica es otra; se levantan instituciones como se hacen adornos de un baile, sólo para el recreo; se crean favores para los que batén palmas, y para los vencidos penas; se invocan los principios para las aspiraciones propias, y la razón de Estado, que siempre ha de ser dura, para la humillación

y los sufrimientos ajenos; y poniéndose caldo activo de fermento para agitar la sociedad, y originándose de semejantes agitaciones luchas alternativas y de ellas recriminaciones y pérdidas frecuentes, se ven aparecer o conservarse partidos espantosos que no saben más que odiarse excluirse los unos a los otros, para dejar en el escenario donde han representado su papel huellas de rapacidad, de enconos de sangre, y una ruina más. De resultas se vive de hoy para mañana; se hace para deshacer, se obra para destruir; se piensa para embaucar; se forman redes para prisiones y emboscadas para sorpresas; el engaño es recurso, la mala fe, la viveza, la ruindad título, los bienes mal adquiridos, poder, la desvergüenza credencial, el crimen hoja de servicios, la chocarrería, la concusión ojo negocio, el deshonor tráfico, el asesinato blasón...

Nos topamos con una comunicación diplomática de W. H. D. Haggard a Lord Landowne, fechada en Caracas el 16 de abril de 1900 (Funres, 1982-31). “Su excelencia se cansaría si yo le tuviese que explicar en alguna forma que es lo que pasa con el ingreso de Venezuela. En pocas palabras le diré escandalosa. Cada Presidente, cada Ministro del Gabinete, cada Administrador de Aduana, cada General activo, después de unos meses en el poder adquiere casas, propiedades y diamantes, se radica en París en ostentosos apartamentos”. Ídem. Graffe (El Nacional, 2-1-2000) basándose en ideas del filósofo holandés Peter Sloterdijk, ha aplicado el concepto de ADN cultural en nuestro país. El cual está combinado, por códigos sociales, contenidos o reflejados en la memoria colectiva de cada país, se activa en cada momento de la vida ordinaria y se verbaliza en el discurso. Aplicando este concepto, Graffe concluye que el ADN cultural venezolano se caracteriza por:

1. Relaciones basadas sobre sistemas de autoridad, dinero, apariencia y no en derechos;
2. Escasa ocasión para lograr metas;
3. El ejercicio del poder en beneficio del funcionario público;
4. La orientación de la educación para la formación del individuo;
5. La indolencia hacia el espacio público;
6. La protección del Estado a la sociedad sin exigirle nada al individuo;
7. La preferencia por redes sociales y amiguismos en los sitios de trabajo;
8. La firme creencia de que con mucha viveza y poco esfuerzo se progrés;
9. La poca vocación de crear héroes que se sacrifican por un ideal;
10. La preferencia por la estabilidad política y el poco cuestionamiento a los gobiernos;
11. La vulnerabilidad del patriotismo;
12. Las visiones cortoplacistas;
13. La marcada preferencia por el ocio.

Francisco Depons (1960-1.99), señaló en 1806 la excesiva prudencia que desarrollaban los venezolanos en los negocios: “Todas sus empresas se resienten de esta timidez que ellos llaman prudencia. Al azar dejan muy poco, mejor dicho nada”.

El controvertible editor Rafael Poleo declaró en El Nacional, (29-11-1998):

Para los habitantes de este lodazal bituminoso, la política no es un instrumento de servicio ni de ejercicio histórico, sino el camino de la riqueza y la figuración”. “Esos habitantes no se avergüenzan cuando los botan del trabajo y gozan de franquicia para preñar mozas y no tan mozas que, de paso sueñan con ser preñadas. Todavía hoy uno de cada cuatro habitantes marginales se sacuden las lagañas con el sol ya caliente, se arrojan a la cara un poco de agua tomada del pipote de la puerta y echan una mirada sobre la ciudad donde bajará para atracar sus haberes a algún modesto ciudadano. Pero igual hace el empresario que cuadra con el ministro el contrato que los hará rico y salpicará algunos cuantos.

Podríamos después de estas incontables y variadas reflexiones concluir, que el problema más importante que ha frenado el desarrollo del país, es el frágil, insuficiente y anacrónico sistema educativo. En esta materia estamos en el siglo IXX, discutiendo casi los mismos temas con planteles sin la estructura física adecuada, mal atendidos, sin tecnológicos y escuelas industriales modernas, con universidades profesionalizantes sin compromiso social. Después de la explosión educativa de la matrícula a todo los niveles, edificaciones educativas adecuadas en todas partes, con un presupuesto que hizo posible en la primera etapa del régimen democrático, el crecimiento que en este proceso se ha impulsado su expansión, pero descuidando la calidad y la modernización de todo el sistema que es la verdadera causa de movilidad social y ascenso económico de la población en general, específicamente los más débiles.

El arribo al país del positivismo que comenzó a difundirse con mucha fuerza desde la década de 1860 con Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio, sustituyendo a las ideas escolásticas dominantes, trajo un soplo de aire nuevo a la dormida academia venezolana, hasta que ese notable impulso se convirtió, a su vez en conocimiento anacrónico y resistente al cambio.

Muchos han sido las transformaciones en la educación venezolana, pero solo en la superficie. A pesar de la aprobación de una controvertida nueva ley de educación, que contiene elementos relevantes, seguimos sumidos en una profunda crisis por lo que es imperativo insistir en un debate en todos los niveles de la sociedad que nos lleve a la Asunción de un modelo que permita la transformación del mismo que nos impulse a formar profesionales y ciudadanos íntegros.

Hay una investigación de Orlando Albornoz, (1998-79-120) de más de una década pero de una pasmosa actualidad, “Nuestro “Sistema” educativo, es desarticulado entre los distintos niveles de escolaridad”. Para Albornoz, “La Educación Superior Venezolana es anticuada (cursos, aulas presenciales, tizas, borrador). No forma un sistema y es de baja calidad. No hay cultura académica ni investigaciones”.

Solo con una profunda revolución educativa se podría aportar a la transformación de individuos bloqueados, en ciudadanos comprometidos con el fortalecimiento de la nación. Surgiría entonces en los espacios públicos una nueva comunidad política que hará posible el cambio de dirección en rumbo definitorio de la evolución de la República preterido por ya 200 años. Como Cite Ut Sutra, a Nassim Nicholas Taleb su libro enseña que el drama que pareciera esa falta de “Identidad” donde también en las “Sociedades desarrolladas” se evidencian fragilidades etológicas y así los narra en un lúcido razonamiento acerca de la estupidez, de reducir la complejidad del mundo, (social, psicológico, financiero, histórico) a unas simples fórmulas que en realidad jamás predicen casi nada, por la serendipia, esto es el azar. El Cisne Negro nos ayuda a descubrir que a todos nos encanta lo tangible, la confirmación, lo explicable, lo estereotipado, lo teatral, lo romántico, lo pomposo, la verborrea, la Harvard Business School, el premio Nobel y, sobre todo la narración; que todo se nos explique en forma de fábula o cuento más encantador que lo habitual”.

¿Nos falta espíritu agonal?

Hoy en el país podemos comprobar la veracidad de esta denuncia: modos uniformes de re-ferirse, de enfocar los problemas que nos afectan las inevitables frases hechas, reiterativos comportamientos rituales que suelen manifestarse con mayor énfasis, e impresiona por cuanto existe la ingenua certeza de estar desafiando a una visión que de hecho sin nosotros saberlo, nos ha sometido a sus reglas, a los juegos del poder, y al establecimiento.

Alcanzamos hoy a evidenciar con reiteración a través de los noticieros y la novísima Web de “debates” especialmente en nuestro país, promovidos por los medios, “lo que cuenta es que avance el discurso”. Las palabras que deberían revelar la realidad, se convierten en un sustituto: “Las cosas son así porque así se dice”. (Heidegger, Pág. 188).

De esta manera el aproximarse a un tema, se convierte más bien en un cerrarse a aquello mismo que se intenta formular, es un modo de simplificación y vaciado de su contenido: Se ha logrado ya por un largo período que no se “hable” de lo esencial de los problemas que nos acucian.

Ejemplo hay que abordar el debate en el país, la reconsideración crítica del estamento militar, su dimensión, estructura y composición y las estrictas funciones civilistas de ese mal necesario, que resulta ser la Institución Castrense. La democratización aún con sus fragilidades no tiene ascendencia pretoriana: es un decidido empeño civilista igualmente es inaplazable un proceso de “evolución” o actualización del quehacer político, esto supone pasar por la criba de la autocritica a quienes se empeñan en ser actores de primer orden del modelo democrático venezolano, ya que aun se sienten predestinados para “salvar” la Nación, pero siguen sin dar algún tipo de muestra de rectificación, es necesario abrir paso a un profundo y paciente proceso de cambios estructurales en los partidos políticos, que los lleve a reconducir su acción con parámetros distintos, con

claridad doctrinal, humanizados, no clientelares, eficientes, con bases internas ágiles, programáticos, con un acentuado sentido ético, que se planteen el ejercicio del poder desde una perspectiva de una genuina cultura política democrática. Es urgente que los actuales cuadros de las organizaciones reconozcan que la realidad los ha desbordado abiertamente, y que su concepción restrictiva de la democracia ya no satisface las demandas de la mayoría, que dejen de repetir un discurso sostenido en estereotipos conductuales que inducen a la irresponsabilidad, lleno de temáticas marchitas que han contribuido a forjar y mantener la base social del gobierno con todo y los 16 años de despropósitos.

Mientras tanto el mundo se ha articulado de una forma que se ha hecho realidad a despecho de importantes y razonados rechazos, especialmente en lo concerniente a la economía y a la comunicación: mercados integrados, redes de comunicación de fibra óptica, comportamiento planetario desde el cable y los sistemas satelitales. Sin embargo, este escenario es un espacio fragmentario, conflictivo sin un orden cohesionado y que parece apuntar a su desintegración, a través de la complejización de intereses corporativos.

En los recientes casos de Grecia, Irlanda, Portugal, España, Italia, comienzan a vérsele las trazas. Sobresalen gruesos desafíos: proliferación de tecnología militar-nuclear incontrolada, graves riesgos químicos y bacteriológicos (léase caso Japón) potenciales crisis ecológicas, creciente e insostenible presión demográfica con movimientos migratorios a escalofriante escala, vergonzantes hambrunas, complejización de la cuenca petrolera en los países Árabes por colapso de sus desvincijados regímenes, (sostenidos por el orden civilizatorio occidental) y sin posibilidades de transición en paz, ya que los Islamistas (IS) están ganando terreno, son cada vez más, toleraran los privilegios del ejército a cambio de asegurar su hegemonía, crimen organizado continental, (El caso México es pavoroso) sin salida aparente, mafia, carteles de drogas, contrabando, prostitución y como cachetada moral al orden civilizatorio, sobre todo al cristiano occidental, la pederastia, prostitución infantil, tráfico de órganos humanos y la insostenible cada vez mayor exclusión social. En este contexto la noción clásica de política está siendo severamente cuestionada, los marcadores que definían ese orden ya no son válidos, los significados no se corresponden con los significantes. En innumerables regiones han comenzado a operar ordenes informales que coexisten conflictivamente con el status, y en correlato con los innegables avances de la revolución científico-técnica se está socavando el esquema de relaciones laborales, con la acelerada intensificación de la automatización de los procesos de producción con la incorporación de tecnologías ahorradoras de "energía" y particularmente de mano de obra. En síntesis estos son los inaplazables desafíos que debemos enfrentar toda la sociedad en su conjunto en sus derivaciones regionales, nacionales y locales, estas son las líneas gruesas de lo que hoy nos obligamos debatir, el sentido de la democracia, la gobernabilidad, la legitimidad, cuya fragilidad ha llevado al Estado y al mercado a ser en gran escala los exclusivos generadores de las relaciones sociales, que se expresan cada día con mayor radicalidad, rechazando la visión colectiva restringida de la democracia, lo político y una insalvable desconfianza inducida a los políticos.

Hay en el mundo un concierto de opiniones dominantes pretendiendo encasillarnos en falsos dilemas y se han reproducido en el país con innegable influjo atrincherados detrás de una simplificación extrema en una supuesta confrontación comunismo-democracia-capitalismo, nos vemos bombardeados incesantemente por todo tipo de adjetivaciones y estímulos, la atención pasa frenéticamente de uno a otro, sin saber cómo detenerse para intentar penetrar en el sentido de ninguno de ellos. Artículos frívolos excesivamente ilustrados de periódicos y revistas, sensualizadas imágenes de la pantalla chica, ritualizaciones, modas, frenesí estético, ostentosas vallas publicitarias, todo tipo de efigies mitopopeyicas y en Internet, todo es "recorrido" por una mirada tanto más ávida, cuando menos capaz, en el fondo de accesar verdaderamente la realidad.

No quisiera concluir sin recordar el penetrante testimonio de Teresa de la Parra, quien habla de "nuestro sentimentalismo criollo que quiere siempre con dolor y se exalta hasta la tragedia en los casos de ausencia de enfermedad o muerte".

Viene a completar en su intuición lo narrado por Gallegos, a tal punto identifica querer y dolor, el dolor de la patria le parece la expresión más alta de patriotismo. "En nuestra literatura, los que se van para siempre, los que se encierran en si mismo son los que más aman a la patria".

Se trata de un fuga, de un alejarse del mal presente. El venezolano abandona la patria en busca de la patria plena y con ello huye de si mismo en busca de si mismo. La incapacidad para el esfuerzo cotidiano, con el vacío existencial que implica y que el aburrimiento delata.

Hay que romper con lo que ha predominado en la sociedad de la Venezuela republicana, esa ceguera ese tradicional falseamiento de la conciencia en el cual la cultura o la civilización se han hecho sinónimos de la producción de unas formas vacías, que disfrazan la barbarie en lugar de remediarlas. (Ensayos sobre nuestra situación cultural. Rafael Tomás Caldera, Fondo para la Cultura Urbana, 2007).

Y cierro con esta vieja cita de Gallegos pero de vibrante actualidad:

por haberle dados a las mías esforzada ocupación en los duelos y quebrantos de mi pueblo, por haber tratado de explorar la raíz enferma de donde nos proviniera tanta hoja marchita en las ramas de la esperanza, por haber explorado también los horizontes por donde pudiese aparecer anuncio de tiempo mejor, fue por lo que me buscaron a mi mis compatriotas cuándo se necesitó encabezar una buena empresa con un hombre que inspirase alguna confianza.

(Rendición de cuentas: (1949) Rómulo Gallegos una Posición en la Vida, México, 1954, reimpreso I, Ediciones Centauro, 1977)...

“Es necesario que busquemos en el país alguien en quien confiar...” ^⑥

Código de ética y de buenas prácticas editoriales de Educere, la revista venezolana de educación



*Code of ethics and good editorial practices of
Educere, the venezuelan education journal*

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

rivaspj@ula.ve



Declaración

Educere, la revista venezolana de educación, es una publicación científica de Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes-Venezuela que promueve la edición de artículos y documentos académicos en el campo de la educación en formato digital de acceso abierto y descarga gratuita y que vela por la transmisión del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, y de calidad y rigurosos.

Asimismo, se compromete a continuar garantizando la ética de los artículos que publica Código de Ética y de buenas Prácticas Editoriales de Educere, la Revista Venezolana de Educación (COPE¹).

Es imprescindible que todos los integrantes que conforman la organización involucrados en el proceso editorial de Educere, valga decir, director editor, Consejos: editorial, redacción, científico honorario e internacional, así como los árbitros y autores, conozcan y acaten los principios de este código.²

¹ La abreviatura COPE corresponde a Committee on Publication Ethics.

² La elaboración de este código de ética editorial se basó en el documento de la COPE http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_0.pdf y en la Declaración de Ética y de Buenas Prácticas para las Revistas Científicas Editadas por la Universidad de Barcelona, Cataluña, considerada como un manifiesto editorial universitario de gran suficiencia y actualidad. Fue aprobado por el Consejo de Dirección el 8 de febrero de 2016 y ratificado por el Consejo de Gobierno de 16 de abril de 2016.

El consejo editorial y su director editor

1. El Consejo Editorial de Educere y su director-editor se responsabilizan de la decisión de publicar o no en la revista los artículos que han sido recibidos, debidamente revisados y evaluados, sin que prive las condiciones sociales y políticas, el sexo, la orientación sexual, la religión, el origen étnico, el país de origen, la ciudadanía o la orientación política y partidista de los autores.
2. El Consejo Editorial de Educere y su director editor publican las directrices actualizadas sobre las responsabilidades de los autores y las características de los trabajos enviados a la revista, así como del sistema de arbitraje utilizado para seleccionar los artículos y los criterios de evaluación que los evaluadores externos deben aplicar.
3. El Consejo Editorial de Educere y su director editor se comprometen a publicar las correcciones, aclaraciones y disculpas necesarias en el caso de que lo considere conveniente, y a no utilizar los artículos recibidos para los trabajos de investigación propios sin el consentimiento de sus autores.
4. El Consejo Editorial de Educere y su director editor garantizan la confidencialidad del proceso de evaluación, la cual engloba el anonimato de los evaluadores y de los autores, el contenido que se evalúa, el informe emitido por los evaluadores y cualquier otra comunicación que hagan los consejos editorial, redacción, científico honorario e internacional de la revista. Asimismo, mantendrán la confidencialidad ante posibles aclaraciones, reclamaciones o quejas que un autor desee enviar a los comités de la revista o a los evaluadores del artículo.
5. El Consejo Editorial de Educere y su director editor declaran su compromiso por el respeto y la integridad de los trabajos que ya se han publicado.
6. El Consejo Editorial de Educere y su director editor se obligan a ser estrictos respecto al delito del plagio. Los manuscritos que se identifiquen como plagios se eliminarán de la revista o no se llegarán a publicar. La revista actuará, en estos casos, con tanta rapidez como le sea posible y así lo comunicará a los responsables del delito.
7. Educere, la revista venezolana de educación, se compromete a disponer de una planta de árbitros nacionales y del exterior con formación especializada y multidisciplinaria en el campo de la educación, la pedagogía/ciencias de la educación y ramas contiguas del conocimiento que garantice una evaluación integral, ética y pertinente con el tema central que se desarrolla un artículo determinado.

Los autores

1. Los autores se hacen responsables del contenido de su envío.
2. Los autores se comprometen a informar a los directores de la revista algún error o problema relevante detectado en uno de sus artículos publicados, para que se introduzcan las correcciones oportunas, lo cual será aclarado debidamente en una nota marginal del manuscrito correspondiente.
3. Los autores garantizan que el artículo y los materiales asociados son originales y que no infringen los derechos de autor de terceros. En caso de coautoría, deben justificar que existe el consentimiento de todos los autores afectados para que la versión final del artículo se publique en Educere, la revista venezolana de educación.

Los árbitros /revisores

1. Los árbitros/revisores se comprometen a hacer una evaluación equilibrada, sustentada, informada, crítica, constructiva, imparcial y ética del artículo. La aceptación o el rechazo se basa únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad, el interés y el cumplimiento de las normas de estilo y de contenido indicadas en el documento Normas para los Colaboradores.

2. Los árbitros /revisores respetan los plazos establecidos para evaluar su trabajo, de no ser posible tal condición deben comunicarlo con suficiente antelación a la dirección de la revista. De mantenerse tal irregularidad, se procederá a nombrar un nuevo árbitro y se hará saber al autor/es de tal situación.
3. Los árbitros /revisores no comparten, difunden ni utilizan la información de los artículos sometidos a revisión sin el permiso correspondiente del director y/o de los autores.

Este documento fue aprobado el 23 de noviembre de 2018 por el Consejo Editorial de Educere, la revista venezolana de educación, y el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, instancia editora de la revista.

Este Código de Ética y de Buenas Prácticas de Educere, la revista venezolana de educación, enviado al Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela, el día 10 de diciembre de 2018.

VERSIÓN ORIGINAL

ÉTICA Y DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LAS REVISTAS CIENTÍFICAS EDITADAS POR LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Aprobado por el Consejo de Dirección el 8 de febrero de 2016. Ratificado
por el Consejo de Gobierno de 16 de abril de 2016.

Declaración ética y de buenas prácticas para las revistas científicas editadas por la Universidad de Barcelona

La Universidad de Barcelona promueve la edición de revistas digitales en acceso abierto y vela por la transmisión del conocimiento científico de calidad y riguroso.

Asimismo, se compromete a garantizar la ética de los artículos que publica tomando como referencia el Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas científicas que define el Comité de Ética de Publicaciones (COPE¹).

Es imprescindible que todas las partes implicadas en el proceso de edición –directores, evaluadores y autores– conozcan y acaten los principios de este código.

Equipo editorial

- Se responsabiliza de la decisión de publicar o no en la revista los artículos recibidos, que se examinan sin tener en cuenta la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, el origen étnico, el país de origen, la ciudadanía o la orientación política de los autores.
- Publica directrices actualizadas sobre las responsabilidades de los autores y las características de los trabajos enviados a la revista, así como acerca del sistema de arbitraje utilizado para seleccionar los artículos y los criterios de evaluación que los evaluadores externos deben aplicar.

¹ La abreviatura COPE corresponde a Committee on Publication Ethics: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_0.pdf

- Se compromete a publicar las correcciones, aclaraciones y disculpas necesarias en el caso de que lo considere conveniente, y a no utilizar los artículos recibidos para los trabajos de investigación propios sin el consentimiento de sus autores.
- Garantiza la confidencialidad del proceso de evaluación, la cual engloba el anonimato de los evaluadores y de los autores, el contenido que se evalúa, el informe emitido por los evaluadores y cualquier otra comunicación que hagan los comités (editorial, asesor y científico). Asimismo, mantendrá la confidencialidad ante posibles aclaraciones, reclamaciones o quejas que un autor desee enviar a los comités de la revista o a los evaluadores del artículo.
- Declara su compromiso por el respeto y la integridad de los trabajos que ya se han publicado.
- Es especialmente estricto respecto del plagio: los textos que se identifiquen como plagios se eliminarán de la revista o no se llegarán a publicar. La revista actuará, en estos casos, con tanta rapidez como le sea posible.

Los autores

- Se hacen responsables del contenido de su envío.
- Se comprometen a informar a los directores de la revista en caso de que detecten un error relevante en uno de sus artículos publicados, para que se introduzcan las correcciones oportunas.
- Garantizan que el artículo y los materiales asociados son originales y que no infringen los derechos de autor de terceros. En caso de coautoría, deben justificar que existe el consentimiento de todos los autores afectados para que la versión final del artículo se publique en una revista de la U.B.

Los evaluadores/revisores

- Se comprometen a hacer una revisión objetiva, informada, crítica, constructiva e imparcial del artículo. La aceptación o el rechazo se basa únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad, el interés y el cumplimiento de las normas de estilo y de contenido indicadas en los criterios editoriales.
- Respetan los plazos establecidos (si esto no fuera posible, deben comunicarlo con suficiente antelación a la dirección de la revista).
- No comparten, difunden ni utilizan la información de los artículos sometidos a revisión sin el permiso correspondiente del director y/o de los autores.⑥

Índice Retrospectivo de Educere

Junio 1997- Agosto 2019



Educere retrospective index, June 1997 - August 2019

Pedro José Rivas

Director y Editor de EDUCERE

rivaspj@ula.ve / rivaspj12@gmail.com

Iran Rosio Jovito

Asistente

iran@ula.ve / kikijov.06@gmail.com

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Clasificación de los campos, temas del saber y aspectos metodológicos de educere

Índice temático

Parte A:

Artículos de investigación, ensayos, experiencias y documentos educativos

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, la escuela bolivariana.
8. Docencia, formación docente y formación por competencias.
9. Educación permanente y actualización docente.
10. Pedagogías alternativas, estudios abiertos, educación a distancia, pedagogía crítica, 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, del púber y del adolescente, 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. Interculturalidad.
25. Didáctica de las ciencias físico-naturales, ambientales, riesgos sionaturales y Educación Ecológica.
26. Educación matemática, contextualización y espacio, teoría, metodología y propuestas.
27. Educación sexual, VIH, sexismo, género, feminismo, violencia de género y la delincuencia femenina.
28. Educación musical.
29. Violencia escolar, acoso o bullying, drogas y educación penitenciaria.
30. Educación hospitalaria y salud.
31. Investigación, educación, proyectos de investigación y paradigmas de investigación, la autobiografía.
32. Psicología, orientación, vocación profesional y educación.
33. Psicología cognitiva, aprendizaje, desarrollo y constructivismo.
34. Sociología de la educación.
35. Andragogía 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 competencia. 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. Tecnología, Educación comunitaria y servicio comunitario universitario. Comunidades de aprendizaje, comunidades de investigación e innovación.
44. Educación Media o secundaria. 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, neoliberalismo y postverdad.
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. Educación Virtual.
54. Pensamiento educativo y pedagógico venezolano, latinoamericano y mundial.
55. Biblioteca escolar, museos y patrimonio cultural.
56. Desestabilización política a 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. La Nutrición escolar.
63. Educación en Venezuela, Periodos históricos, La Educación Latinoamericana y del Caribe.

PARTE B
Conversaciones en la redacción

 Editoriales.
 Ojo clínico.

Reseñas.

PARTE C
Textos breves

No lo crea, pero ocurrió.
 Galería de personajes que ilustraron la imagen gráfica de EDUCERE.

PARTE D

Índices temáticos retrospectivos de EDUCERE.
 Índices temáticos universitario de EDUCERE

PARTE E
Árbitros de EDUCERE por año

Normas para los colaboradores actualizadas.
 Normas para los árbitros actualizadas.
 Centro de distribución.
 Secciones de EDUCERE.

PARTE F
Estadísticas de visitas y consultas electrónicas

Evaluación de méritos de las publicaciones académicas venezolanas

PARTE A:
Artículos de investigación, ensayos, experiencias y documentos educativos
1. FILOSOFÍA, ÉTICA, VALORES Y EDUCACIÓN

- ALBORNOZ, Orlando. **El valor de Savater**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- ALCAIDE PULIDO, Purificación Antonio Sánchez Bayon y Irina Georgescu. **Educación en lógica difusa y de riesgo: ventajas e inconvenientes**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- ALONSO, Leonor. **Educar desde el punto de vista ético es una misión de las universidades**. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ALLEYNE, Michael. **Identidad nacional y educación en el Caribe**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ÁVILA, Minerva y Osmaira Fernández. **Educar en valores desde el nivel inicial: reto ante la realidad actual**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- BRICEÑO, Jesús, Yasmelis Herminia Rivas Saez, Hebert Elías Lobo Sosa, J. Rosario, Gladys Gutiérrez Nieto, Benito Ramón Cañizales Torres, Emilia Rosa Moreno de Cañizales, Manuel Villareal, Iván José Velásquez Urbaez. **La ética del docente universitario en la gerencia del conocimiento**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- BRICEÑO BRICEÑO, Jesús Rafael. **Breve Historia de la Hermenéutica para Educadores y Libres Pensadores (De los Griegos a Heidegger)**. Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- CAMACHO, Hermelinda y Tomás Fontaines Ruiz. **Implementación de la estrategia filosofía para niños: una experiencia de aprendizaje**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- Carmona Granero, María. **Narrar, educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- COLMENARES DE CARMONA, Loyda, María Concepción Da Costa Rivas y Miguel Eduardo Cegarra Gómez. **Valores éticos de los estudiantes de contaduría pública del NURR-Trujillo**. Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- DALVERIO, Osvaldo. **Perspectivas éticas para a educação: uma reflexão de seus pressupostos humanísticos**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **¿Por qué la ética en nuestros tiempos?** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Valores culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas intelectuales básicas. Dos visiones y una realidad**. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.

- GUERRA GONZÁLEZ, María del Rosario. **Una reflexión filosófica sobre la relación entre conocimiento, educación y ética.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- KLISBERG, Bernardo. **Educación: un círculo perverso explosivo.** Año 3 (6): junio 1999.
- LATAPÍ, Pablo. **Raíces de la tolerancia.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LEAL HUISE, Sandra Virginia. **Doctrina e ideología en el ámbito educativo venezolano.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- LEÓN, Aníbal. **Qué es Educación.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **El hombre y el mito.** Año 3 (7): octubre 1999.
- NEGRETE, Plinio. **El positivismo lógico y los procesos educativos.** Año 1 (1): junio 1997.
- OVELAR PEREYRA, Nora. **Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- PARGAS, Luz. **Intervenir, representar-se, educar para la vida. Notas para un debate.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- PERDOMO, José Camilo. -13- **La experiencia contemporánea como expresión del fin de una ética. Algunas ideas desde la postmodernidad para releer el dato educativo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- PERDOMO, José Camilo. -18- **Enseñar la ética con el paradigma respondero en tiempos de postmodernidad (reflexiones útiles para una bioética escolar).** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- PERDOMO, José Camilo. -23- **La imagen en lucha constante contra el concepto: los aportes de Bachelard y de Nietzsche (Aportes para una nueva filosofía de la educación de la postmodernidad).** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Jeannet. **Educación y valores interculturales desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Educación, ética y contemporaneidad.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PERINAT, Adolfo. **Por una ética del conocimiento.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- ROSALES, Alberto. **Necesidad y actualidad de la filosofía: propuestas actuales en la enseñanza de la filosofía.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RUIZ, Deyse y Lizabeth Pachano. **El nihilismo en la escuela contemporánea.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- Sanabria González, Hilda J. **El ser humano, modelo de un ser.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SAVATER, Fernando. -11- **La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- SAVATER, Fernando. -13- **El valor de educar.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- SCHIEFELBEIN, E. **La tolerancia en la sala de clases (a propósito de la intolerancia del venezolano en tiempos de crisis).** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- SUESCUN GUERRERO, Wilberth Darwin. **Ética y educación: una vuelta a los fundamentos o donde se extravió la escolarización.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- TORETTA ZEN, Eliéser y Antonio Donizetti Sgarbi. **Trabalho, alienação e emancipação humana em marx: fundamentos ontológicos da formação do ser social.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- VALENZUELA CARREÑO, Jorge. **Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- ZERPA, Carlos Enríquez. **El aula de clases como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RIVAS, Pedro José. **El hombre: única especie de animal educable.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro Manuel. **El positivismo y el racionalismo no han muerto.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RIVAS, Pedro José. **Código de ética y de buenas prácticas editoriales de EDUCERE, la revista venezolana de educación.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.

2. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Psicología en educación: una visión contemporánea.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Relación con el saber: fundamentos de una teoría en ciencias de la educación.** Año 19 (62): enero-abril 2015.

3. EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y EL OTRO

- ÁLVAREZ VALLEJO, Alberto. **La educación como base del desarrollo del ser humano. Modelo centrado en el aprendizaje.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- BRICEÑO, Jesús y Yasmelis Ribas. **Interrelación sujeto-objeto del acto de investigar.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- FIGUEROA MANNS, María de la Luz y Eduardo José Zuleta Rosario. **El vínculo del par educador /educando y la formación del carácter.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- GARCÍA M., Pedro R. **Hay un “modo de ser” venezolano?** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- GARRIDO TREJO, Cassandra. **La educación desde la teoría del capital humano y el otro.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- GONZÁLEZ SILVA, Freddy. **La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- MARTÍNEZ, María Cristina. **La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Nosotros mismos entre los otros.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- PORTILLO RARODY, Jairo. **Mal de páramo. Mar de fondo.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIVAS, Pedro José. **La fabricación del sujeto escolar desde el discurso de la globalización.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- SANABRIA, Hilda. **El ser humano y lo valioso del ser.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SARRIA MATERÓN, Marta Lucía. **El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TINEO DEFFITT, Evelina. **Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de Educación.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- VALERA VILLEGAS, Gregorio. **Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **El sujeto en las ciencias de la educación en Francia.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ZULETA R., Eduardo J. **Una propuesta de predicados humanistas para la formación del hombre multidimensional.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María. **Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

4. EL MAESTRO, EL PROFESOR, EL DOCENTE Y LA ESCUELA

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, María Del Carmen. **La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- BLANCO, Andrés Eloy. **Canto mural para el maestro de escuela.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- BOHM, Winfried. **La “imagen” del maestro en el correr de la historia.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.

- BRITTO GARCÍA, Luis. **Dime cómo enseñas y te diré quién eres.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- CALONJE, Patricio. **El círculo del tiempo y los maestros.** Año 3 (6): junio 1999.
- CAMACHO, Carlos. **Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales Granjas Infantiles de Mérida. San Jacinto.** Mérida-Venezuela. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- CRISAFULLI TRIMARCHI, Francisco Antonio y Helie Josefina Villalba Bastardo. **Nunca es tarde para encontrar el camino del educador.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- DONAIRE, Ricardo. **Trabajo docente: ¿servicio o fuerza de trabajo? Algunas reflexiones a partir de un ejercicio empírico.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El maestro según Simón Rodríguez.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- KANT, Enmanuel. **Una reflexión para docentes. 'Tal vez eso sea correcto en teoría, pro no sirve para la práctica'.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- MÁRQUEZ, Jeannette. **El orientador en la red de escuelas asociadas a la UNESCO (PEAU) y la inclusión social.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- MATA URBINA, Judith Josefina, Gallardo Villarro Yusmily. **Maestras madres solteras: impacto en la praxis pedagógica socio-cultural emergente. Estudio de casos.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MELÉNDEZ-FERRER, Luis Enrique. **Tendencias organizacionales del profesor universitario de ingeniería.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MENDOZA, Yoelina. **El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Paradigma que sustenta la concepción bolivariana del maestro de educación inicial.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- PÉREZ LO PRESTI Alirio y Marianela Reinoza Dugarte. **El educador y la familia disfuncional.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RAMÍREZ, Nuvian. **Experiencia de una docente líder que impulsa el cambio estructurando una visión compartida y coligando potencialidades.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Perfil matemático del docente integrador.** Año 3 (5): febrero 1999.
- RIVAS OLIVO, Mauro. **Desarrollo del conocimiento del profesor mediante el estudio de configuraciones epistémicas y cognitivas de la proporcionalidad.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ROJAS DE ROJAS, Morelba. **La autonomía docente en el marco de la realidad educativa.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RUBILAR S., Luis. **Bello-Educador: Identidad de rol fundamental.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 553.
- SALAZAR, Miguel. **Al maestro con cariño.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- SÁNCHEZ, Carlos. **El nuevo rol del docente especialista en la prevención del fracaso escolar.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- SULBARÁN A. Jorge Luis. **Una estrategia para el maestro.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- VILLALOBOS, José. **El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: Algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

5. TEORÍA Y CONTENIDO DEL CURRÍCULUM, LOS PARADIGMAS, DIÁLOGO DE SABERES Y LA EDUCACIÓN DIALÓGICA

- ALONSO, Leonor. **El paradigma reinante y su paideia.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.

- ANGULO, Lilian Nayive y Aníbal León. **Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BRICEÑO M., Claudio. **La necesidad de la enseñanza de la problemática fronteriza entre Venezuela y Colombia desde primaria hasta la universidad.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- FERNÁNDEZ, Osmaria, Petra Lúquez, Jenny Ocando y Zoleida Liendo. **Eje trasversal. “valores” en la educación básica: teoría y praxis.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MEDINA SANTANDER, Carlos Ernesto, Joana Veruschka Santeliz Casavilca. **Estrategia de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencia.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -2- **Modelo curricular. Hacia la reformulación y flexibilización del diseño curricular.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -5- **La transversalidad curricular en la Educación Básica.** Año 3 (5): febrero 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -13- **Fundamentación teórica del Currículo Básico Nacional del nivel de educación preescolar o inicial. Modelo normativo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Evaluación de los niveles de aceptación del cambio curricular y el régimen de transición de la carrera de Ingeniería de Sistemas.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **La propuesta curricular para la Educación Básica: del corpus a la praxis.** Año 3 (6): junio 1999.
- PIRELA MORILLO, Johann y Tania Peña V. **La formación del profesional de la información en Venezuela: una mirada comparativa desde sus diseños curriculares.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- QUIROZ POSADA, Ruth Elena y Alejandro Mesa Arango. **Currículo crítico en la formación ciudadana.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RIVAS, Pedro José. **Los énfasis curriculares en la Educación Básica. Parte I.** Año 1 (1): junio 1997.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid, Marina Polo. **Hacia una propuesta curricular alternativa apor-tes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SILVA SPROCK, Antonio Mauricio, Julio Cesar Ponce Gallegos y María Dolores Villalpando Calde-rón. **Sistema Recomendador de Técnicas Instruccionales Basado en Objetivos Pedagógicos (ReTI-BO).** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. VICERRECTORADO ACADÉMICO. **El currículo como es-trategia para la modernización y la actualización académica en la Universidad de Los Andes.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- VALERO AVENDAÑO, María Nay. **Regionalización curricular en el contexto de la comunidad ribereña las Galderas: una experiencia de investigación-acción.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- VELASCO CASTRO, Antonio y Leonor Alonso de González. **Sobre la Teoría de la Educación Dia-lógica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- FLORES MARTÍNEZ, Germán. **Los curricularistas en el plan y programas de primaria 2018 en México.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.

6. LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA COMPRENSIÓN.

- DUTRA MESQUITA, Maria Cristina Das Graças, Maria Esperança Fernandes Carneiro y Lúcia He-lena Rincón Afonso. **Las aventuras de los estudios preliminares en la perspectiva del materialismo histórico.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- GARCÍA CAÑEDO, Rafael, Eliéte Zanelato y Carolina Douglas de la Peña. **La didáctica como posibili-tadora del desarrollo del pensamiento teórico.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- HERNÁNDEZ CARMONA, Luis Javier. **La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

- Serrano de Moreno, Stella. **El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SUESCUN GUERRERO, Wilberth. **Didáctica: nuevas respuestas a viejas preguntas.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- TORRES DE MÁRQUEZ, Analí. **La reflexión, la contestación, la proposición y la acción como espacios indispensables en el contexto áulico.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.

7. LA ESCUELA, LA ESCUELA PÚBLICA Y LA ESCUELA BOLIVARIANA

- ARAUJO ORTIZ, María Elena. **Pertinencia Académica en la formación de docentes para Educación Inicial en el estado Trujillo: una propuesta a partir de la investigación.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- CAMACARO, Zully. **El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luis. **Las escuelas bolivarianas.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CASTRO DE BUSTAMANTE, Jeannett. **Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- DOMÍNGUEZ, Freddy. **Proceso de desarrollo de la escuela básica integral bolivariana.** Año 3 (6): junio 1999.
- FEDERACIÓN NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. COLEGIO DE PROFESORES DE VENEZUELA. **La Escuela Bolivariana no funciona.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- FUNDALECTURA. **Escuelas integrales bolivarianas. Propuesta pedagógica.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- GARCÍA BERBESÍ, Nelly Carolina. **La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GONZÁLEZ DÁVILA, Any Beyanil y Darcy Coromoto Molina Lobo. **Proyecto de escuelas alternativas. Escuelas ecológicas.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Círculos de Acción Docente: Fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- INCIARTE, Alicia, Rosario Peley y Maritza Torres. **Interacción universidad-escuela: prácticas educativas en escuelas mediadas.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Antecedentes de la Escuela Bolivariana: Simón Rodríguez y Lancaster.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- LEÓN, Aníbal. **La escuela pública: potencialidades y limitaciones.** Año 1 (1): junio 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Escuelas Integrales Bolivarianas. Propuesta pedagógica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **Historia de la escuela primaria en Venezuela (I) (Durante el tiempo histórico de la colonia, estudio de caso: la ciudad del Espíritu Santo de La Grita y el Colegio de los Jesuitas de Mérida).** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- NARVÁEZ, Eleazar. **Una mirada a la escuela nueva.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Ni a hacer pan me enseñó la escuela.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Piel de escuela.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro. **La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid. **Trayectoria del proyecto de escuelas bolivariana.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.

- ROSAS MARCANO, Jesús. **Antecedentes de la escuela bolivariana.** Año 3 (7): octubre-noviembre 1999.
- ROSAS MARCANO, Jesús. **La escuela pública renació con cupo limitado.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Breve historia de la escuela en Venezuela.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SANDOVAL GUERRERO, Lida Katherine. **Reflexiones sobre la gratuidad de la educación en el ecuador. Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.** SÁNCHEZ, Carlos. **La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- UGAS FERMÍN, Gabriel. **El fin de la escuela como metarrelato. ¿Discutir la pedagogía como ciencia es hoy un falso problema?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- VALERA VILLEGRAS, Gregorio. **Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- delmont, Andrés. **La ciencia y tecnología en escuelas de Mérida.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- GOBERNACIÓN DEL ESTADO MÉRIDA, DIRECCIÓN DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto escuelas alternativas de la Dirección del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte, Gobernación del Estado Mérida.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- Angulo hernández, Lilian Nayive y León Salazar Aníbal Ramón. **Los rituales en la escuela. Una cultura que sujet a el currículo.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

8. DOCENCIA Y FORMACIÓN DOCENTE

- AIELLO, María. **Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. una propuesta de abordaje en la formación docente.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ALEZONES PADRÓN, Jeannette. **El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ARDILES, Martha. **Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CHACÓN CORZO, María A. **La reflexión y la crítica en la formación docente.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Francisca Josefina Peña González. **Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- BASTO RAMAYO, Rudesindo. **La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- BETANCOURT GALLEGOS, Oriana y Myriam Velasco Chacur. **Formación inicial del médico veterinario: una experiencia en el modelo educativo por competencias.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- CÁCERES, Raquel Rocha. **Modelo educativo basado en competencias en la enseñanza del arte.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- CHACÓN CORZO, María Auxiliadora. **Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial Docente.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- DAMASCENO SARMENTO, Elisângela Campos y Mirtes Ribeiro de Lira. **Formación de profesores, plan de estudios y práctica pedagógica para la enseñanza integrada e interdisciplinaria.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- DÍAZ YÁÑEZ, Myriam de las Mercedes y Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez. **El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- DURÁN ARELLANO, Ana Margarita. **Formación en competencias del docente universitario.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.

- FARÍAS Flores, Abraham, Eugenio Gonzalo Salinas S. **Aplicación del modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. caso: procesos de mecanizado.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- FORTUNATO, Ivan. **Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/1996) até os dias atuais.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- GIRARDI, Gilda. **La formación del docente para la Educación Bolivariana.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GÓMEZ CUEVAS, Hector, Carolina Castro Ibañez, Felipe Pizarro Cerda y Felipe Quiroz Arriagada. **Representaciones sociales de formadores de docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- GONZÁLEZ CORNIEL, Fabián. **Proyecto de formación de docentes y comunidades en red.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- GUZMÁN PALACIOS, Luis Alberto. **Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: significados y valoraciones de los estudiantes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Formación de docentes en el uso de recursos didácticos para construir conceptos.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- INCHÁUSTEGUI ARIAS, José Luis. **La base teórica de las competencias en educación.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- MARTÍNEZ MONASTERIOS, Alberto Esteban, Karen Graciela Petit Díaz y Semia Rafeh de Maddrad. **Termodinámica General: Una Experiencia de Formación por Competencias.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- MAVÁREZ R., Mirian L. **La teoría de acción en el programa de formación docente de la Universidad Lisandro Alvarado.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Directrices para la formación docente.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Resolución Nº 1. Directrices para la formación docente.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Programa Nacional de Formación de Educadores. Misión Sucre.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- PESTANA, Nancy. **Sobre formación docente y su concreción en la práctica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- PESTANA, Nancy. **Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- PESTANA, Nancy. **La teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- PIRELA MORILLO Johann, Dionnys Peña Ocando, Jenny Ocando Medina. **Una mirada internacional a la formulación de competencias profesionales en información.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Ruralidades y formación docente: Caso Trujillo.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RAMÍREZ, Nuvian. **Experiencia de una docente líder que impulsa el cambio estructurando una visión compartida y coligando potencialidades.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RIVERA, José F. y María Luisa Cárdenas. **El trabajo como eje transversal en la formación inicial del docente. (Parte I).** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.

- RIVERA, José F. y María Luisa Cárdenas. **El trabajo como eje transversal en la formación inicial del docente. (Parte II).** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RUIZ, Deyse y Pablo Peña. **La formación docente: entre la indiferencia y la seducción.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RUIZ MORALES, Yovanni Alexander. **Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- Sayago Quintana, Zoraída B., María A. Chacón Corzo y Morelba E. Rojas de Rojas. **Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **Educación y formación docente, la lengua escrita.** Año 2 (4): octubre 1998.
- SERRANO DE MORENO, María Stella. **Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- SUESCUN GUERRERO, Wilberth y Aníbal Ramón León Salazar. **Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- TELLO, César. **Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto, Etty Haydeé Estévez Nenninger y José Ángel Vera Noriega. **Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado desde la perspectiva del docente.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VENEGAS TRAVERSO, Cristian. **La percepción solidaria y estratégica de la voluntariedad. El caso de dos modelos de percepción docente.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- Zambrano LEAL, Armando. **Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores. Un aporte desde la formación del juicio pedagógico.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- LEDEZMA RODRÍGUEZ, Hermes Lucía, Briceño Soto José Manuel y Mier y Terán Matanzo Migdalir Josefina. **Estudio crítico disciplinar en la formación del docente de química.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- Zambrano LEAL, Armando. **Formación del docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012

9. EDUCACIÓN PERMANENTE Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

- BLANCO, Miguel A. **Las Escuelas Básicas Integrales y los programas de actualización de sus recursos humanos.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- BUSTAMANTE, Eladio Jesús. **PADO: Plan de Actualización Docente en matemática para docentes de primaria. Zona Educativa del estado Mérida.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012
- ESCALONA, José. **Desarrollo del potencial humano en el docente: una experiencia en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la ULA.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- ESPINOZA, Jesús María. **Los educadores del páramo vieron la actualización docente en verso.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones generales para el proceso de capacitación y actualización de docentes en servicio.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. **Plan de capacitación para docentes de la segunda etapa de Educación Básica en el nuevo diseño curricular.** Año 3 (6): junio 1999.
- MONTILVA CADERÓN Jonás Arturo, Beatriz Elena Sandía Saldivia, Ana Ysabel Martínez, Albornoz Judith del R. Barrios., Dulce Rivero M., Isabel M. Besembel Carrera. **Diseño de programas de actualización profesional interactivo a distancia.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MORALES, Oscar Alberto. **Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.

- PULIDO, Asdrúbal. **Hacia una revisión de nuestra práctica docente.** Año 2 (4): octubre 1998.
- RIVAS, Pedro José. **Un programa universitario de educación permanente: diez años de experiencia en actualización docente.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Redes autogestionarias de educación permanente: Una alternativa para la actualización docente.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Actualización y perfeccionamiento de docentes en servicio. Un compromiso académico de la Universidad de Los Andes. Trece años de integración con el magisterio venezolano.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ROMO DE MUÑOZ, Violeta. **La actualización, una oportunidad para cambiar.** Año 1 (1): junio 1997.

10. PEDAGOGÍA POLÍTICA, ESTADO DOCENTE, REFORMA EDUCATIVA, SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO, EDUCACIÓN BOLIVARIANA Y DESARROLLO ENDÓGENO

- AGUDELO ÁLVAREZ, Jorge de Jesús. **Mapa posible para una educación alternativa.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ALBORNOZ, Orlando. **La crisis manufacturada: el discurso del fraude en la educación venezolana.** Año 2 (4): octubre 1998.
- ALBORNOZ, Orlando. **De un estado docente a una educación neoclerical.** Año 3 (5): febrero 1999.
- ANGULO, Alfredo. **Sólo la pasión revolucionaria redime.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ANZOLA, Myriam. **Consideraciones acerca de la reforma educativa.** Año 2 (4): octubre 1998.
- ANZOLA, Myriam. **Las misiones.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ANZOLA, Myriam. **Entre mitos y falacias: comentarios sobre la aprobación de la Ley Orgánica de Educación.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 5929. Caracas, 15/09/2009.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ASOCIACIÓN DE PROFESORES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS. **El estado docente y el decreto 1.011.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- BECERRA T., Gladys Yolanda y Samuel López Rivas. **La generación del conocimiento pedagógico desde la perspectiva Bolivariana y Socialista.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- CARVAJAL, Leonardo y otros. **Estas son las bases del compromiso educativo nacional.** Año 2 (4): octubre 1998.
- CARVAJAL, Leonardo. **Educación y constituyente. De una educación de masas a una educación de calidad para todos.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. **Declaración de los Obispos de Venezuela sobre la elaboración de una nueva Ley de Educación.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La consulta educativa nacional.** Año 1 (2): nov 1997.
- CRUZ VADILL, Rodolfo. **Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- DE UGALDE, Luis. **Sí se puede, señor Presidente.** Año 3 (5): febrero 1999.
- DE UGALDE, Luis. **Educación 2001.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- DONOSO, Roberto. **Un decreto de inocencia.** Año 2 (3): abril 1998.
- DONOSO, Roberto. **Proyecto Educativo Nacional. Una mirada sin prejuicios y sin destellos.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- FEBRES CORDERO COLMENÁREZ, María Alejandra, Ángel Alirio Pérez y Bethzaida Beatriz Africano Gelvés. **Las Pedagogías Alternativas desarrollan el pensamiento crítico.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- Figueroa Manns, María de la Luz. **Reflexiones sobre una posible educación bolivariana.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.

- FUENMAYOR TORO, Luis. **La educación en la LOE**. Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- GARCÍA LIRIOS, Cruz, Javier Carreón Guillén y Jorge Hernández Valdés. **Specifying a model for the study of entrepreneurship in household heads**. Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- GRATEROL VILLEGAS Aura, Flor Delgado de Colmenares. **La ciudadanía en el discurso constitucional y escolar venezolano**. Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- JAIMES RODRÍGUEZ, Jhondert Alberto. **Revisión didáctica de la educación a distancia aplicada en el entorno personal de aprendizaje**. Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- LANZ, Joseph. **Adecuación curricular en el nivel de Educación Media General. Orientaciones generales para el proceso de presentación de Propuestas Pedagógicas y Curriculares**. Año 20 (65): enero-abril 2016.
- LEÓN, Aníbal. **El liceo bolivariano: propuesta curricular y el problema del conocimiento**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- LEÓN SALAZAR, Aníbal Ramón. **Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema educativo bolivariano**. Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- LEÓN SALAZAR, Aníbal Ramón. **Políticas de crecimiento del sistema educativo venezolano en los planes de la nación: período 1993-2013**. Año 19 (62): enero-abril 2015.
- MÁRQUEZ ROJAS, Melva Josefina. **La Ley Orgánica de Educación (2009). ¿Variación discursiva o adecuación conceptual?** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. **El Estado y la educación**. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Reforma educativa y transversalidad**. Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional del gobierno del presidente Chávez. La política social se funda en la educación**. Año 3 (5): febrero 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El contexto histórico y social en el cual se inscribe el Proyecto Educativo Nacional**. Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Reforma parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional: la sociedad y país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular**. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Decreto N° 1011**. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Proyecto Educativo Nacional: aspectos positivos**. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Ministerio de Educación frente al PLOE. A impulsar el nuevo Estado Docente ¡Desarrollemos el gobierno escolar!** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Proyecto de Ley Orgánica de Educación: su lectura crítica y propuestas alternativas**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Instituto Bolivariano de Investigación y Desarrollo Educativo**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. I Parte**. Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. II Parte**. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **Educación y Desarrollo Endógeno: Jóvenes para el desarrollo endógeno**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.

- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **Curriculo Nacional Bolivariano: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **La evaluación en el sistema educativo bolivariano.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MONTOYA SALAS, Miguel. **El contexto económico y políticoideológico del Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MORENO GARCÍA, José Pascual. **Una mirada desde la historia de la educación a la nueva Ley Orgánica de Educación (2009): consistencias e inconsistencias epistemológicas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ODERMÁN TORRES, Norma. **Proyecto Educativo. Educación Básica: reto, compromiso y transformación.** Año 1 (2): nov 1997.
- ONTIVEROS PAOLINI, Eleazar. **Una aproximación al Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- OPINIONES SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- PERDOMO, José Camilo. **Paradojas e incoherencias teóricas del Proyecto Educativo Nacional (PEN).** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PÉREZ, Ángel Alirio, Bethzaida Beatriz Africano Gelves, María Alejandra Febres-Cordero Colmenárez y Túlio Enrique Carrillo Ramírez. **Aproximación a las Pedagogías Alternativas.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- PORRAS, Olga. **Una mirada al proceso de transición al sistema educativo bolivariano.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- QUIROZ CORRADI, Alberto. **Compromiso educativo... ¡de verdad!.** Año 2 (4): octubre 1998.
- REY, Juan Carlos. **Observaciones sobre el nuevo Proyecto Educativo Nacional. Estado, sociedad y educación en Venezuela.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Marco sociopolítico para comprender la no discusión del Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Educación Bolivariana: entre la utopía realizable y quedarnos con nada.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RIVAS, Pedro José. **La Pedagogía de la Cotidianidad se descubre en la sensibilidad.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- Rivas, Pedro José. **Comunidad interdisciplinaria de investigación e innovación doctorado UPTM 2017-2021.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- RIVERA, José F. **Visión de la Declaración de Barinas.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro. **La LOE: ¿una ley para la educación socialista?** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ROJAS P., Alexis Del Carmen. **La formación de los ciudadanos para el empoderamiento de la acción social.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- RUIZ MORÓN, Deyse, Marianela García de Meier y Pablo Peña Graterol. **La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- SALAZAR, Iluskha. **Educación popular: Opción transformadora y emancipadora para los pueblos de América.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- TREJO URQUIOLA, Walter. **Ley Orgánica de Educación enmarcada en los Derechos Humanos.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- USLAR Prieto, Arturo. **Informe presentado al Presidente de la República. Dr. Jaime Lusinchi. La Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional. Caracas, septiembre 1986.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- VIDAL, Javier. **La gratuidad en la educación.** Año 3 (5): febrero 1999.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Ánalisis de la ley orgánica de educación: hegemonía del Estado docente versus educación y sociedad liberadora.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

10. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL, EDUCACIÓN ESPECIAL, DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE, DISCAPACIDAD, LENGUAJE DE SEÑAS Y LENGUAS MINORITARIAS

- ANZOLA, Myriam, Aníbal León y Pedro José Rivas. **Educación para sordos.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- Anzola, Myriam. **Lenguas minoritarias: un desafío para la mayoría.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. **La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas Con diversidad funcional. Un estudio de caso.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- BARRETO SALAZAR, Juan y Leonor Casas Paya. **Educación bilingüe de élite e interculturalidad: una mirada desde la TV infantil.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- CASTILLA, Mónica y Ana Sisti. **El aprendizaje de la lengua oral en una escuela de educación bilingüe para niños sordos.** Año 7 (21): abr-may-junio 2003.
- CASTILLA, Mónica y Ana Sisti. **Una mirada a las investigaciones en Educación Especial. Su influencia en la formación del docente de Educación Especial.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- DIVITO, María I.; Fernanda Pahud y Carmen Barale. **La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- DOMÍNGUEZ, María Eugenia. **Pide permiso, mal educado. Sobre una diferencia de cortesía entre sordos y oyentes.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- GARCÍA GÓMEZ, Liliana. Gabriela Aldana González Aldana y Alma Galindo Carbajal. **Saberes y Experiencias entre Estudiantes “Discapacitados” en el Contexto de un Pueblo Originario de la Ciudad de México.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **El niño zurdo.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GONZÁLEZ SILVA, Freddy. **El estudiante asperger: una comprensión desde el enfoque de la alterridad.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GUTIÉRREZ, Cristina Elizabeth. **La incidencia del déficit acústico-perceptivo en el trastorno del desarrollo del lenguaje (TEDL).** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María y Manuela. Ball V. **Estudiantes sordos en la educación superior. Una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- LUJÁN, Juan Enrique. **La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. **Lineamientos del currículo en el área de retardo mental de la educación especial.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- Morales, Ana María. **Programa de estudio de lengua de señas venezolana para sordos.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- ORRÚ, Sílvia Ester y Ricardo Alain Leyva Nápoles. **El peligro de la sobrevaloración del diagnóstico para la vida educacional de niños con autismo.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- PARRA, Nidia. **Política educativa integral de niños, jóvenes y adultos con retardo mental en Venezuela.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- PRADO P., José Rafael. **Estudio descriptivo de la composición corporal y el somatotipo en adolescentes escolares con retardo mental leve y moderado de las ciudades de Mérida-Venezuela y La Habana-Cuba.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ROMERO, Rosalinda. **Abordaje constructivista en educación especial: La construcción de significado en padres de niños con síndrome de Down.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ROMERO, Rosalinda y Paola Lauretti. **Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel y Fabiola Lozada **La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones.** Año 19 (62): enero-abril 2015.

- SÁNCHEZ, Carlos. **Las “dificultades de aprendizaje”: un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- VIELMA R, Jhorima. **Del auto-conocimiento a la praxis docente. Una propuesta alternativa en educación especial.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.

12. MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD, SABERES, CONOCIMIENTO, PENSAMIENTO COMPLEJO E INTERDISCIPLINARIEDAD

- AGÜERA LORENTE, José María. **Postverdad: nada nuevo bajo el sol.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- BRICEÑO, Jesús y Yasmelis Ribas. **La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- COLLADO RUANO, Javier. **Una perspectiva transdisciplinar y biomimética a la Educación para la Ciudadanía Mundial.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Pensamiento complejo e interdisciplinariedad en organizaciones sociales: vigencia de la concepción sistémica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- García de Meier, Marianela y Deyse Ruiz Moron. **El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GARCÍA LEÓN, Javier Enrique y David Leonardo García León. **Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- GUEVARA BARRIOS, Noel Alejandro. **Transadolescencia y complejidad desde la transdisciplinariedad.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- LANZ, Rigoberto. **La educación que viene: miradas desde la postmodernidad.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- LANZ, Rigoberto. **El arte de pensar sin paradigmas.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **La complejidad epistemológica multidisciplinar en la investigación socioeducativa.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- PABÓN MÁRQUEZ, Ambrosio, Stella Serrano de Moreno. **Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PEDROZA FLORES, René y Guadalupe Villalobos. **Entre la modernidad y la posmodernidad: juventud y educación.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PERDOMO, José Camilo. **Un discurso de regulación en la postmodernidad.** Año 3 (5): febrero 1999.
- PERDOMO, José Camilo. **La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. El caso de la ética moderna fundada en la moral judeo-cristiana.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Identidad y educación: dilema de la contemporaneidad.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PÉREZ LUNA, Enrique, Norys Alfonzo Moya y Antonio Curcu Colón. **Transdisciplinariedad y educación.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- PÉREZ LUNA, Luis Enrique y Norys Alfonzo. **Conocimiento, Educación y Transcomplejidad.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- SALAZAR, Iluska Coromoto. **El paradigma de la complejidad en la investigación social.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- SALVADOR-BENÍTEZ, J. Loreto y Sergio González-López. **¿Pueden la Transdisciplina y Complejidad ser un conocimiento mayor emergente en la universidad?** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- SOZO, Martha Luci. **Professores e alunos como agentes do processo interdisciplinar.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- YLLADA GARCÍA, Ruth A. **Una universidad postmoderna con un enfoque sistémico.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Conocimiento, saber y pensamiento: una aproximación a la didáctica de las matemáticas.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.

13. PRÁCTICA PEDAGÓGICA, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Barboza Marcano, Yasmir. **Los materiales instruccionales: ¿factores obstaculizantes de la comprensión de lecturas?**. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Tareas escolares**. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- BRUNA JOFRÉ, Carola. **Implementación y percepción de una intervención para promover competencias genéricas en estudiantes de primer año**. Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- DE VITA, Yovanina. **Propuesta alternativa para la práctica docente: escuela-comunidad-familia**. Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- DONOSO, Roberto. **Sobre didácticas y pedagogías**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- ESPINOZA PASTÉN, Laura Marjorie y Alexis Andrés Araya Cortés. **Clase invertida y aprendizaje cooperativo en posgrado: una experiencia en Chile**. Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- FRAGOSO FERNÁNDEZ, Esther, Emma Leticia Canales Rodríguez. **Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GALLEGOS DELIMA, Flor. **Promoción de la lectura y escritura desde la agenda escolar**. Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- GUERRERO TREJO, Rosmar y Rudy Mostacero. **Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura**. Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Los cambios en las acciones pedagógicas dependen de la transformación de actitudes y comportamientos socioculturales**. Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- JARAMILLO, Rosario, Hernán Escobedo y Ángela Bermúdez. **Enseñanza para la comprensión**. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- JIMÉNEZ YÁÑEZ, César Enrique, Yessica Martínez Soto, Norma Alejandra Rodríguez Domínguez y Guadalupe Yerania Padilla Hacegaba. **Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes**. Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- MATUS LÓPEZ, Petrona. **La práctica profesional del interventor educativo: ámbitos y funciones**. Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Prácticas docentes y mejora de la escuela**. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **El contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano**. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- SAYAGO Q., Zoraida Beatriz. **Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SAYAGO, Zoraida B. y María A. Chacón. **Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. **O professor e as propostas educacionais do Ratio Studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente**. Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- TALLAFERRO, Dilia. **La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- TORRES, Carmen Minerva. **El juego: una estrategia importante**. Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.

- ZABALA, Antoni. **¿Qué enseñar? Primer problema de la práctica educativa.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- ZULETA ARAUJO, Orlando. **La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- LO PRIORE, Iliana y Anzola Daisy. **Caracterización de experiencias didácticas innovadoras.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

14. LECTURA Y ESCRITURA, TEORÍA, METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Leer y escribir al inicio de la escolaridad** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Qué hacer con las composiciones libres de los escolares.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela y Nancy C. Meza Rivas. **Transformar la práctica pedagógica de la lengua escrita en el aula. Propuesta para la formación de docentes de educación preescolar.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ALASTRE M., Dayana M. **Comprensión de la lectura inicial. Consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en el nivel de educación inicial.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Maritza Isabel. **Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ARNÁEZ MUGA, Pablo. **La lectura y la escritura en educación básica.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- BARBOZA, Francis D. **Incidencia del docente en la lectura y escritura.** Año 3 (5): febrero 1999.
- BARBOZA, Francis D. y Josefina Peña González. **La familia en un club de lectura escolar para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- BARBOZA PEÑA, Francis, Rubiela Aguirre de Ramírez y Josefina Peña González. **Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación docente.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Francisca Josefina Peña González. **El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria-Venezuela.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi. **Placer y goce estético, un componente a tomar en cuenta en el proceso de enseñanza de la escritura.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- CALDERA, Reina y Alexis Bermúdez. **Alfabetización académica; comprensión y producción de textos.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- CALDERA DE BRICEÑO, Reina Violeta, Dilia Teresa Escalante de Urreacheaga, Mirian Terán de Serrentino. **La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica.** Año 15 (51) octubre-noviembre-diciembre 2011.
- CARLINO, Paula. **El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CASTILLO SIVIRA, José Alejandro. **La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- CHACÓN CONTRERAS, Yamira. **Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- CHÁVEZ, María Consuelo. **Procesos creativos en la gestión del relato: enfoques sobre el acto de escribir.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- CARRILLO TOREA, Guadalupe. **Realidad y simulación de la lectura universitaria. El caso de la UAEM.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- CORREA DÍAZ, María. **El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

- DÍAZ BLANCA, Lourdes. **Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- DOMÍNGUEZ TORRES, Mariluz. **Enseñanza de la redacción: modelo lingüístico y estrategias creativas.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- FUNDALECTURA. **Algunas consideraciones sobre la lengua escrita. Su aprendizaje y su abordaje en la escuela.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- GARCÍA RUIZ, Eneyda, Rosa María Tovar y Jeannette Cecilia Alezones Padrón. **El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María y Lourdes Oballos. **Abuelos que comparten la lectura: propuesta para formar lectores literarios en el nivel inicial.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María Encarnación y Myriam Teresa Anzola de Díaz. **Prácticas de lectura académica en el medio textual digital.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Los niños, la lectura y la escritura.** Año 2 (4): octubre 1998.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Hablar y escribir bien.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- JAUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El problema de la Ortografía.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- KIPLING, Rudyard. **¿Cómo se hizo el alfabeto?** Año 8 (24): ene-feb- mar 2004.
- LEVEL HERNÁNDEZ, María Beatriz. **Textos escolares: oralidad, lectura y escritura.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- LUGO DE USATEGUI, Kenia. **El proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer?** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- MARCANO, Arelis. **Integración de los estadios de las facultades lingüísticas del aprendiz con los recursos del multimedio para el aprendizaje de la lengua escrita.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MEZA RIVAS, Nancy C. **Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- MOLINA GUTIÉRREZ, Teresa y Bileide del Valle Rendón. **Fortalecimiento de la Lectura mediante la interacción familiar. Programa PROLECS-UNA.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- MONTERO, Alicia. **Breve recorrido por la literatura infantil y juvenil zuliana: autores y temas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- MONTOYA VALENCIA, María Elena. **Secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura. Una reflexión.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- MORALES, Oscar Alberto. **¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MORALES, Oscar y Norelkys Espinoza. **Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MORALES, Oscar Alberto, Ángel Gabriel Rincón y José Tona Romero. **La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- NAVARRETE, Susana y César Pérez Jiménez. **Proyecto léeme: una evaluación preliminar.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. **La predicción en la escritura. Una experiencia de aprendizaje realizada con docentes en servicio.** Año 2 (4): octubre 1998.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. **Las estrategias de lectura: su utilización en el aula.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina y Noris Ramírez. **Escuela Bolivariana Humberto Tejera: Una mirada a la construcción social de padres y representantes lectores.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.

- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina y Stella Serano de Moreno. **La escritura en el medio escolar: un estudio en la II y la III etapa de la Educación Básica.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina, Stella Serrano de Moreno y Rubiela Aguirre de Ramírez. **Prácticas de lectura en escolares de la primaria etapa de educación básica.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **La fascinación por la lectura.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **El placer de leer.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Del aprender al “enseñar” a leer: ¿un abismo superado?** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RUBIO PÉREZ, Susana. **Acerca de la lectura.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- SÁNCHEZ, Carlos. **La escuela, el fracaso escolar y la lectura.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SÁNCHEZ, Carla y Yamira Chacón. **Lectura: una experiencia sublime.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SÁNCHEZ D'ANNA, Elvin Maryli. **¡Papí dice que debo leer... pero yo quiero ver la “tele” con él!** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vigotskyana.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- SOLÉ, Maira. **Guías de lectura contextualizadas.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- TORO VIELMA, Mayinoth, Francisca Josefina Peña González. **Un espacio para la iniciación temprana en la lectura.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- TORRES, María del Rosario. **Ánalisis y validación de las estrategias metodológicas y de Evaluación aplicada en la Cátedra Lenguaje y Comunicación en los períodos lectivos 1999-2001: una experiencia creativa.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- TORRES DE MÁRQUEZ, Elia Mary. **Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- TORRES PERDOMO, María Electa. **La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- TOVAR, Rosa María y otras. **El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de Educación Básica.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TOVAR, Rosa María. **La formación como lector y escritor: un reto para el docente.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- TRIVIÑO DURAN, Luz Sthella Tomás Sola Martínez y Mauro Alfredo Rivas Olivo. **Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VALERA, Dalis Coromoto y Alexis del Carmen Rojas Paredes. **El docente y el encuentro con la lectura.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- VALERY, Olga. **Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- VILLALOBOS, José. **La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007
- Márque montes, Emilia. **Una experiencia de mediación de lectura, para “otros lectores”.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Peña González Francisca Josefina. **Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

15. LECTURA Y ESCRITURA, TEORÍA, METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Didáctica de la Gramática Escolar. Apuntes para una reflexión acerca de su teoría y su práctica.** Año 2 (4): octubre 2008.
- BARNÉS, Héctor G. **La invención del español, la rae y los intereses ocultos** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- BARRETO GONZÁLEZ, Juan José. **Medios, lenguajes y autores. Breve reflexión de una larga polémica.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- GÓMEZ R., María Elvira. **Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- GUTIÉRREZ, María, Manuela Ball, Emilia Márquez. **Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Analfabeto no, anlector y anescritor sí.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- MOTA DE CABRERA, Carmen y José Villalobos. **El aspecto socio-cultural del lenguaje oral y escrito: visión vygotskyana.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- PERNÍA HERNÁNDEZ, Hermes Francisco y Gusmary del Carmen Méndez Chacón. **Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- RONDÓN, Francia Elizabeth. **Una experiencia sobre lectura de cuentos infantiles: los hombrecillos que no sabían leer.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- ROSALES VILORIA, Mariely del Valle. **El acto de leer, una experiencia en Educación Primaria.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- SERRANO DE MORENO, María Stella. **Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.

16. LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

- ANDRADE CAICEDO, Ender y Marisol García Romero **Investigaciones sobre escritura académica realizadas en la Universidad de Los Andes (2009-2013).** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- BARBOZA PEÑA, Francis, Rubiela Aguirre de Ramírez y Josefina Peña González. **Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación docente.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- CARLINO, Paula. **El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CARRILLO TOREA, Guadalupe. **Realidad y simulación de la lectura universitaria. El caso de la UAEM.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- CASTRO BROWN, Yuvisleivys, María Caridad Pérez Padrón y Yaneidys Maya Rosell. **Estrategia para la construcción de textos científicos en la Educación Superior.** Año 20 (65): enero-abril 2016. Año 20 (65): enero-abril 2016.
- CEBALLOS ESCALANTE, María Alejandra y Emilia Márquez Montes. **Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de Ingeniería Universidad de Los Andes.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- MÁRQUEZ MONTES, Emilia Josefina. **Explorar vivencias lectoras para re-considerar prácticas de lectura y escritura en la universidad.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- MÉNDEZ LEÓN, Martha Esperanza. **Compresión lectora del cuento: cómo mejorarla en estudiantes con dificultades de aprendizaje.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- MERCADO, Yasmín Barboza. **¿Formar a los docentes del nivel superior en el área del lector? ¡Sí, gracias!** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MORALES, Oscar Alberto. **¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.

- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina, Marta Sileni Quintero Peña y Francis Delhi Barboza Peña. **Respuestas de estudiantes universitarios de formación docente a preguntas sobre lectura.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **La fascinación por la lectura.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- PÉREZ QUINTERO, José Francisco. **El estudio de casos como práctica de escritura en el contexto universitario.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- QUIÑÓNEZ GÓMEZ, Herly Alejandra. **Enseñanza de la escritura digital: aspectos formativos para el periodismo científico.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- REINOZO Morayma, Sulma Benavides. **La lectura: herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SERRANO DE MORENO, Estella. **Prácticas escritura académica en la universidad: reproducir o transformar.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- TORRES DE LA QUINTANA, Carmen. **La escritura de textos en estudiantes universitarios. Contextos problemáticos En el uso de recursos anafóricos.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- TORRES, María del Rosario. **Ánalisis y validación de las estrategias metodológicas y de evaluación aplicadas en la cátedra lenguaje y comunicación en los períodos lectivos 1999-2001: una experiencia creativa.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- VILLALOBOS, José. **La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Del aprender al “enseñar” a leer ¿Un abismo superado?** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La iniciación de la lectura y escritura recursos para el aprendizaje de referencia.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ZAMBRANO ROSALES, Jusmeidy y Árex Aragón de Moreno. **Enseñar a leer y escribir en la Universidad: logros y desafíos.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.

17. LITERATURA. SU DIDÁCTICA

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Pensamiento narrativo y educación.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Caracterización de la lectura de textos académicos en ingresantes a la Universidad de Los Andes.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- ÁLVAREZ MÁRQUEZ, María Esther. **Presencia de la escuela en la literatura.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ARRÁIZ LUCCA, Rafael. **Apuntes sobre nuestro libro emblema.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Los cuatrocientos años de Sancho Panza.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BORGES, Trino. **El Quijote de nuestros tiempos.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 22.
- DÍAZ DE CERVANTES, José. **Don Quijote de la Mancha. Publicar un nuevo Quijote más fiel al original de Cervantes.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CUESTA CUESTA, María Cecilia. **Lectura y experiencia literaria en Alfredo y Enriqueta Arvelo Larriva.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- CUESTA CUESTA, María Cecilia. **Literatura chicana del borde: Tomás Rivera ...y no se lo tragó la tierra.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- GALEANO, Eduardo. **Don Quijote de las paradojas.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- MUCHACHO SÁNCHEZ, Jenny Karina. **La empatía en “regreso” de roa bastos y en “el vaso de leche” de M Rojas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- NERUDA, Pablo. **Poema de Pablo Neruda.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- NERUDA, Pablo. **Un canto para Bolívar.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.

- NERUDA, Pablo. **Oda a los nombres de Venezuela.** Año 8 (26): jul-ago- sep 2004.
- PICÓN SALAS, Mariano. **Cultura y sosiego.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Reflexiones sobre la enseñanza de la ILiteratura: ¿corazón o razón?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **La revista tricolor: arte y mundo narrativo, la dimensión de la literatura presente.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ROJAS, Alexis del Carmen. **La enseñanza de la literatura: un proceso dialógico.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RODRÍGUEZ CARUCCI, Alberto. **Imágenes de Venezuela en la escritura de Pablo Neruda.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- SALAS GONZÁLEZ, Angélica maría. **El discurso de lo fantástico como una experiencia de lectura y de vida.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

18. LITERATURA DEL NIÑO. SU DIDÁCTICA

- ANTILLANO, Laura. **Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- Ball, Manuela y María Gutiérrez. **Estética de la recepción. Cuando los niños pequeños aún no leen.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- BALL VARGAS, Manuela Soledad y Myriam Teresa Anzola de Díaz. **Aproximación temprana a la lectura. El caso de Federico.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- CERRADA, Fátima, Belkis Arismendi y Maén Puerta de Pérez. **El cuento infantil venezolano, un recurso didáctico para desarrollar el pensamiento creativo en niños de la primera etapa de educación básica.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CUESTA DE VÉLEZ, Cecilia. **La travesía de la cucarachita Martínez y el ratón Pérez.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ESCALANTE DE URREACHEAGA, Dilia Teresa, Reina Violeta Calderón de Briceño. **Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Los círculos de literatura infantil.** Año 3 (5): febrero 1999.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Palabras que nutren y arrullan. Avances del proyecto disposición lectora para bebes.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RUBIO PÉREZ, Susana. **Reflexiones sobre la literatura infantil.** Año 3 (6): junio 1999.
- TORO VIELMA, Mayinoth y Francisca Josefina Peña González. **Eventos literarios en la primera edad. Aproximaciones a la dinámica familiar del niño de alto riesgo inferido.** Año 19 (62): enero-abril 2015.

19. DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM DE LOS IDIOMAS MODERNOS

- BECERRA TORO, Mizael Gerardo y Judith Teresa Febres Fajardo. **Selección y utilización de cuentos en una clase de inglés como lengua extranjera.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- CASAS PAYA, Leonor. La mediación docente en el proceso de comprensión de lectura con fines académicos en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Año 22 (71): enero-abril 2018.
- CHACÓN, Carmen Teresa. **Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- CORONADO CANELONES, Emeliv Daniela y Emiro Antonio Coronado Cabrera. **La rima ilustrada en formato web. Una alternativa pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- CORONADO CANELONES, Emeliv Daniela y Emiro Antonio Coronado. **La rima ilustrada en formato web. Una alternativa pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera.** Año 21 (68): enero-abril/2017.

- GONZÁLEZ PEÑA, Carolina y Oscar Alberto Morales. **Concepciones de estudiantes y docentes de idiomas modernos sobre el diseño curricular de la opción Organizaciones Internacionales: estudio de caso.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- MATOS ALDANA, Tepey Sarai. **Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- ORTIZ ARCEO, Violeta Faridi y Leonardo David Glasserman Morales. **Los estudiantes universitarios ante el compromiso de aprender y certificar un idioma.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- RAMÍREZ, Zonaida y Carmen T. Chacón. **La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de Educación Básica.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- RIVERA RAMÍREZ, Ivón Maryselva. **Pasantías internacionales en lenguas modernas: Una valiosa experiencia en la formación docente.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- TAGLE OCHOA, Tania, Claudio Díaz Larenas, Paola Alarcón Hernández, Marcela Quintana Lara y Lucía Ramos Leiva. **Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.

20. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EDUCACIÓN

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **La comprensión del sentido de los refranes en escolares.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ALCEDO SALAMANCA, Yesser, Carmen Chacón y María Chacón Corzo. **Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- ANZOLA, Myriam. **Ánalisis comparativo del discurso de dos proyectos de Ley de Educación ('Sociedad civil' y Asamblea Nacional).** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARÍN, Ernesto Ilich. y Oscar Alberto Morales. **Ánalisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Ivan y Balbi, los cañas que edulcoran los textos de EDUCERE.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- RIVERA ROMÁN, José Francisco y María Luisa Cárdenas. **El análisis del discurso en el aula. Una herramienta para la reflexión.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- ROJAS SAAVEDRA, José Amador. **Enseñanza-aprendizaje del español en Venezuela, Estados Unidos, Canadá y Brasil.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar reflejada en los discursos etnográficos y ensayísticos I.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SÁNCHEZ DE MANTRANA, Mirna. **Ánalisis del discurso pedagógico sobre la educación para el trabajo en la Educación Básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TORREALBA, María. **La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- VILLASMIL DE BERMÚDEZ, Paulina E. **El discurso artístico en niñas y niños de segunda etapa de Educación Básica.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **EDUCERE: la palabra como experiencia.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- CAMACARO DE SUÁREZ, Zully. **Características lingüísticas del discurso docente en interacción en el aula.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar reflejada en los discursos artísticos.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

21. LENGUAS CLÁSICAS Y SU ENSEÑANZA

- ASUAJE, Rosa Amelia. **Enseñanza del griego antiguo a partir del reconocimiento de la estructura lingüística del español.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- ASUAJE, Rosa Amelia. **Hacia una gramática matemática en la enseñanza del griego antiguo.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. **Revisión de las prácticas del cuidado de sí en la relación maestro-discípulo en la antigüedad griega y romana. Bajo la mirada del Foucault.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. **Las prácticas educativas en la enseñanza de la filosofía en la Roma imperial desde la mirada de Michel Foucault.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- LABARCA ZERPA, María Leonor. **El valor de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de latín.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- ROJAS, Clea. **¿Qué hay de nuevo, viejo?: la tragicomedia de cualquier docente de literatura greco-latina en la Universidad de Los Andes-Mérida.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ROJAS, Clea. **Enseñar latín o ensañar contra él: docencia viva de una lengua muerta, en la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- SEVILLA GODÍNEZ, Rosa Elizabeth, Michelle Idali López de León y Ivonne Ascencio Varela. **El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales.** Año 22 (71): enero-abril 2018.

22. EL DIBUJO Y LA PINTURA INFANTIL. SU DIDÁCTICA

- PULEO ROJAS, Elda Marisol. **La evolución del dibujo infantil en la actualidad. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- CÁCERES-PÉFAUR, Beatriz. **Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica Docente.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- GONZÁLEZ DE ZAMBRANO, Silvia Josefina, Adriana Margarita Zambrano Herrera y María Gisela Escobar Domínguez. **Hablan los dibujos: relaciones familiares y convivencia en estudiantes adolescentes de segundo año de Educación Media General.** Año 21 (68): enero-abril/2017.

23. LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL DEPORTE Y LA RECREACIÓN

- BERNARDETE, María Backes, María Elsa Porta y Hilda Emilia Difabio de Abglat. **El movimiento corporal en la Educación Infantil y la adquisición de saberes.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- HERNÁNDEZ FLEITAS, Aldo y Alfredo Morffi Beldarraín. **Aplicaciones de la enseñanza problemática en el área de Educación Física y Deporte.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARTÍNEZ PADRÓN, Oswaldo Jesús. **Las creencias en la educación matemática.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- LARA-SUBIABRE, Brenda Angélica, Salvador Andrés Barrientos Piñeiro y Gonzalo Adolfo Díaz Silva. **Niveles y contenidos de las reflexiones pedagógicas de profesores de Educación Física.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- LOPEZ DE D'AMICO, Rosa, Walter King Ya Ho, Branislav Antala, Tansin Benn, María Dinold y Martin Holzweg. **Compartiendo Perspectivas Globales acerca de la Educación Física de Calidad.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- POBLETE GÁLVEZ, Carolina Alejandra y Rodrigo Gamboa Jiménez. **Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.

24. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA

- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel. **Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales: entre las posibilidades y las amenazas.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Paradigma: continuidad o revolución en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina.** Año 3 (6): junio 1999.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **¿Qué enseña la educación en estudios sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **Teoría y praxis en la enseñanza de la Historia: una relación epistemológica.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- Basabe de Quintale, Meuris y Silvia Vivanco. **Representaciones sociales del saber compartido en el aula.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- BRICEÑO M., Claudio; Eudíra Castellano y Mariángel Pérez. **Miguel Acosta Saignes y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia de Venezuela (1949-1958).** Año 1 (1): junio 1997.
- CASTILLO MOSQUERA, Verónica Alexandra y Yefrid Popayán Otaya. **Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- CARRERA DAMAS, Germán. **Preservar la conciencia histórica del venezolano.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- CEBALLOS GARCÍA, Beatriz. **Retos de la educación geográfica en la formación del ciudadano venezolano.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- CORONADO CABRERA Emiro Antonio, Bárbara María Briceño Briceño, Lorena del Carmen La Cruz, Yarelis Eugenia Ramírez Rivera y Yuly Johana Villamizar Villamizar. **Guías web basadas en hipermapas, una alternativa en la enseñanza local de la geografía, historia y ciencias de la tierra.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- CORONADO CABRERA, Emiro Antonio y Yarelis Eugenia Ramírez Rivera. **Diseño de instrumentos electrónicos web georeferenciados para el estudio de lagunas al descubierto.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- DA SILVA BERNABEI, Samuel Antonio. **Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica?** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- FRÍAS, Noemí y María Victoria Valentínez. **Algunas reflexiones para una praxis pedagógica transformadora en el programa de ciencias sociales, Segunda Etapa Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- HURTADO CAMARGO, Samuel Leonardo. **El pan del alma: la educación en el Estado Zamora en tiempos del guzmancismo (1870-1888).** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **La nueva historia en una era de cambios. Ensayo sobre la conciencia histórica.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **La nueva historia en una era de cambios. Ensayo sobre la conciencia histórica.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MALDONADO B., María Ofelia. **Formación del ciudadano participativo.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Hacia un modelo educativo informal que propugne por apoyar elementos cognoscitivos a sujetos de aprendizaje indígenas.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- MOLINA CONTRERAS, Magdi y Kaira Rivas Vizcaya. **La historia de los esclavos africanos y descendientes en Mérida a través De caricaturas. Estrategias para el aprendizaje.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MOLINA CONTRERAS, Magdi, Kaira Rivas Vizcaya. **La historia de los esclavos africanos y descendientes en Mérida a través de caricaturas. estrategias para el aprendizaje.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- MORALES, Oscar Alberto. **El estudio de la Geografía en situaciones significativas de aprendizaje: una experiencia con Proyectos Pedagógicos de Aula.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.

- NIETO ARDILA, María Sobeira. **Manuales didácticos para la enseñanza de los niños en la Venezuela del siglo XIX.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **Nuevas perspectivas en la enseñanza de la Geografía en Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PLANCHART, Enrique. **Mapas.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- REBOLLEDO REBOLLEDO, Raquel Noemí. **Reflexiones en torno del pensar la educación desde la interculturalidad.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RIVAS OLIVO, Derwis y Lila Virginia Requena. **La dramatización como recurso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia de Venezuela.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **Las exigencias del mundo global y la renovación de la enseñanza geográfica en el trabajo escolar cotidiano.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La geografía de la televisión y la enseñanza de la Geografía.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La observación de la clase de Geografía en el trabajo escolar cotidiano.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La geografía escolar en Venezuela y las condiciones geográficas del mundo globalizado.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La educación geográfica y la formación ciudadana desde la enseñanza de la geografía.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- SERRANO BARQUÍN, Rocio y Carolina Serrano Barquín. **Ideología ambiental y educación: su incorporación en el currículo.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- TROCONIS SUAREZ, Diego Armando. **Valoración del discurso docente en la enseñanza de la historia.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- VILLARREAL ANDRADE, Miriam Esther. **Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia de Venezuela en 7º y 8º grado.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VILLEGAS, Silvio. **Una propuesta para la enseñanza de la Historia en la universidad venezolana.** Año 2 (4): octubre 1998.

25. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-NATURALES, AMBIENTALES, RIESGOS SOCIO-NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

- ÁLVAREZ TRILLOS, José Antonio. **Un modelo pedagógico ambiental desde la teoría de la modificación estructural cognitiva.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- ALOMÁ CHÁVEZ, Eduardo Enrique e Isabel María Martins Vieira. **Propuesta didáctica en Física: el concepto de flujo eléctrico.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ALOMÁ CHÁVEZ, Eduardo Enrique y Manuel Malaver. **Los conceptos de calor, trabajo, energía y teorema de Carnot en textos universitarios de termodinámica.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- ARANA, Aracelis. **Entramados ambientales. Un modelo didáctico integrador.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- ARTEAGA QUEVEDO, Yannett Josefina y Fernando José Tapia Luzardo. **Núcleos problemáticos en la enseñanza de la biología.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ARVELO ARREGUI, Leslie. **Función paterna: perspectivas educativas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ÁVILA COLLA, Rodrigo. **Educación Ambiental y Ciencia Creativa: un nuevo horizonte para la formación humana.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ÁVILA MENDOZA, Eliana Cecilia y Rebeca Rivas. **Enseñanza y aprendizaje de las sustancias químicas en educación primaria: un manual que contribuye a facilitar su mediación.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- BERMÚDEZ, Alexis de Jesús, Miriam Terán de Serrentino, Reina Violeta Caldera de Briceño, Maira Castillo de Terán. **Estrategias instruccionales para promover actitudes pro-ambientales en estudiantes universitarios.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.

- BOADA, Dignora. **Pedagogía ambiental en Venezuela y educación inicial.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- BOADA, Dignora y José Escalona. **Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- BRICEÑO Jesús, Yasmelis Rivas, Ivone Ruza, Hebert Lobo. **Una visión holística del mundo desde la perspectiva de la física.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- BRICEÑO, Jesús. **El aprendizaje de fenómenos electromagnéticos mediante una herramienta interactiva.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CÁCERES PÉFAUR, Beatriz, Kimara del Valle Carballo Pérez y Jaime Eduardo Péfaur Vega. **La sistematización de la Unidad Didáctica en Educación Ambiental.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- CAMACHO, Carlos. **Cómo aprender y enseñar educación ambiental en la escuela.** Año 2 (4): octubre 1998.
- CAMACHO, Carlos. **La educación ambiental: perspectivas desde la colonialidad del conocimiento para definir y caracterizar la identidad nacional y la cultura latinoamericana.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- CHÁVEZ TORTOLERO, Milagros. **La ética ambiental como reflexión en el marco de la educación en ciencias y en tecnología: hacia el desarrollo de la conciencia de la responsabilidad.** Año 8 (27): octubre nov-dic 2004.
- CRESPO, Nancy y N. Marín. **Una aproximación a la estructura de los contenidos de la didáctica de las ciencias.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- CRISAFULLI TRIMARCHI, Francisco Antonio y Helie Villalba. **Laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media general.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- DA ROSA, Cleci Werner y Alvaro Becker Da Rosa. **O ensino de física na Universidade de Passo Fundo: uma investigação nos objetivos das atividades experimentais.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- DÍAZ DÍAZ, Ruy. **Apuntes sobre la aritmética maya.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- ESCALONA TAPIA, José A. y Bernardo Fontal. **El paradigma del pensamiento complejo en la didáctica de la química: una visión desde el átomo a la materia.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ESCALONA, José y María Pérez. **La educación ambiental en la Universidad de los Andes: un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la Escuela de Educación.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- FAGÚNDEZ, Thamara J. **Las explicaciones de física en clases de nivel universitario. Un estudio semiótico-comunicativo de la construcción de significados.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- FIGUEROA ROJAS, Raquel. **Rol del docente universitario en proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias naturales a través de internet.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- FORTUNATO, Ivan. **Cinco anos de narrativas ficcionais para pesquisa em educação ambiental: um balanço dessa experiência.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- FUENTES, Lorena, Yaxcelys Caldera e Iván Mendoza. **Enseñanza de la educación ambiental desde el enfoque inteligente** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- FRANCO MARISCAL, Antonio Joaquin y María José Cano Iglesias . **Venezuela elemental.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GÁMEZ, Jorge y Enrique Mora. **El eje transversal ambiente en el nuevo diseño curricular para la segunda y tercera etapa de la Educación Básica.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- GARCÍA POSSO, Beatriz Eugenia y Lina María Posso García. **Situaciones didácticas en la enseñanza del enlace químico.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- GARRIDO, Ninfa, María Judith Arias Rueda, Félix Antonio Aguirre Márquez. **Deducción de un límite galileano para la velocidad: fundamento para un aprendizaje significativo en relatividad especial.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.

- GÓMEZ MEJÍAS, Alicia Elena, Rafael Cerrada Valero y Ronald Edgardo Rangel Vasquez. **Validez del material educativo de un programa de educación ambiental-sanitario no formal.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- GRISOLÍA, Maricarmen. **Nuevas concepciones en enseñanza de las ciencias. Una experiencia de investigación-acción en un curso de Física General de la Universidad de los Andes.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- IZTÚRIZ, ANA; Angélica Tineo, Yolanda Barrientos y otros. **El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- LARA CALDERÓN, Alfredo Marín. **La Educación Ambiental en sociedades agrícolas: el caso de Pueblo Llano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- LISCANO BARRIOS, María Milagro, Ronald Edgardo Rangel Vásquez y Vicente Elías Garay Jerez. **Una Propuesta pedagógica para la Educación Inicial en prevención de Riesgos Sísmicos.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- LOPÉZ GONZÁLEZ Wilmer Orlando, Fernando Vivas Calderón. **Estudio de las preconcepciones sobre los cambios físicos y químicos de la materia en alumnos de 9no. Grado.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- LOPÉZ GONZÁLEZ Wilmer Orlando, José Tapia Escalona, Luz Marina Molina, Marield Cárdenas Plaza, Guillermo Ricardo Bianchi Pérez y Héctor José Quintero Moreno. **Las concepciones sobre el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en Química de estudiantes universitarios.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Wilmer Orlando. **El perfil conceptual del equilibrio químico de estudiantes universitarios de educación.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- MALAVER DE LA FUENTE, Manuel. **Ánalysis de las actividades y preguntas propuestas en textos universitarios de termodinámica.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- MARTÍNEZ GUILLÉN, Eduardo Enrique, José Benigno Cáceres Moreno y Eladio Jesús Bustamante Pereira. **Propuesta metodológica para la práctica del Laboratorio de Péndulo Simple.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MARTÍNEZ SOSA, Francisco Jesús, Márory Natasha Martínez Acosta, Félix Miguel Alfonzo Peña, Pedro José Rondón Linares, Morella Sánchez Borges, Alexander Peraza Silva, Laura Rojas Guédez, Fernando Ruette, Beatriz Ramírez, Victor Sojo, Luis Mauricio Álamo, Winston Castillo y Misyel Echeverría. **EduQuim, una herramienta computacional para el aprendizaje y la enseñanza de Química en la escuela secundaria.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- MATUTE, Saida, Patricia Iglesias, Oscar Gutiérrez, Tarcisio Capote, Jesús Rojas y Ronaldo Durán. **Representaciones mentales en el aprendizaje del concepto combustión.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- MOLINA, Yolanda. **Programa de educación ambiental cuenca del río Mucujún: una ventana de extensión universitaria.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- Moncada, José Alí y Nick Romero. **Los centros de interés en la enseñanza de la Educación Ambiental a nivel superior. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas e Instituto Pedagógico de Maracay.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MONCADA, José Alí, Yelitza León Vargas y Edi Calderón Zerpa. **Ideas de los docentes acerca del páramo y su conservación.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- MONCADA, José Alí y Yelitza León Vargas. **Evaluación del programa de educación ambiental formal del proyecto páramo andino.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MOR CARRERO, Balbina Ibelice y Yajaira Guadalupe Olivo Carmona. **Diseño de un programa de educación ambiental para la Escuela de Ingeniería Química de la Universidad de Los Andes.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- MUDARRA, Freddy. **La naturaleza de las prenociiones para la lectura en la enseñanza de la Química.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- ORELLANA MÉNDEZ, Gretser José. **La praxis pedagógica del docente de biología del Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB).** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Hacia una conciencia ambiental.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.

- PASQUALI T., Carlota, María de Lourdes Acedo de Bueno y Beatriz Ochoa P. **Propuesta para una estrategia didáctica en Educación Ambiental: La observación.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PÉFAUR VEGA, Jaime Eduardo, Kimara Carballo Pérez y José Gregorio Morón. **Ecoepidemiología de la fauna venenosa: un modelo de acción para la educación ambiental.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PELLEGRINI BLANCO, Nila C., Rosa E. Reyes Gil y Maritza Pulido. **Programa de interpretación ambiental en la Universidad Simón Bolívar.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- PULIDO PÉREZ, Argemary Nayarit. **Diagnóstico de la enseñanza de electroquímica en algunos institutos de educación media del municipio libertador del estado Mérida.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- RENNOLA ALARCÓN, Leonardo. **Programa multimedia para la enseñanza de las operaciones unitarias: absorción y extracción líquido-líquido.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- RIVAS, Pedro José. **La enseñanza de las ciencias físico-naturales y la matemática: una práctica docente que niega el aprendizaje de las ciencias.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- RODRÍGUEZ NÚÑEZ, José Jesús y Semia Rafeh de Maddah. **Verificación de la Relación de Callen de la termodinámica: Modelo piloto.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- ROMÁN, Brenda, Laura Nahuel y Francisco Morey. **Programa de educación ambiental para comités de agua potable rural en el sur de Chile.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Gabriel Demián Gutiérrez Pinzone, Gerard A. Páez Monzón. **Enseñanza de la ingeniería reproduciendo el ambiente industrial. un manejo integral de conocimientos.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SARZOSA CUÉLLAR, Erika Zuleyner y Ángela María Pérez López. **Situaciones didácticas para el aprendizaje de la argumentación en química.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- SEISDEDOS Lina, Silvia Patricia Gil, Ana Lía Pascualides, María Micaela Cerana. **Experiencia educativa sobre la implementación de un atlas multimedia para la enseñanza-aprendizaje de la anatomía vegetal.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SPINNEY, Laura. **Investigan vínculo evolutivo entre habla y lenguaje del cuerpo.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian, Alexis Bermúdez y Maira Castillo. **Relación entre valores, normas y creencias proambientales y actitudes hacia el reciclaje.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- VALERO, Nay. **Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- VIDAL OCHOA Luz Marina, Nila C. Pellegrini Blanco, Elena Raimúndez Urrutia. **Modelo Educativo Ambiental para la Unidad Educativa Liceo San José de los Teques, Estado Miranda, Venezuela.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- PATIÑO GARZÓN, Luceli, Vera Márquez Ángela Victoria y Meisel Donoso José David. **Enseñanza de la ciencia basada en la indagación.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- PÉREZ LÓPEZ, Ángela María y Erika Zuleyner Sarzosa Cuellar. **Las situaciones didácticas en la enseñanza de la variación del concepto de gen.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- POPAYÁN OTAYA, Yefrid y Verónica Alexandra Castillo Mosquera. **Situación didáctica y enseñanza del pensamiento variacional.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.

26. EDUCACIÓN MATEMÁTICA, CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPACIO, TEORÍA, METODOLOGÍA Y PROPUESTAS

- ANDONEGUI ZABALA, Martín. **Interdisciplinariedad y educación matemática en las dos primeras etapas de la Educación Básica.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ANGULO, Pedro José. **La enseñanza de la matemática: proceso versus resultado.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

- BALBUENA, Luis, Carlos Merino y Armando Zambrano Leal. **Otras miradas hermanas del extranjero sobre el Seminario Venezolano de Educación Matemática.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- BASTARDO FLORES, Jorge Luis y Ronnys Jesús Vicent Millán. **Saberes geométricos en trabajos de oficio en comunidades rurales.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- BEYER K., Walter. **Algunos aspectos epistemológicos de la Matemática: ¿es la Matemática un lenguaje?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- BOHORQUEZ Héctor José, Lissette Franchi Boscán, Ana Ismenia Hernández, Silvana Salcedo, Rafael Morán. **La concepción de la simetría en estudiantes como un obstáculo epistemológico para el aprendizaje de la geometría.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CASTRO DE BUSTAMANTE, Jeannette. **La investigación en Educación Matemática.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- DEVIA QUIÑONES, Ramón Erasmo y Carolina Pinilla Dugarte. **La enseñanza de la matemática: de la formación al trabajo de aula.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- DÍAZ SERRUCHE, Carlos. **Los que tienen alto rendimiento en matemática, conocen más de historia de matemática que aquellos que tienen bajo rendimiento.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- ECCIUS WELLMANN, Cristina Catarina, Antonio Lara-Barragán Gómez y Josefina Santana Villegas. **El enfoque comunicativo en la enseñanza del Álgebra. Una experiencia didáctica. Clara.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- ESCALANTE, Gregorio y Yajaira Molina. **Nociones de conservación en niños merideños.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- FERMÍN, Saturnino. **La matemática, qué divertida es.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- FERNANDES DA SILVA, José. **Teorias e práticas de resolução de problemas na formação de professores de matemática.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- FRANCHI, Lissepte y Ana Hernández. **Tipología de errores en el área de la geometría plana. Parte I.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- FRANCHI, Lissepte y Ana Hernández. **Tipología de errores en el área de la geometría plana. Parte II.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- LONDONO, Piedad. **¿De qué se trata la matemática?** Año 1 (1): junio 1997.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Wilmer Orlando y Wilmary del Valle López Ponce. **Las dificultades conceptuales en el proceso de aprendizaje de la matemática en el segundo año de educación media.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- MARCANO COELLO, Gisela. **Progresiones aritméticas en tus dedos.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- MORENO, Montserrat. **La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza: la Historia y la Matemática.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARQUINA QUINTERO, Jessefh Rafaelsson, Guillermo Alejandro Moreno y Alirio Alberto Acevedo Barrios. **Transformación del lenguaje natural al lenguaje algebraico en Educación Media General-Venezuela.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MARTÍNEZ, Oswaldo. **Matemágicas: un mundo de posibilidades.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PACHANO, Lizabeth y Deyse Ruiz. **Los diálogos en las clases de matemática.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- PENSO, Yldefonzo. **El festival Canto a Bolívar como didáctica de la historia.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- PEÑA, Pablo. **El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- QUINTERO, Roy, Deyse Ruiz y Ruperto Terán. **Las interpretaciones del símbolo “X” en los polinomios.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

- QUINTERO, Roy. **Juego de matemáticas en la enseñanza: el truco de las 21 cartas a través de permutaciones.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Seminario Venezolano de Educación Matemática.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La educación matemática como factor de deserción escolar y exclusión social.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Pedro José. **La educación matemática en la franja crítica de la escolaridad y el currículo de la Educación Básica.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008
- RIVAS, Pedro José. **Equisángulo, la Revista Electrónica Iberoamericana de Educación Matemática.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **III Encuentro Nacional y II Foro Internacional Seminario Venezolano de Educación Matemática en Preescolar y Educación Básica.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Bases del Concurso del Premio Nacional de investigación y Escritura de Educación Matemática.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Seminario Venezolano de Educación Matemática: un semillero universitario de reflexiones, debates, experiencias y propuestas.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS OLIVO, Derwis Oswaldo y Richard Gerardo Espinoza. **La actividad lúdica de contenido matemático como elemento dinamizador en el aprendizaje de la matemática. Un enfoque desde la Ingeniería Didáctica.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- RUIZ, Deyse y Marianela García. **El lenguaje como mediador en el aprendizaje de la aritmética en la primera etapa de Educación Básica.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RUIZ, Deyse. **El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- RUIZ MORÓN, Deyse, Marianela García, Pablo Peña, Humberto Ruiz. **Representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SÁNCHEZ, Rafael. **La cuadratura del círculo.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian. **Matemática interactiva, ¿Otra forma de enseñar matemática?** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian y Lizabeth Pachano. **Relatos descriptivos sobre la enseñanza de la matemática en la primera etapa de la escuela básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian y Lizabeth Pachano. **La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- TERÁN DE SERRENTINO Mirian Josefina, Lizabeth Pachano Rivera. **El trabajo cooperativo en la búsqueda de aprendizajes significativos en clase de matemáticas de la educación básica.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- Valdivé Fernández, Carmen María. **Los infinitesimales en el cálculo: un punto de vista sistémico.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- VIVAS, Fabiola. **La distribución espacial del taller de diseño y los códigos de conocimiento educativos. Dos casos de estudio: el taller de planta 'tabicada' y el taller de planta 'abierta'.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Del mito del número a la provocación del saber.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS OLIVO, Mauro y Godino Juan D. **Desarrollo del conocimiento del profesor mediante el estudio de configuraciones epistémicas y cognitivas de la proporcionalidad.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

27. EDUCACIÓN SEXUAL, SEXISMO, GÉNERO, FEMINISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO

- ALFONZO, Norys. **La imagen de la madre: su valoración en educación inicial.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007

- CARICOTE AGREDA, Esther A. **Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **La salud sexual en la adolescencia tardía.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **La sexualidad en la discapacidad intelectual.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- CARRILLO, Carmen Teresa. **Sexismo y guía práctica de actividades para niños preescolares.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CORONA LISBOA, José Luis. **Experiencia educativa de un programa de educación sexual en Quisiro, Venezuela.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CORONA LISBOA, José Luis. **Embarazo a edad temprana y educación sexual en el contexto socioeducativo venezolano.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- DÁVILA, María Elena y Sonia Cabré. **Experiencias estigmatizantes de las personas que viven con vih/sida en el contexto de la consulta odontológica.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- DONOVAN, Paula. **SIDA: un 11 de septiembre todos los días.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- FERRARA-BARDILE, Viki. **Uso no sexista del lenguaje en la Constitución Bolivariana de Venezuela.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GARCÍA RAMÍREZ, Carmen Teresa. **Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- GIANINI BELOTTI, Elena. **Pistolas para el niño, muñecas para la niña. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- GRINBERG, Silvia y Alicia Itatí Palermo. **Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- LUISI FRINCO, Verónica del Carmen. **Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MARTENS RAMÍREZ, Raquel. **Identidad Cultural y Homosexualidad: percepciones de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela- Sede Bolívar.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MICHEL, Andrée. **Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MONSALVE, Nahir. **Sexismo y 'Guía práctica de actividades para niños preescolares'.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- MORALES, Oscar Alberto y Carolina González Peña. **Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿dónde está ella?** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- PATETI MORENO, Yesenia. **Escuela y corporeidad femenina: la cuestión del género en el desarrollo motriz de la mujer.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- ROMERO RAMÍREZ, Reyes. **El erotismo oculto en la escuela en la práctica reflexiva de la palabra docente.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Georgina. **Género y trayectoria académica. Obstáculos pretéritos para las mujeres actuales. El caso de una institución de investigación al sur de México.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

28. EDUCACIÓN MUSICAL

- ALBORNOZ, Yadira. **Emoción, música y aprendizaje significativo.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

29. VIOLENCIA ESCOLAR, DROGAS Y EDUCACIÓN PENITENCIARIA.

- GARCÍA PINO, Carolina. **Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GÓMEZ, Shirley. **La nueva visión de la violencia ¿Un enfrentamiento entre las culturas?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- LIRA, Adriana y Jheneffer Naiara Feliciano Medeiros. **Adoecimento e desestímulo docente: realidades de um cotidiano escolar de violências.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- MEDINA, Haude María, Narbelina Fontanilla Lucena, Zulay Mercado Durán y Diego Arias Molina. **Orientaciones sobre el bullying, maltrato, intervención, prevención.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- SALAZAR MORALES, Teresa. **Delincuencia femenina por drogas: una aproximación a su realidad educativa. Centro Penitenciario “Región Los Andes”.** Mérida-Venezuela. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SALAZAR MORALES, Teresa y José Luis Rivero Ceballos. **Delincuencia femenina y formación de las mujeres privadas de libertad en los centros penitenciarios de la Región Andina Venezolana.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

30. EDUCACIÓN HOSPITALARIA

- ÁVILA VALDÉS, Noemí. **Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ALONSO, Leonor; Daniela García y Kruskaia Romero. **Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón y León Salazar Aníbal Ramón. **Estilo de vida y salud.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón y León Salazar Aníbal Ramón. **Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo, antecedentes.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón, Aníbal Ramón León Salazar, Gloria María Mousalli Kayat, Héctor José Quintero Moreno, Guillermo Ricardo Bianchi Pérez y Henry Alexander Barrios-Cisnero. **La construcción humana del estilo de vida y su influencia en la salud, en una comunidad de Los Andes venezolanos.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- REGGETI MÁRQUEZ, María Ignacia y Isabel Coelho Alves. **Espero y Aprendo, una experiencia educativa en un centro de salud.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- ROMERO UZCÁTEGUI, Yajaira Coromoto. **La salud. Un derecho humano por construir desde la educación.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- SERRADA FONSECA, Marian. **La música como medio de expresión del niño hospitalizado.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- SERRADAS FONSECA, Marian. **Aprendo en el hospital: recurso instruccional multimedia para niños hospitalizados.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- SERRADA FONSECA, Marian. **Integración de actividades lúdicas en la atención educativa del niño hospitalizado.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- REUS VELÁSQUEZ, Lourdes. **Expectativas de los instructores clínicos en terapia física con relación a la ejecución clínica de los estudiantes.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.

31. INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.

- APITZ DE PARRA, Alicia. **La dimensión investigativa en la formación docente en LUZ. Experiencia del Seminario Geografía del Zulia.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- APITZ DE PARRA, Alicia y Beatriz Ceballos García. **Programa de investigación infraestructura pedagógica en el área de ciencias sociales en la maestría en geografía mención docencia de la Universidad del Zulia.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.

- ARVELO, Leslie. **La investigación en el pregrado de la Escuela de Educación de la ULA.** Año 3 (5): febrero 1999.
- BRAVO, Víctor. **Investigación y privilegios.** Año 2 (4): octubre 1998.
- CASTILLO, José Francisco. **El negocio de las tesis.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- CDCHT. **La investigación científica, humanística y tecnológica en la ULA.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CHIPIA LOBO, Joan Fernando, Reinaldo Antonio Cadenas y Carmen Zuleima Lara. **Propuesta para la enseñanza de organización de datos para variables cualitativas.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- DELGADO DE COLMENARES, Flor. **La investigación educativa, su concepción y su práctica: algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- DÍAZ, Cruz Mayz. **¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GONZÁLEZ, Daniela Soledad. **La construcción del yo en Historia de un Alma, autobiografía espiritual de Teresa de Lisieux.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El miedo a pensar.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- JORQUERA, Alicia. **La formación del investigador venezolano: un tránsito a la luz del pensamiento complejo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- MARÍN, Ernesto I.; Ángel Rincón y Oscar Morales. **El Manual de Publicación “APA” al alcance de todos.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- MAVÁREZ R., Mirian L. **El problema de la objetividad en la investigación social.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- MORALES, Oscar Alberto, Ángel Rincón y José Tona. **Cómo enseñar a investigar en la universidad.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- MORILLO, Marysela Coromoto. **Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- Pérez Luna, Luis Enrique y Norys Alfonzo Moya. **Diálogo de saberes y proyectos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Convivir para contar: la mirada etnográfica.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- QUINTERO, María del Pilar. **Construcción de un área de investigación transdisciplinaria que integra: (A) un área de psicología social, histórica y cultural latinoamericana y (B) un área sobre la conciencia social en Venezuela y América Latina. (Primera parte).** Año 1 (1): junio 1997.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Prioridades de investigación en educación.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- ROMERO, Yajaira. **La formación de investigadores en la universidad: experiencia didáctica.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RUEDAS M. Martha J., Ríos Cabrera María Magdalena, Nieves Sequera Freddy Enrique. **Epistemología de la investigación cualitativa en educación desde una perspectiva compleja.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SÁNCHEZ SOTO, Iván Ramón. **Propuesta de aprendizaje significativo a través de resolución de problemas por investigación.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **El enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza de la geografía escolar.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- SERRANO DE MORENO, María Stella. **Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- SERRANO DE MORENO, María Stella, Yolimar Duque de Duque y Alix Madrid de Forero. **Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de educación media general.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- VIVANCO DE URIBE, María Silva. **Investigación educativa: Una reflexión crítica.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.

- DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. **La escritura de tesis de licenciatura en educación y la taxonomía “solo”.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- torrealba, Gualberto y Castro Fernando. **La relación bilateral ‘estudiante-tecnología’ un estudio de caso cualitativo.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

32. PSICOLOGÍA, ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN

- ALONSO, Leonor. **El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- BARREAT MONTERO, Yariani, Alimar Benítez Molina, Ludovico Fuentes Meleán y Geohanna Andreña Noel Matheus. **Asesoramiento vocacional y rendimiento académico en estudiantes del Programa Fray Juan Ramos de Lora.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- CASTELLANO OLIVARES, María Elena. **Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del Primer Ciclo Diversificado.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- D' ANELLO KOCH, Silvana, Ana Karina D' Orazio, Yariana Barreat Montero, Gregorio Escalante. **Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- D' ORAZIO QUINTERO, Ana Karina. **Síndrome de indiferencia vocacional: medición y análisis.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- DE LEÓN, Teresa y otros. **La orientación vocacional y la modificación del criterio de pre elección de carrera técnica en alumnos de nivel medio superior en la CBTAN N° 1, en México.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- DEL GROSSO, José. **Psicología cuántica y educación: universo, realidad y el hombre.** Año 2 (4): octubre 1998.
- DEL GROSSO, José. **Autoestima del venezolano: talón de Aquiles de la re-evolución bolivariana.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- ESCOBAR DOMÍNGUEZ, María Gisela. **Una mirada a la historia oficial de la psicología y su repercusión en la formación universitaria de educadores.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- FIGUEROA MANNS, María de la Luz. **Moral ecológica e inteligencia emocional: bases para un modelo psicoeducativo del carácter.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- FRANCO, Lila Isabel. **El síndrome de Capgras.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Enfoque organizacional conductista: ¿dicotomía o complejidad?** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **Adictos al trabajo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Wilmer Orlando. **El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MUÑOZ, Carlos. **Desarrollo humano, educación y conocimientos.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Estilos de vida y trastornos emocionales en estudiantes universitarios de Educación mención Matemática.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ROJAS, Mariel y Yariani Barreat. **Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ROLDÁN POL, María Rosa. **Modelos de desarrollo y formación de enfermería en la universidad venezolana: un estudio comparativo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ROMERO DE ARCE, Kruskaia Amarodis María Luz Salas de Morales, Marianela Reinoza Dugarte, Mariely del Valle García Rojas y Riceliana Moreno Santafé. **Psicología positiva : un estilo de vida llevado a la educación.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- RUIZ IRIARTE, Alejandro. **La disociación psicótica.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- VIELMA RANGEL, Jhorima y Alonso Leonor. **El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

33. PSICOLOGÍA COGNITIVA, APRENDIZAJE, DESARROLLO Y CONSTRUCTIVISMO

- ALEZONES Jeanette, Rosa María Tovar, Eneyda García. **La inteligencia exitosa en la primera infancia: aproximaciones desde el contexto escolar.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ALONSO, Leonor. **Piaget en la educación preescolar venezolana.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ARAUJO ORTIZ, María Elena. **PNL y superaprendizaje en el desarrollo cognitivo: una experiencia en el PPD.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- BUSTOS COBOS, Félix. **Peligros del constructivismo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- CADENAS LOBO, Ivonne. **Mapas conceptuales y la estructuración del saber: una experiencia en el área de Educación para el Trabajo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CALDERA, Reina. **El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- CALDERA DE BRICEÑO, Reina y Dayana Briceño Caldera. **Estrategias docentes para abordar el superaprendizaje en la universidad.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CARRERA, Beatriz y Carmen Mazarella. **Vygotsky: enfoque sociocultural.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- CASTRO, Rexne. **Un modelo constructivista para la comunicación en la enseñanza de la Matemática.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- CHÁVEZ TORTOLERO, Milagros. **El espacio en la epistemología genética de Jean Piaget.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- COLLS, César y Carmen Gómez Granel. **De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- DE MADDAH Semia Rafeh, José de Jesús Rodríguez Núñez, Roba Izzeddin. **Efecto del enfoque constructivista en estudiantes universitarios.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- DELVAL, Juan. **Hoy todos son constructivistas.** Año 5 (15): oct-nov- dic 2001.
- DÍAZ, José Rafael. **Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica –propuesta didáctica en construcción–.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- ESCOBAR DOMÍNGUEZ, María Gisela y Kruskaia Romero. **Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes. Reflexiones teóricas.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.188.
- FRANCO, Lila Isabel. **Inteligencia exitosa.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GALLEGOS, Rómulo; Roiman Pérez, Adriana Gallego y John Pascuas. **Didáctica constructivista: aportes y perspectivas.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- GARZÓN, Carlos y Mireya Vivas. **Una didáctica constructivista en el aula universitaria.** Año 3 (5): febrero 1999.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **Programación neurolingüística.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- GOUVEIA DE MIRANDA, María. **El constructivismo como principio explicativo en la educación: una pretensión y un riesgo.** Año 4 (10): jul-ago-sep' 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LIZARDO V., Sandra. **Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- MARIÑO, Germán. **Ocho inquietudes en torno al constructivismo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- MEDINA, Ana. **El legado de Piaget.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000
- OCAMPO T., José Fernando. **El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- RIVAS, Mauro. **El nivel de desarrollo cognoscitivo en estudiantes de séptimo grado.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.

- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **Una aproximación histórico-cultural a la revolución cognoscitiva de cara al nuevo milenio.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **Interacción social y mediación semiótica: herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- ROMERO, Kruskaia. **Desarrollo del significado de la vida animal en niños preescolares. Una experiencia en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- SALAS, María Luz y Elma Vielma Vielma. **Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- SOTO, Luisa. **Teoría de la activación humana: una oportunidad para el desarrollo de la potencialidad del talento en el contexto escolar.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- MORALES SAAVEDRA, Soledad. **Conocimiento y valoración del territorio: un camino para el desarrollo. Experiencia con niños y niñas.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- VIVAS GARCÍA, Mireya, Chacón Corzo María Auxiliadora y Chacón G. Edixon J. **Competencias socio-emocionales autopercibidas por los futuros docentes.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

34. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

- BELANDRIA, Margarita. **Descomposición del lenguaje y descomposición social.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- BUSTAMANTE, Suleima, Isabel Pérez y Marisabel Maldonado. **Educación, ciencia, tecnología e innovación: formación para un nuevo ordenamiento social.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- ORTIZ, Antonio. **Otra generación boba.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ROJAS DE ROJAS, Morelba. **Identidad y cultura.** Año 8 (27): oct-nov- dic 2004.

35. ANDRAGOGÍA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS Y MAYORES

- ARROYO, Carlos, Ivone Fermín y otros. **La horizontalidad y la participación en la andragogía.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Aprender... A envejecer.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MÁRQUEZ, Jeannette y Luis Meléndez. **Promoción humana en el envejecimiento. Una experiencia de orientación gerontológica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- TORRES PERDOMO, María Electa. **La comprensión lectora desde la perspectiva de la investigación andragógica.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.

36. PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA, COMUNITARIOS, DE PLANTEL INTEGRALES, EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE.

- ANDRADE, Sonia. **Los verdaderos alcances de un proyecto pedagógico de aula.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- ARMAND, Jorge. **La otra utopía. Apuntes para entender el contexto cultural de los proyectos de aula.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- BECERRA TORRES, Gladys Yolanda. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula y la globalización.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- CARRILLO, Tulio. **El Proyecto Pedagógico de Aula.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ESCALONA, José y Bernardo Fontal. **La enseñanza de las ciencias en la Universidad de Los Andes: caso de los proyectos didácticos.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007

- FORERO, Enrique; Ángel Guerrero, Gerardo López y María Cristina Réquiz. **El Proyecto Pedagógico de Aula: una utopía, una posibilidad o una realidad.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- FUNDALECTURA. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula desde la perspectiva de Fundalectura.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- GOBERNACIÓN DEL ESTADO MÉRIDA. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS INTEGRALES. **Los Proyectos Pedagógicos de Plantel.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- HERNÁNDEZ, Marbelys y Luz Pargas. **Representación social del Proyecto Pedagógico de Aula en docentes de Educación Inicial.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- MANTEROLA, Carlos. **El Proyecto Educativo del Plantel (P.E.P).** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional: postulados y la escuela como centro del quehacer comunitario.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Integral Comunitario. P.E.I.C.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PASEK DE PINTO, Eva y Yuraima Matos de R. **Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **Evaluación del taller “Los mapas como herramienta didáctica en los Proyectos Pedagógicos de Aula”.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio. **Proyectos de plantel y calidad de la educación.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Algunos obstáculos conceptuales y metodológicos en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula. Planificación socializada o fraude en la práctica escolar.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula. Entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. **El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay, según la opinión de los profesores principiantes en educación secundaria.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- SAYAGO Q., Zoraida Beatriz. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula: entre lo real y lo posible.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- TORREALBA, Gualberto. **Las TIC y la metodología de proyectos de aprendizaje. Algunas experiencias en formación de docentes.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- VERA MENDOZA, Andrés Eduardo y Rafael Ernesto Lanz A.. **La planificación como estrategia gerencial para el fortalecimiento de la convivencia escolar.** Año 21 (68): enero-abril/2017.

37. LA EVALUACIÓN, TEORÍA, PRAXIS E INSTRUMENTOS

- ALBARRÁN PEÑA, José Matías. **Mitos en el proceso de evaluación de los Aprendizajes.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- ALBARRÁN SANTIAGO, Manuel. **La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la Educación Básica durante las dos últimas décadas del siglo XX.** Año 8 (25): abr-mayo-junio 2004.
- ARIAS LARA, Sergio Alejandro, Milvia Lessette de Arias P. **Evaluuar los aprendizajes bajo un enfoque innovador.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **La evaluación de la Educación Física, los prototipos de enseñante y sus contextos.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.

- ARAUJO SANTIAGO, Zandra E. **Caracterización de las respuestas a las consignas de los exámenes reprobados. Ingresantes - Escuela de Derecho (A – 2016).** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- ARIAS LARA Sergio Alejandro, Milvia Lisette de Arias Peñaloza. **Evaluación de los aprendizajes: un enfoque innovador.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- ARIAS LARA, Sergio Alejandro, Blanca Gámez Valero y Nahiam P. Labrador L. **Modelos y épocas de la evaluación educativa.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- BARBERÁ, Elena. La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BARRERA, María Elena y Gloria Ofelia Aguado. **La evaluación de programas y procesos: un camino hacia la calidad.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza. **Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psico-pedagógica.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BLANCO GUTIÉRREZ, Oscar. **Evaluación del docente.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BLANCO GUTIÉRREZ, Oscar Enrique, Sergio Alejandro Arias Lara. **Ideas para innovar: la evaluación figuroanalógica.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- BOADA, Dignora y José Escalona. **Evaluación de actitudes ambientales en estudiantes de ciencias.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- CADENAS RONDÓN, Evelín Herminia. **Una mirada crítica a la evaluación institucional en la Universidad venezolana.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- CAMPEROS CAMERO, Mercedes. **La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- CÁRDENAS RODRÍGUEZ, Magaly, Luz Marina Méndez Hinojosa y Mónica Teresa González. **Evaluación del desempeño docente, estrés y Burnout en profesores universitarios.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- CAREAGA, Adriana. **La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- CEMAN, Susana Esther. **Evaluando la evaluación. Tensión de sentidos en el nivel universitario.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- COLMENARES, Ana Mercedes. **Compartiendo significados sobre la evaluación a través del foro virtual.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- CORONADO, Jesús Alberto. **Juicio de experto.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- DEL PINO SEPÚLVEDA, Miguel Antonio. **Comunidad de Evaluación: Protagonista en las decisiones.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- DÍAZ, Freddy, Oscar Alberto Morales y Rosa María Tovar. **Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapas de Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- FERRER, Kenna, Maigualida Hernández, Semprún Blanca, Jessónica Chacín, Elizabeth González y Anangelina Archile. **Evaluación del rendimiento estudiantil de Química Analítica de la Escuela de Bionálisis-LUZ.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- FIGUEROA, Miguel. **La evaluación: del pasado al presente.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- FONSECA, José Gregorio. **Modelos cualitativos de evaluación.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- GONZÁLEZ, María; Ana Ismenia Hernández y Ana Isabel Hernández. **El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio, Antonia Ramírez García y Antonio Moral López. **La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MELLA, Luciano. **Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. **Régimen de evaluación para la primera y segunda etapas de la Educación Básica.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- MORA, Belkis y Livia Pino. **La evaluación: proceso político-ideológico de la escuela.** Año 3 (6): junio 1999.
- MORALES, Oscar Alberto. **Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina; Manuela Ball Vargas y Francis Barboza Peña. **Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PERASSI, Zulma. **La relación evaluador - evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- PÉREZ LUNA, Enrique y José Sánchez Carreño. **La evaluación cualitativa en la Educación Básica.** Año 3 (5): febrero 1999.
- PÉREZ LUNA, Enrique y José Sánchez Carreño. **Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PÉREZ LUNA, Enrique. **La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RAMÍREZ C., Yasmín Y. **El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en I y II etapas de Educación Básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- Rivas Meza, Rebeca. **¿Evaluando o midiendo?** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ROMERO S., Juan D. **Una práctica pedagógica diferente: la evaluación y el uso consciente de las matemáticas.** Año 7 (22): jul-ago- sep 2003.
- RUIZ, Lidia F. **El sistema de evaluación en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel”.** Año 3 (6): junio 1999.
- SÁNCHEZ, Carla. **Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- SANDIA, Beatriz; Jonás Montilva y BARRIOS, Judith. **Cómo evaluar cursos en línea.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SILVA B., María de la Paz. **¿Cómo queda la evaluación educacional en el nuevo Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación?** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- TORRES PERDOMO, María Electa y Carmen Minerva Torres. **Formas de participación en la evaluación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TOVAR, Rosa María. **Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapas de Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- TOVAR, Rosa María. **Alternativas de aplicación para mejorar la evaluación en la Educación Básica.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- URBINA NÁJARA, Argelia Berenice, María Auxilio Medina Nieto y Vargas García. **Uso de Moodle para evaluar competencias cognitivas en ciencias exactas.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VIELMA VIELMA, Elma. **Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- VILLAMILAR RODRÍGUEZ, José Ángel. **Los procesos en la evaluación educativa.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.

38. ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL, GERENCIA Y SUPERVISIÓN

- ANGULO, Lilian Nayibeth. **Reflexiones Administrativas.** Año 20 (65): enero-abril 2016. Año 20 (65): enero-abril 2016.

- ÁVILA URDANETA, Maritza, Mercedes Ríos de Morales y Emilia Cuenca. **Estrategia de transformación académico-administrativa para una educación en valores en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- BORDÓN, Carolina Yelicich. **La dirección escolar en Argentina: aproximación al estado del arte.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- CHIRIVELLA, Antonio. **Están subutilizados 6.000 supervisores en educación...** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- COLEGIO DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN DE VENEZUELA y UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. ESCUELA DE EDUCACIÓN. **La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y el Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela frente al decreto 1.011.** Año 4 (11): 231-232. octubre-noviembre-diciembre 2000.
- CONSALVI, Simón Alberto. **Historietas patrias. Secuelas de la Resolución 250 del Ministerio de Educación de fecha 14-12-99.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ESCALONA, José y Dignora Boada. **Descentralización y consejos estadales de educación: una estrategia para avanzar.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Enfoque organizacional conductista: ¿dicotomía o complejidad?** Año 4 (10): jul-agosto- sep 2000.
- LANZ, Rigoberto. **Ley de Educación Superior: ¿quién le teme?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- LEÓN, Aníbal. **Estructura y administración de la docencia universitaria de pregrado.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LEÓN, Crisanto Gregorio. **Los supervisores itinerantes.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **La posición oficial frente al Decreto 1.011.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MUDARRA, Freddy. **Algunos rasgos ideológicos del proyecto de descentralización de la educación.** Año 2 (4): octubre 1998.
- NIETO MEZA, Sergio Nicanor. **Atributos resilientes del gerente educativo.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- PÉREZ RUIZ, Abel. **Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- PULITI, Giandoménico. De supervisores itinerantes y mercaderes de la educación. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Gestión escolar y calidad de la enseñanza.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- TREJO, Marcos Avilio. **Un decreto aberrante.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- VENEZUELA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Decreto 2.400.** Año 2 (3): abril 1998.
- VILLARROEL, César. **Gerencia, planificación y evaluación universitarias.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- VILLARROEL MONTANER, Joaquín Gairín Sallán y José Garcés Bustamante. **Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- RODRÍGUEZ SALÓN, Román Ramón. **Dossiers. Educación y legislación ante los retos de libertad. Modernidad y transformación social en Venezuela.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

39. EDUCACIÓN INICIAL, EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LOPNA

- ALEZONES PADRÓN, Jeannette Cecilia, Rosa María Tovar, Eneyda García Ruiz. **Aproximación a la inteligencia analítica: habilidades y organización para el desarrollo de la tarea en niños de educación inicial.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- BARRIOS, Jacqueline y Carmen Rondón. **Prejuicios y estigmas en el aula de preescolar.** Año 3 (6): junio 1999.

- BOADA, Dignora y José Escalona. **Tendencias curriculares en Educación Inicial.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- DUGARTE, Leidy, Antonio Velasco Castro. **Un programa para la difusión de la LOPNA en el sistema escolar.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- Freites Barros, Luisa Mercedes. **La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: apuntes básicos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GARCÍA, Marianela y Pablo Peña. **Los encuentros científicos en preescolar.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- GARCÍA, Oneida, Irma Ojeda y otros. **La educación preescolar en la escuela integral bolivariana.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- GIL, Marielba y Olga Sánchez. **El niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- MEZA C., Yasmín L y José Rafael Prado. **Desarrollo corporal en niños preescolares del municipio autónomo Libertador del estado Mérida.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **La acción pedagógica en el Currículo Básico Nacional de la educación preescolar o inicial.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Lineamientos generales para el currículo del nivel inicial.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Planificación y Evaluación en Educación Inicial o Preescolar.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. **Proyecto Simoncito.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- NAVIA ANTEZANA, Cecilia y Ana Luisa Villarreal Delgado. **Asesoría e identidad profesional en educación preescolar.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

40. EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDADES Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA.

- ALCÁNTARA MORENO, Gustavo. **Educación médica en Venezuela y Medicina Integral Comunitaria: componente social del médico.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- ANTA FÉLEZ, José Luis. **Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- ANZOLA DE DÍAZ, Myriam Teresa. **El comandante Chávez y la nueva universidad.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- ARTIGAS DUGARTE, Yuleida. **La educación en Mérida antes de la creación del colegio seminario de san buenaventura (1620-1785).** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. **Ley de educación universitaria 23/12/2010. Articulado.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. **Ley de Educación Universitaria 23/12/2010. Articulado.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **La reestructuración académico-administrativa de la universidad es una urgencia inaplazable.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **Declaración de la Asociación de Rectores Universitarios respecto al proyecto de ley de educación superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **La reforma universitaria: estrategias de cambio para la educación superior venezolana.** Año 2 (3): abril 1998.

- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **Propuesta de acuerdo que presenta la AVERU al Consejo Nacional de Universidades sobre la reforma universitaria.** Año 2 (3): abril 1998.
- ASUAJE, Rosa Amelia. **Autonomía de la ruleta rusa.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- BALZÁN BALLESTERO, Jorge Luis. **Estructura didáctica de la Práctica Profesional Odontológica. Relación: objetivo-contenido-método.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- BELMONTE, Amilio. **Universidad, libertad académica y autonomía universitaria.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- BERMÚDEZ, Alexis de Jesús, Terán de Serrentino Miriam, Caldera de Briceño Reina Violeta y Castillo de Terán Mayra. **Estrategias instruccionales para promover actitudes hacia el reciclaje en estudiantes universitarios.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- BONUCCI, Mario. **Visión conceptual.** Año 2 (3): abril 1998.
- BORTONE DI MURO, Rosalba. **Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- BRIS, Mario Martín. **El modelo universitario español: realidad y perspectivas.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CÁRDENAS COLMÉTER, Antonio Luis. **El personal de las universidades oficiales.** Año 1 (2): nov 1997.
- CARLINO, Paula. **Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- CARVAJAL, Leonardo. **Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político en la historia venezolana.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- CASTELLANO DE SJÖSTRAND, María Egilda. **Universidad Bolivariana de Venezuela avanza con la revolución.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- CASTILLO D'IMPERIO, Ocarina. **La universidad para un país que cambia.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- CHÁVEZ FRÍAS, Hugo. **La carta veto del presidente a la Ley de educación universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- CHÁVEZ FRÍAS, Hugo. **La carta veto del presidente a la Ley de Educación universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- COLMENARES DE CARMONAS, Loyda, Yosman Valderrama y Anggilynna Perdomo Ramírez. **Proceso cognoscitivo desarrollo por los estudiantes de Contaduría Pública de la ULA-NURR vínculo con la deontología contable.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **La Comisión Nacional de Educación Superior informa a la sociedad venezolana.** Año 2 (3): abril 1998.
- COMISIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS. **Proyecto de ley de educación superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. **El Consejo Nacional de Universidades y su Núcleo de Vicerrectores Académicos.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. **Pronunciamiento del núcleo de decanos de Derecho y de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Políticas ante el decreto 3.444 del 25 de enero de 2005.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- CONTRERAS BRICEÑO, José Ivo Oscar y Angeka María Quintero. **La responsabilidad de las universidades en la salud pública venezolana.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- COSSU, Carmen Alina, Felipe Pachano Azuaje y Carlos Dávila. **Diagnóstico de la carrera educación matemática (ULA-Mérida), utilizando vectores de desempeño académico.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- DÁVILA, Jorge. **La maraña de la autonomía universitaria en la Venezuela del siglo XX.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- DELGADO, Juan. **La reforma universitaria: base para una estrategia de transformación institucional.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.

- DELGADO, Miguel. **Sobre la universidad. A propósito de la Ley de Educación Universitaria, 2010.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- DONOSO, Roberto. **Una lectura de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.** Año 3 (6): junio 1999.
- DONOSO, Roberto. **Contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- DORIA-MEDINA PEREIRA, José Alfredo Marcelo, Luis Angulo, Rómulo Antonio Bastidas, Carlos Enrique Hoeger Zibauer y Unwin Y Mattié D'Jesús. **Evaluación de anteproyectos de tesis de maestría en salud pública.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- ESCALANTE DE URRECHEAGA, Dilia y Lidia Ruiz. **Las políticas de admisión y el rendimiento estudiantil en el Núcleo Universitario Rafael Rangel.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- ESPINO HERNÁNDEZ, María. **Formar profesionales de la salud con un enfoque intercultural: una necesidad presente.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- FACCHIN SOTO, Estefanía y Elisabel Rubiano Albornoz. **Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- FEBRES, Carlos Eduardo. _____ . Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- FERNÁNDEZ DE MORGADO, Nelly. **Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- FERNÁNDEZ, Graciela y otras. **Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- FIGUEROA MARCANO, Miguel Ángel y Johana Nieves Colmenares. **Proceso de admisión integral para los estudiantes de la carrera de Administración de la Universidad de los Andes-Táchira.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- frías jullian, Jorge y Narváez C. Carmen Gloria. **Motivación y ejercicio docente en la educación superior: Una aproximación conceptual.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- FUENMAYOR, Abdel M. **En contra de la heterologación.** Año 3 (5): febrero 1999.
- FUENMAYOR, Ramses. **La imposibilidad actual de la autonomía universitaria.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **El financiamiento universitario.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Educación superior: inclusión y exclusión. Calidad con equidad y equidad con calidad.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **La universidad venezolana y el desarrollo regional.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Autonomía universitaria y reforma constitucional.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- Fuenmayor Toro, Luis. **Universidad democrática, inclusión y excelencia académica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- Fuenmayor Toro, Luis, María Marín, Francia Silvera y Jasmín Jaimes. **Deserción estudiantil en la Misión Sucre: primer programa de iniciación universitaria en la parroquia Macarao de Caracas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Pertinencia de la formación universitaria de médicos en nuestra historia contemporánea.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Racionalidad de los modelos de relación universidad-empresa. Parte I.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Racionalidad de los modelos de relación universidad-empresa – Parte II.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- GARCÍA LOBO, Ligia Natalie. **Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación universidad-sector productivo.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.

- GASCÓN MUJICA, Yamila Aurora y José Jesús Guevara Fernández. **Transformación y Autonomía Universitaria en cambios de época.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- GÓMEZ Z., Heriberto R. **La transformación universitaria venezolana: Una necesidad imperativa.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- GÓMEZ MOHEDANO, Gisela Yamín y Mauro García Domínguez. **Factores para la elección de un Posgrado científico-tecnológico en Hidalgo, México.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- GONZÁLEZ MURILLO, Yosvany, Tomás Renal Macena y Yanet Gijón Calzadilla. **El valor responsabilidad: un reto en la formación científica de los estudiantes universitarios.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Adela y Marianela González Hernández. **Estrategias de aprendizaje en la formación universitaria.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- ILLADA GARCÍA, Ruth, Carlos Zambrano Heredia y Florángel Ortiz Zabala. **Sujeto, empresa, universidad y contexto social. Espacio en interacción. Grado.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El mito de la excelencia en la universidad.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, José y Jesús E. de Hoyos Martínez. **Entre la utopía y la realidad de la vida universitaria.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- LANZ, Rigoberto. **Eso no es universidad.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- LANZ, Rigoberto y Alex Ferguson. **La transformación universitaria en el contexto de la relación Universidad-Estado-Mundo.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- LEÓN, Crisanto Gregorio. **Política, ética y justicia social en la educación superior neoliberal.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- LINARES, Yelitza. **La Educación Superior: la reforma en diez planes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- LOMBARDI, Ángel. **La educación superior deseable y posible.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **Ausencia de la Reforma de Córdoba en las universidades venezolanas: 1918-1935.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **Establecimiento de las primeras universidades en Venezuela (siglos XVIII y XIX).** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **Las universidades venezolanas en tiempo de las reformas de córdoba de 1918.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- MELLA FARÍAS, Luciano Efraín. **Enseñanza para la comprensión: Una experiencia en el aula universitaria.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MANEIRO MALAVÉ Ninoska, Agustín Mejías, María Laura Romero, José Daniel Zerpa. **Evaluación de la calidad de los servicios, una experiencia en la educación superior venezolana.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MASTACHE, Anahí Viviana. **Creación y consolidación de grupos académicos universitarios en Argentina.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Universidad, desintitucionalización estatal, el (otro) y utopía.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- Massé Narváez, Carlos Eduardo. **Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MÉNDEZ, Raizabel, Don Rodrigo Martínez, María Inés de Jesús y Raiza Andrade. **El aula de la educación superior: un enfoque comparado desde la visión y misión de la universidad tradicional y la multiversidad compleja.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MERINO, Carlos. **Universidad latinoamericana y liberación nacional: ¿caminos Cruzados?** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MONAGAS, Antonio José. **Siete realidades capitales de la autonomía universitaria.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MORA CARRERO, Balbina Ibelice, Mari Alexandra y Yubiryn Ramírez. **Estudios Interactivos a distancia en la Universidad de Los Andes, Venezuela: Una Experiencia Didáctica de la asignatura**

“Trabajo I de Extensión” del Programa “Nivelación Perito Forestal”. Año 20 (66): mayo-agosto 2016.

- MORA GARCÍA, José Pascual. **La Ley de Educación Universitaria-2010: Una mirada crítica desde el punto de vista de la filosofía de la educación.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **Invención de la tradición y origen histórico de la Universidad de Los Andes (Venezuela).** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Amenazas a la universidad.** Año 2 (3): abril 1998.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Autonomía universitaria y Estado Docente en Venezuela: Ley Orgánica de Educación y Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- MORENO PÉREZ, Amado. _____ . Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Aspectos de análisis de la universidad autónoma venezolana.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Sesenta años del decreto ley de universidades (1958). Autonomía universitaria plena: origen, desarrollo, transfiguración (1958-2018).** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- MUDARRA, Freddy. **Declaración de Barinas. La izquierda opina.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- NARANJO GARCÍA, María. **Repensando otros modos de producción de conocimientos.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MUJICA, María Alida. **Clima organizacional en los departamentos del decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA-Venezuela.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- NARVÁEZ, Eleazar. **Universidad Autónoma y rendición de cuentas.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- NÚCLEO DE LOS CONSEJOS DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO. **Pronunciamiento del Núcleo de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de las universidades nacionales.** Año 2 (3): abril 1998.
- OCHOA Arias, Alejandro. **El desamparo de la universidad: El sentido del debate universitario en el marco de la Ley de Educación universitaria en Venezuela.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- OCHOA ARIAS, Alejandro Elías. **La municipalización universitaria en Venezuela como proceso de transformación.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- OCHOA ARIAS, Alejandro Elías. **La universidad en su laberinto.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- OCHOA ARIAS, Alejandro Elías. _____ . Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- OLIVARES, María Elena, Valencia Carlos y Mujica Marialida. **Desempeño del estudiante de medicina y rendimiento académico en anatomía microscópica I.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Imagen de la Universidad de Los Andes en relación con sus procesos de admisión.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Identificación de patrones no aleatorios en las pruebas de selección en la Universidad de Los Andes.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- Pachano AZUAJE, Felipe. **Evolución de la imagen de la Universidad de Los Andes en relación con sus procesos de admisión.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PACHANO AZUAJE, Felipe Alberto y Karina Gutiérrez Altuve. **Propuesta Metodológica para evaluar el desempeño de profesionales en el mercado laboral: Caso Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Los Andes.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- PACHANO AZUAJE, Felipe Alberto y Javier José Ojeda Terán. **Modalidades de admisión y su impacto en el rendimiento de estudiantes de distintas carreras de la ULA.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- PACHECO MÉNDEZ, Teresa. **La enseñanza universitaria frente al conocimiento. Viejos y nuevos problemas por resolver.** Año 19 (62): enero-abril 2015.

- PADRÓN RIVAS, David. **El financiamiento de la ula y su administración.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- PALADINES, Carlos. **Simón Rodríguez: el proyecto de una educación social.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- Paladines, Carlos. **El sistema tradicional de cátedra y sus vías de superación.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PAREDES SANTIAGO, Maritza, Gloria Marín y Hermes Viloria. **Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- Pastrana Rodríguez, Eduardo. **La reforma universitaria, el Movimiento de Córdoba y sus repercusiones en Colombia.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- Paz Samudio, Alfonso. **Síntesis histórica de la Universidad Santiago de Cali.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PEÑA GUILLÉN, Jesús Alberto y Rafael Eduardo Borges Peña. **Variables que influyen en la finalización de la Maestría en Estadística de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- PERDOMO, José Camilo. **¿Acoso a la universidad autónoma?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PÉREZ ANGULO, Jesús Alberto y Oriana Vanesa Pedroza Palomar. **Lm1: una metodología de estudio para la asignatura “programación 1”.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- PINEDA PRADA, Nelson Ramón. _____ . Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- PLAZA IRIGOYEN, Marisol. **Ni amenaza ni rival.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PULIDO, Asdrúbal. **El papel de la universidad en tiempos de crisis.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RAMÍREZ, Lílido. **ULA, un presupuesto reconocido que ha aumentado once veces.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RAMÍREZ, Túlio. **En peligro la autonomía universitaria.** Año 2 (3): abril 1998.
- RAMÍREZ, Túlio. **De las crisis coyunturales a las crisis estructurales. La universidad a debate a propósito de los 100 años de córdoba.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- RIVAS, Pedro José. **La excelencia académica de la Universidad de Los Andes premiada por el CONICIT.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RIVAS, Pedro José. **La autonomía universitaria. Discurso ideológico instituido o razón doctrinaria del ser de la universidad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RIVAS, Pedro. **¿Es posible una transformación universitaria sin que hayamos cambiado nosotros?** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- RIVAS, Pedro José. **La violencia endógena en la Universidad de Los Andes.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RIVAS, Pedro José. **La reforma de córdoba: a cien años de la paidea universitaria de américa latina.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- ROJAS, Reinaldo. **Estado, universidad y autonomía: reflexiones en torno a la nueva Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- ROJAS, Marling Coromoto y Cristina Marlene Rojas Gutiérrez. **Diagnóstico en espacios de apoyo docente en la Universidad de los Andes.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- ROMÁN PÉREZ, Carola. **¿Qué motiva el buen rendimiento escolar en los estudiantes de Programas Propedéuticos?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ROMÃO DOS SANTOS, Carlos Cariacás. **¿El mercado o el ciudadano? El dilema de la universidad brasileña.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- ROMERO UZCÁTEGUI, Yajaira C. **La formación médica en Venezuela: ¿Profesionales para la atención de la salud o de la enfermedad?** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.

- RONDÓN MORALES, Roberto. **Córdoba, 100 años después. Destino de la reforma universitaria de córdoba, su mejoramiento y su definición.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- RONDÓN MORALES, Roberto. **Antecedentes y hechos en torno a la ley de universidades de 1958.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- RUIZ, Lidia F. **El sistema de evaluación en el Núcleo Universitario Rafael Rangel.** Año 3 (6): junio 1999.
- RONDÓN MORALES, Roberto. _____ . Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RUIZ, Lidia F. y Lizabeth Pachano. **La docencia universitaria y las prácticas evaluativas.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RUIZ, Lidia. **Impacto de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en el “Núcleo Universitario Rafael Rangel” de Trujillo.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- SAAD LUCCHESI, Martha Abrahão. **La universidad en el contexto de la postglobalización: políticas públicas para la universidad brasileña en el umbral del siglo XXI.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- SAAD LUCCHESI, Martha Abrahão. **Universidad: producción de conocimiento científico en el ámbito de la enseñanza superior.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- SÁEZ, Simón. **Lo defendible y lo rescatale.** Año 3 (5): febrero 1999.
- SALAZAR, Miguel. **La extensión universitaria en Venezuela.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- SALAZAR RODRÍGEZ, Temístocles. **La extensión de la Escuela de Educación de San Cristóbal.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Mirna Ireri y María Teresa de la Garza Carranza. **Cultura y estrategia en las instituciones de educación superior.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SÁNCHEZ, Mirna. **El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Marianela Luzardo y Alba Soraya Aguilar. **Competencias digitales de los docentes de educación superior. Caso Universidad De Los Andes.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- SARAMAGO, José. **El factor dios.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- Sarria Materón, Martha. **La universidad y el problema de lo moderno: trayectos y sentidos del Movimiento de Córdoba.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- SECCIONAL de Profesores Jubilados de la Universidad de Los Andes (APULA). **Apuntes para una ruta después del foro sobre la reforma de Córdoba. Sindicato de profesores jubilados de la universidad de jubilados de la universidad de los andes. Junio 2018.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- SECCIONAL de Profesores Jubilados de la Universidad de Los Andes (APULA). **Presente y futuro de la universidad.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- Seccional de Profesores Jubilados de la Universidad de Los Andes (APULA). **Manifiesto de Mérida-Venezuela al cumplirse cien años de la Reforma de Córdoba (II).** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- SINHA, Surendra Prasad; Josefa Ramoni Perazzi, Giampaolo Orlandoni Merli y otros. **Conceptualización y análisis descriptivo del riesgo académico institucional en las universidades nacionales venezolanas.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- TORO, Luis Fuenmayor. **Proposiciones fundamentales para la Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- TORRES, Roberto Donoso. **Sobre autónomos y autonomías. Un pre texto para hablar de la universidad y su reforma.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- VELASCO ARELLANES, Francisco Justiniano. **La Reforma: El mito y la simulación en la universidad pública mexicana.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- VELÁZQUEZ REYES, Luz María y Julia Pérez González. **A contracorriente: la socialización de los estudiantes en su camino a la universidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- VILLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo y Roberto Donoso Torres. **Teorías implícitas sobre inteligencia de profesores universitarios.** Año 18 (59): enero-abril 2014.

- VILLEGAS Febres, Juan Carlos. **El veto presidencial a la Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011
- Zambrano LEAL, Armando. **Planes de gobierno, autonomía y universidad con condición en Colombia.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Lo humano que brota. Las humanidades en el declive de la Universidad contemporánea.** Año 21 (68): enero-abril/2017.

41 ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA

- SMITTER, Yajahira. **La acreditación del aprendizaje por experiencia en la formación docente: caso Instituto Pedagógico de Miranda.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

42 EDUCACIÓN SUPERIOR. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Y PRONUNCIAMIENTOS INSTITUCIONALES Y GREMIALES

- ACADEMIA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. **La Academia de Ciencias Políticas y Sociales.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- MORENO PÉREZ, Amado. **El PLES al desnudo.** Año 2 (4): octubre 1998.
- MORENO, Héctor. **El azul es real.** Año 2 (4): octubre 1998.
- MOROS GHERSI, Carlos. **Un instrumento innovador.** Año 2 (3): abril 1998.
- MOROS GHERSI, Carlos. **Solidaridad estudiantil.** Año 2 (4): octubre 1998.
- SOCIEDAD VENEZOLANA DE QUÍMICA. **La Sociedad Venezolana de Química ante la situación de la universidad venezolana.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **El Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela a la comunidad universitaria.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **Medidas inmediatas para la transformación universitaria. Declaración del Consejo Universitario.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. **La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela ante los acontecimientos.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE CIENCIAS. **El Decanato de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE MEDICINA. **La Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE ODONTOLOGÍA. **Reflexiones de la comunidad de la Facultad de Odontología de la UCV ante la crisis universitaria.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo ante la situación creada en la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **Carta abierta al Ministro de Educación.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **La Universidad de Los Andes fija su posición. Proyecto de Ley de Educación Superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. **Comunicado.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. OFICINA DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. **Primer análisis.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. RECTORADO. **Segundo análisis.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE ORIENTE. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de profesores de la Universidad de Oriente: APUDO-General.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.

- UNIVERSIDAD DE ORIENTE. **El despacho rectoral de la Universidad de Oriente.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. **Observaciones y recomendaciones de la Universidad del Zulia. Proyecto de Ley de Educación Superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. **El Consejo Universitario de la Universidad del Zulia repudia la violencia en la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL AUTÓNOMA SIMÓN BOLÍVAR. **El consejo directivo de la Universidad Nacional Experimental Autónoma Simón Bolívar.** Año 5 (13): abr-may- junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS EZEQUIEL ZAMORA. **El consejo directivo de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora a la opinión pública.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SUR DEL LAGO JESÚS MARÍA SEMPRUM. **La Universidad Nacional Experimental Sur del Lago 'Jesús María Semprum'.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. **Posición del Consejo Rectoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ante los hechos de violencia ocurridos en la UCV el día 28-03-2001.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de Profesores de la Universidad Simón Bolívar a la opinión pública nacional.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Año 3 (6): junio 1999.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **Los profesores de la UCV asumen posición frente al decreto 2.400.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO. **El Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela ante la actual situación que afecta a la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO. **El Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **El Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela ante la toma estudiantil del 27 y 28 de marzo de 2001.** Año 5 (13): abr-may- junio 2001. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. ESCUELA DE EDUCACIÓN. **Análisis comparativo de los proyectos de Ley Orgánica de Educación: Sociedad Civil y Asamblea Nacional.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. VICERRECTORADO ACADÉMICO. **El currículo como estrategia para la modernización y la actualización académica en la Universidad de Los Andes.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- Universidad de Mérida para los estudios abiertos. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- VIVAS, Leonel. **La universidad y la constituyente.** Año 3 (5): febrero 1999.
- VÍVENES, José. **La universidad de rodillas.** Año 2 (3): abril 1998.

43. EDUCACIÓN COMUNITARIA Y SERVICIO COMUNITARIO UNIVERSITARIO

- BRICEÑO, Yronilde y Alberto Villegas Villegas. **Vínculo universidad-comunidad en la Universidad de Los Andes (Trujillo).** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- DE BERRÍOS, Omaira García de Berriós, José Berriós García, Josefina María Montilla. **La socialización en educación universitaria: una forma de servicio comunitario aplicación del modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. caso: procesos de mecanizado.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.

- LEÓN GONZÁLEZ, José de Jesús. **Consideraciones legales sobre el servicio comunitario del estudiante de pregrado de la Universidad de Los Andes.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MARCANO RODRÍGUEZ, Luis Baltazar. **La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- OJEDA LOPEDA, Pablo César. **¿Dos cabezas piensan mejor que una? Cuando trabajar en grupo no es suficiente.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- ONTIVEROS, Eleazar. **Ley de Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PÉREZ, Ángel Alirio, Bethzaida Beatriz Africano Gelves y María Alejandra Febres Cordero. **Comunidad de aprendizaje. Una alternativa de estudio.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- PÉREZ, María del Carmen, María Begoña Telleria. **El encuentro social y pedagógico redimensionado en otros espacios de formación: la comunidad de aprendizaje.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- SCORZA, Cecilia de. **Sobre la Ley de Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.

44. EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

- ÁVILA DE VANEGAS, Nelly y Eva Pasek De Pinto. **Concepciones de la educación para el trabajo desde los docentes.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CASTILLO SANGUINO, Narciso. **Experiencia y bachillerato: ¿una relación posible?** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- DÁVILA QUINTERO, Jacinto Alfonso, María Elena García Díaz, Melva Josefina Márquez Rojas, Marisol Ruíz Díaz y Soleida del Carmen Vargas Quintero. **Comunidad de aprendizaje en servicios públicos.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Actualidad y perspectivas de la educación técnica y de la fuerza de trabajo Latinoamericana.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- RAMIRÉZ, Alcira; Mireya Escalante y Josefina Peña G. **Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica en los centros educativos de “Fe y Alegría” de los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- TORRES CAÑIZÁLEZ, Pablo César, John Kendry Cobo Beltrán. **Tecnología Educativa y su papel en el logro de los fines de la educación.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- VILLARREAL ANDRADE, Juana Del Carmen, Ana Luisa Medina Gallardo, Leandra Beatriz Rial de Betancourt, Rosa Alba Vielma Rondón y María Elena Gallardo Paredes. **Propuesta de creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas en la “ETAR Mesa Cerrada” Timotes Estado Mérida.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

45. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- AGUADED GÓMEZ, Ignacio. **La calidad como praxis. Una garantía de futuro para las empresas de formación.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- BONDARENKO PISEMSKAYA, Natalia. **Acerca de las definiciones de la calidad de la educación.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- LACUEVA, Aurora. **Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- MIRANDA ESQUER, José Francisco y Jesús Bernardo Miranda Esquer. **Reflexiones sobre calidad de la educación y sus referentes difusos: el caso México.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. **Calidad de la educación popular.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- POLICARPO CHACÓN Ángel, Rodríguez Olivero Nicolaza. **La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.

46. LA CIUDAD, ÁMBITOS ESPACIALES Y EDUCACIÓN

- CHACÓN, Rosa María y Beatriz Graciela Pampinella. **Educación para la sostenibilidad: la formación académica de arquitectos y urbanistas.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **“Gochos”, “gochigans” y la tachiraneidad: miradas de la mentalidad tachirense.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- RANGEL MORA, Maritza Amelia. **Mérida, de la ciudad universitaria a la edutrópolis.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RANGEL MORA, Maritza Amelia, María José García Aguaida y Laura Almarí Pérez Rangel. **Valores identitarios de la ciudad de Mérida. Visión pedagógica.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- RIVAS, Pedro José. **Universidad, Pedagogía y Ciudadanía en tiempos de refundación de la república y globalización.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
-

47. EDUCACIÓN, ECONOMÍA, POLÍTICA, CULTURA Y SOCIEDAD

- GARCÍA DE BERRIOS, Omaira. **Neoliberalismo: libertades desde los particulares para la negociación el estado vs. ALBA: libertades desde el estado para la integración.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MORILLO MORENO, Marysela C. **Primeras conferencias de contabilidad de costos: una alternativa de enseñanza y actualización.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar ¿escenario de la crisis?** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- TRISTÁN, Rosa. **Golpe no tan suave.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- PUIG, Juan. **Después del terremoto de Japón.** Año 15 (50) enero-abril 2011.

48. EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL, MARGINALIZACIÓN, VULNERABILIDAD SOCIAL, RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

- ANZOLA, Myriam. **La exclusión social. ¿Condición o circunstancia?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- ANZOLA, Myriam. **La resiliencia como factor de protección.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ANZOLA, Myriam. **Promoción de la resiliencia como factor de protección de hijos de madres adolescentes. Un estudio exploratorio.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ARÉVALO, Norma y Aristeo Santos López. **Aportes de la Teoría Queer para la diversidad e inclusión.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- BECERRA PEÑA, Sandra. **Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de perjuicio étnico docente.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- JÁUREGUI OLAZÁBAL, Ramón María. **Educación y pobreza.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan, Sandra Becerra Peña y Carmen Paz Tapia Gutiérrez. **Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- MÁRQUEZ, Emilia y Myriam Anzola. **Representación del pensamiento en adolescentes excluidos: poder para vencer la vulnerabilidad social.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008
- MERINO, Carlos y Graciela González. **El proceso educativo en sectores marginalizados: su abordaje desde una pedagogía de los contextos.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- NAIL KRÖYER, Oscar, Máximo Muñoz y Natalia Elena Ansorena Carrasco. **Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- RAMÍREZ, Mauri, Ramón Erasmo Devia Quiñones y Ramón Aníbal León Salazar. **Pobreza y rendimiento escolar: jóvenes de alto rendimiento.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.

- RIVAS, Pedro José. **La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

49. CULTURA DE LA PAZ Y VIOLENCIA ESCOLAR

- CAMPO-REDONDO, María Susana. **El componente afectivo-experiencial en el aprendizaje del abordaje de la violencia intrafamiliar: una descripción de caso.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- FERNÁNDEZ, Osmaira. **Una aproximación a la cultura de paz en la escuela.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- VILLALOBOS MONROY, Guadalupe. **La violencia en la escuela: claroscuro de una realidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.

50 GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

- APARICIO, Pablo Christian. **Los jóvenes, educación y política de juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- BAUTISTA S., Rafael La guerra del “mundo de la post-verdad. Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- BRAVO, Ernesto y Luis Peña. **Globalización y Educación.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- DE UGALDE, Luis. **Universidad, valores espirituales y globalización.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- DÍAZ PIÑA, Jorge. **Valores, globalización y cultura.** Año 3 (5): febrero 1999.
- Mosquera Rentería, José Eulicér. **Neoliberalismo, reformas educativas y movimientos estudiantiles.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- NARVÁEZ, Eleazar. **La Educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Ramón. **Globalización, educación y conciencia histórica: historiografía imperial, federal y crisis de la historia nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- ZULETA R., Eduardo J. **Visión y misión de la extensión universitaria frente a la dinámica trans-culturizadora de la globalización.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.

51. LA EDUCACIÓN DE HOY Y EL FUTURO

- CARRILLO, Tomás. **Educación para el siglo XXI. Aportes para un diálogo necesario.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- PÉREZ TAPIAS, José Antonio. **La educación entre la memoria y la esperanza.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- PULIDO, Asdrúbal. **Educación ¿un mundo al revés?** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- TABÚAS, Mireya. **La educación, la ciencia y el deporte en la Constitución Nacional del siglo XXI.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
-

52. EDUCACIÓN EN EL MUNDO

- ALONSO JIMÉNEZ, Lianet. **Cuba: el programa de capacitación psicopedagógica y metodológico. Una alternativa para la estimulación de la competencia cognoscitiva.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- APARICIO, Pablo Christian. **Los difíciles caminos hacia la integración educativa y laboral de los jóvenes en América Latina.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.

- AVILÉS GAVILÁN, Grecia Lorena y Eduardo Enrique Bascuñán Cancino. **Estrategias para la retención estudiantil en la Educación Media de Chile.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- BORGES DELBERIO, María Celia. **O projeto político-pedagógico como mediador da educación libertadora.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- HERAS G., Leticia. **La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- HERNÁNDEZ MONDRAGÓN Alma Rosa, Karina Rodríguez Cortés. **La organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, y la definición de competencias en educación superior. El caso de México.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- KASHTI, Yitzhak. **Educación y construcción nacional en Israel.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MARTINÉ Eduardo Héctor, César Gerónimo Tello, Jorge Manuel Gorostiaga. **Globalización y reforma educativa en América Latina: una discusión inacabada.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MATA CARNEVALI, María Gabriela. **India: Educación con reservas.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- Montes de Oca Navas, Elvia. **La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. **Nuestra deuda con los árabes.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. **Secretos educativos del éxito japonés.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Educación chilena siglo XXI: ¿cambalache estado-mercado? Parte I.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Educación Chilena siglo XXI: ¿Cambalache estado mercado? Parte II.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RUBILAR SOLIS, Luis. **Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011).** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- ST-PIERRE, Isabell y Madeleine Richer. **La educación cooperativa en la escuela: el caso Québec.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Las ciencias de la educación en Francia: relación intrínseca en histórica del acto educativo.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- Briceño, Jesús, Cañizales Benito, Rivas Yasmelis, Lobo Hebert, Moreno Emilia, Velásquez y Ruzza Ivine. **La holística y su articulación con la generación de teorías.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Universidad, sujeto y radicalismo liberal colombiano. El régimen de gobierno de la moral de los sujetos.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

53. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- AFRICANO GELVES, Bethzaida Beatriz y Myriam Teresa Anzola de Díaz. **El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- AGUILAR JIMÉNEZ, Alba Soraya, Marianela Luzardo Briceño y Ludym Jaimes Carrillo. **Adopción de TIC en la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga (Colombia).** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- AGUILAR JIMÉNEZ, Alba Soraya y Jhobana Herrera Díaz, Marianela Luzardo Briceño, Beatriz Elena Sandia Saldivia, Mónica Macias Martínez. **Factores que Influyen en la Adopción de las TIC por parte de las Universidades. Dimensión Enseñanza – Aprendizaje.** Año 21 (68): enero-abril/2017.

- ALBA PAREDES, María Alexandra y Marisol Antonia García Romero. **Palabras e imágenes para informar: una experiencia más allá del aula.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- ANDRADE, Jesús Alberto. **Educación y tecnologías de información: herramientas contra la pobreza en Venezuela.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ANZOLA, Myriam. **Impacto de las nuevas tecnologías en un proceso de reinserción académica de estudiantes excluidos del sistema escolar.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ARIAS GUERRERO, Mary Alexandra, Beatriz Elena Sandia Saldivia y Elsa Josefina Mora Gallardo. **La didáctica y herramientas web en la educación interactiva a distancia.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El racismo en los medios.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- BUSTAMANTE, Jenny. **La tecnología digital en la enseñanza de la televisión y del video.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- BUSTAMANTE, Jenny. **Desafíos para la formación universitaria en periodismo televisivo.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- CAMPO-REDONDO, María. **El cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica. La película Amelié como estudio de caso.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- CANTÚ CERVANTES, Daniel. **Uso de dispositivos móviles: estrategia metodológica que favorece la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de Educación Básica.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- CAÑO, Xavier. **Lo que los medios informativos ocultan.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- CASTILLO E., María Auxiliadora y Franklin Cuberos. **Retos del docente de lengua y literatura en la era posmoderna del homo videns.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- CASTILLO ROJAS, Anny. **Herramientas informáticas para la aplicación de técnicas de desarrollo de pensamiento creativo.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- DEL GROSSO, José. **¿Quién es quién y qué es qué en el mundo de la información de masas?** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- FEBRES-CORDERO, María Alejandra y Myriam Anzola. **Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins y Siderly do Carmo Dahle de Almeida. **Bases para a proposição de uma hipermídia para alunos do quinto ano da educação básico brasileiro baseado em hábitos midiáticos.** Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- FERRADA, Donatila. **El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GENATIOS, Carlos. **Tecnología de información y contenido social.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GIL, Gastón Julián. **Entre la fascinación tecnológica y el sentido común: la informática en las escuelas.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- GODOY RODRÍGUEZ, Carlos E. **Usos educativos de las TIC, competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses: una perspectiva causal.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GONZÁLEZ B., Herbert Rolando. **Las nuevas tecnologías y su impacto sociocultural y educativo.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GONZÁLEZ B., Herbert Rolando. **Venezuela entra en la gran red de información.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- GONZÁLEZ O., José. **Software educativo de palma aceitera. Innovación tecnológica en la producción agrícola vegetal.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- GUERRERO, Rufi. **El venezolano que le pasó factura al viejo mundo.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- GUERRERO Z., Tibisay M. y Hazel C. Flores H. **Teorías del aprendizaje y la instrucción: el diseño de materiales didácticos informáticos.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

- GUTIÉRREZ, Demián, Beatriz Sandia Saldivia, Domingo Hernández Hernández, Gerad Páez Monzón y Pablo Lischinsky. **Integración de conocimientos a través del desarrollo de un producto RAIS. Caso de estudio: ingeniería de software y bases de datos.** . Año 19 (62): enero-abril 2015.
- HENRÍQUEZ C., Patricia y Carmen Aidé Valecillos Vázquez. **Estudio diagnóstico sobre hábitos y consumo de periódicos digitales para la construcción de un medio digital estudiantil.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- JIMÉNEZ FUENTES, Esmeralda y Antonio Fernández Crispín. **La representación social de la educadora: una aproximación desde el análisis de redes sociales.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- KLEIN, Naomi. **Trump primera marca global completamente comercializada que ha llegado a ser presidente de EE.UU.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- LEÓN CANELÓN, María. **Epidemia de videojuegos y juegos para computadoras incrementa la agresión en niños y adolescentes.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MATUTE, Saida, Di' Bacco Marcó Lué, Oscar Gutiérrez, Aura Marina Tovar. **El juego computarizado para el aprendizaje de compuestos inorgánicos.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MOLINA GUTIÉRREZ, Teresa de Jesús y Audrey Margaret Dery Rincón. **Software educativo para optimizar el funcionamiento del curso introductorio De la universidad nacional abierta (centro local Mérida).** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MORALES, Oscar y Norelkys Espinoza. **La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- MORALES SAAVEDRA, Soledad, Segundo Quintriqueo Millán y Maritza Gutiérrez Surjan. **Robótica como recurso para enseñar en contexto intercultural en infancia.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- MUÑOZ GARCÍA, Ana Celina, Beatriz Sandia Saldivia y Gerard Páez Monzón. **Un modelo ontológico para el aprendizaje colaborativo en la Educación Interactiva a Distancia.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- PÉREZ TAPIA, José Antonio. **Tareas de la educación en la cultura digital. I Parte.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PÉREZ TAPIA, José Antonio. **Tareas de la educación en la cultura digital. II Parte.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- QUERO RAMONES, Sandra y, Leonel Madueño Madueño. **Süchiki Walekerü: un ejemplo del uso de las TIC en escuelas indígenas.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- QUERO RAMONES, Sandra Ysabel. **Docentes Wayuu y el uso de las TIC'S. Caso: Software educativo Süchiki Walekerü.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RADA CADENAS, Dora. **Participación de los docentes en el foro virtual: usos pedagógicos de los recursos tecnológicos.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RAMÍREZ A., Alcira, Mireya Escalante S., Aníbal León Salazar. **La educación tecnológica: un reto para la educación básica venezolana.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RAMSÉS ANTOLINES. **Cruz y Ficción. La e-pistemología en la aldea virtual.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- RIVAS, Pedro José. **La diseminación de los saberes universitarios virtuales y su visibilidad escritural son reconocidos por la Universidad de Los Andes.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- ROOSEN, Gustavo. **Biblos digital.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- URRIBARRÍ, Raisa. **Carta a las educadoras que pretenden usar las Tecnologías de Información Comunicación.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Marianela Luzardo Briceño y Alba Soraya Aguilar Jiménez. **Una visión del nivel de apropiación de las TIC en la Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- SARDINHA MACHADO, Luiz Bosco Jr. **La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

- TERÁN VILLEGAS, Oswaldo Ramón y José Lisandro Aguilar Castro. **Modelo del proceso de influencia de los medios de comunicación social en la opinión pública.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- TORRES GASTELÚ, Carlos Arturo. **Percepción de estudiantes universitarios sobre el modelo educativo y sus competencias en TIC.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- URRIBARRÍ, Raisa. **Formación de maestros y TIC: Inventamos o erramos.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.

54. PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO VENEZOLANO, LATINOAMERICANO Y MUNDIAL

- ANZOLA DE DÍAZ, Myriam Teresa. **Parafraseando a Chomsky I –Algunas observaciones sobre la enseñanza de la lengua–.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- BRIZUELA, Jean Carlos. **Ídeas y realizaciones educativas de Laureano Villanueva: fomento de la instrucción pública, expresión de su pensamiento político.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- CASTAÑON, José M. **Mi Simón Rodríguez.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- CONFUCIO. **Libro dos. El ideal de la educación. (Traducción de Cheng Lin).** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- CUMANA FIGUEROA, Yamile. **José Ingenieros: su visión de la educación necesaria en América Latina.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- DONOSO TORRES, Roberto. **Chávez: pedagogía viva.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- DURANT, Pedro. **Henry Pittier: pionero de nuestras ciencias ambientales.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GARZÓN, Carlos. **La vigencia de la obra de Jean Piaget. Una revisión hemerográfica.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **Se llamaba Rafael Pizani.** Año 8 (24): enero-febrero- marzo 2004.
- GÓMEZ GRILLO, Elio; Asdrúbal Baptista y Eleazar Ontiveros. **Semblanza ulandina de Perucho.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- GUILAR, Moisés Esteban. **Las ideas de Bruner: “de la revolución” a la “revolución cultural”.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GURFINKEL, Laura C. de. **Rousseau, el Emilio y la tolerancia religiosa.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GUTIÉRREZ, Edgar. **Quise escribir algo acerca de Eduardo Galeano, pero se los juro no salía nada.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Don Simón Rodríguez.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El maestro según Simón Rodríguez.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El método de Lancaster.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- KARG, Juan Manuel. **La lucha ha de ser perenne. El camino ya está marcado. Por favor, no dejemos que Chávez muera.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- LÓPEZ GUERRA, Susana y Marcelo Flores Chávez. **El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- MARTÍ, José. **Decálogo de la educación.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MILIANI, Domingo. **Mario Briceño Iragorry, el trujillano universal.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual. (Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006).** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.

- MORA GARCÍA, José Pascual. **Las maestras de educación en el Cantón de la Grita y la formación en las escuelas de niñas (siglo XIX)**. Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contrahegemónica**. Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- MORENO DÍAZ Karina, Rodolfo Soto González. **Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MUTUALE, Augustin. **Bernard Charlot y la práctica del saber**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- OLIVERI, Giannina. **Simón Rodríguez: un revolucionario**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- OVELAR PEREYRA, Nora. **Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Eduardo Galeano, nuestro como los árboles de aquí**. Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- RONDÓN MORALES, Roberto. **Las obras de las hijas de María Auxiliadora durante noventa años en Venezuela**. Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Tras las huellas de una idea, una mujer, un país**. Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Bello-educador: identidad de rol fundamental**. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **El rol de la educación en la construcción y afianzamiento de la identidad latinoamericana**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SÁNCHEZ MOLINA, Francis Alexander. **Homenaje a César Rengifo. Centenario de su nacimiento 1915-2015**. Año 21 (70): septiembre-diciembre/2017.
- SÁNCHEZ MOLINA, Francis Alexander. **Homenaje a César Rengifo. Centenario de su nacimiento. 1915-2015**. Año 22 (71): enero-abril 2018.
- SUÁREZ Litvin, Roldan Tomasz. **Nietzsche y el sentido histórico ontológico de la educación moderna**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- UNIVERSIDAD DE CHILE. **Mariano Picón Salas y el Instituto Pedagógico**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- VARIOS, autores. **La muerte del presidente Chávez**. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VILLALOBOS, José. **Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire**. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- VILLALOBOS, José. **Paulo Freire: pedagogía e hipertexto**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- VILLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo. **La enseñanza universitaria a la luz de filosofía en la universidad de Schopenhauer**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- VÍVENES, José. **Piaget, epistemología y didáctica**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo**. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **La pedagogía en Philippe Meirieu: tres momentos y educabilidad**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ZAMBRANO, Gregory. **Alfonso Rumazo González, humanista y maestro de América**. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- ZULETA R., Eduardo J. **El humanismo democrático en Prieto Figueroa como fundamento de la educación**. Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- Rubilar solis, Luis. **Bolívar, Martí, Neruda y Ribeiro: cuatro pilares del imaginario social latinoamericano**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RUBILAR SOLIS, Luis Humberto. **Ánalisis psicosocial del curso de Educación Diferencial. UMC-CE-Santiago de Chile. 2013**. Año 18 (59): enero-abril 2014.

55. BIBLIOTECA ESCOLAR, MUSEOS Y PATRIMONIO CULTURAL

- GARCÍA VALECILLO, Zaida Samanta. **Estrategias para la valoración del patrimonio cultural en la Educación Básica en Venezuela.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- GARCÍA VALECILLO, Zaida Samanta. **Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- INSTITUTO DE PATRIMONIO CULTURAL. **Pronunciamiento.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001. enero-febrero-marzo 2002.
- OCANDO MEDINA, Jenny y Johann Pirela Morillo. **El desarrollo de actitudes hacia el conocimiento y la investigación desde la biblioteca escolar.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- VIDAL PACHECO, Enrique. **Proceso educativo en museos de arte venezolanos. Interacción arte-curricular.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

56. TERRORISMO, RACISMO, FUNDAMENTALISMO, VERDAD ÚNICA Y EDUCACIÓN

- LEICHMAR, Silvia. **La derrota del pensamiento.** Año 6 (18): jul-ago- sep 2002.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El día después. Venezuela: auge y caída del golpe mediático.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El racismo en los medios.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CHOMSKY, Noam. **El terror como política exterior de Estados Unidos.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- DORFMAN, Ariel. **Cervantes en cautiverio.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- FAÚNDEZ LEDESMA, Héctor. **Culpa colectiva y justicia infinita.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- FUENTES, Carlos. **La muerte de un sueño de poder.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- FUKUYAMA, Francis. **Seguimos en el fin de la historia.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GABETTA, Carlos. **¿Choque de civilizaciones?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GALEANO, Eduardo. **La guerra en palabras.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GALEANO, Eduardo. **Teatro del bien y del mal.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- GARCÍA LINERA, Álvaro. **La globalización ha muerto.** Año 21 (68): enero-abril/2017.
- GIARDINELLI, Mempo. **Carta abierta de amor al pueblo norteamericano.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- GURFINKEL, Laura C. de. **Fundamentalismo, terrorismo y educación.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- HERNÁNDEZ, Túlio. **Posturas.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- KASSENOVA, Norgis. **Guerra contra el terrorismo: Una visión de Asia Central.** Año 5 (16) enero-febrero-marzo 2002.
- LANZ, Rigoberto. **¿Por qué nos odian tanto?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MORARIA, León. **Herido en el corazón.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- PINTER, Harold. **La administración norteamericana es una bestia sedienta de sangre.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- PULIDO, Asdrúbal. **Operación Justicia Infinita (O 'esto es lo más grande de la historia').** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- RAMONET, Ignacio. **El adversario.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- SACHS, Jeffrey. **Los muertos silenciosos de Irak.** Año 9 (28): ene-feb- mar 2005.
- SAID, Edward. **La guerra y el choque de las ignorancias.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- SALAZAR, Miguel. **Aves de rapiña sobre Venezuela.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SANDOVAL, Pablo de y Hernán Terstih. **La era del miedo total.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.

- SARAMAGO, José. **El factor dios.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- SEQUERA, Norma. **Terrorismo y educación.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- SERRANO, Pascual. **La batalla de la izquierda y las redes sociales.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- SOARES LIMA, Denise Maria. **Práticas antirracistas em sala de aula: caminhos para a escola cidadã.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- SORIA, Alberto. **El deseo planetario bajo control.** Año 3 (8): ene-feb- mar 2000.
- SINDICATO PETROLERO DE CÓRDOBA, ARGENTINA. **Exposición del cacique Guaicaipuro Cuauhtémoc ante la reunión de jefes de Estado de la Comunidad Europea (08/02/ 2002).** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- TORRES, Ana Teresa. **El día después. Meditación del error.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- YASSIN, Nadia. **Bin Laden es el hijo extraviado de la versión saudí del Islam.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2000.

57. HUMORISMO Y EDUCACIÓN

- CONSALVI, Simón Alberto. **Discurso del Dr. Consalvi, orador de orden del conferimiento del doctorado Honoris Causa de la ULA a Pedro León Zapata.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **Doctor Honoris Causa en Arquitectura y Arte a Pedro León Zapata.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- ZAPATA, Pedro León. **Discurso de doctor Honoris Causa.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.

58. SINDICALISMO, GREMIOS Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES

- CRESPO, Henry. **Ni lo uno ni lo otro.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GARCÍA ESCORCHE, Alfredo. **Movimiento estudiantil venezolano.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GUAGLIANONE, Miguel. **Me gustan los estudiantes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- HENRÍQUEZ CAMPODONICO, Raúl. **El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006 y la actuación del poder gubernativo desde una vision macropolítica de la educación.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PARRA, María Cristina. **La universidad y los gremios.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- Perdomo, José Camilo. **Del Movimiento Estudiantil: algunas fuentes olvidadas en el caso Venezolano.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- ROMERO, Juan Eduardo. **La criminalización del movimiento estudiantil.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SEQUERA, Diego. **Última escalada opositora.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- VÁSQUEZ SOTO, Baldomero. **Sindicalismo magisterial insalubre.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- **Movimiento estudiantil a la medida del neoliberalismo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- **El movimiento estudiantil de las “manos blancas”.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

59. EFEMÉRIDES UNIVERSITARIAS

- ÁNGULO Alfredo, Alí López y César Paredes. **Fecha posible de creación de la Facultad de Humanidades y Educación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ANZOLA, Myriam. **Larga vida a EDUCERE.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- DONOSO, Roberto. **Las humanidades. Con motivo de los cuarenta años de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes.** Año 2 (4): octubre 1998.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **El padre pedagógico: 65 años.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.

- GUTIÉRREZ SOCORRO, Alejandro Antonio, Maén Puerta de Pérez y Pedro José Rivas. **20 Aniversario de EDUCERE-Venezuela 1997-2017.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- GUTIÉRREZ SOCORRO, Alejandro Antonio. **XX Aniversario de EDUCERE.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- LEÓN, Aníbal. **Extendiendo los cincuenta años.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORA, Elsa. **Y llegamos a los cincuenta.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORET, Esperanza. **Cuarenta años de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.** Año 3 (7): octubre 1999.
- NARVÁEZ, Eleazar. **La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en su 44 aniversario.** Año 1 (2): nov 1997.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **50 años de la Escuela de Educación. Discurso de orden.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- RIVAS, Pedro José. **Reconocimiento a una Facultad cargada de historia, letras y educación e idiomas babélicos.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: 15 años de laboresidad y perseverancia haciendo universidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: diez años, una experiencia crítica, una celebración y un culto al saber publicado.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- RIVAS, Pedro José. **Veinte años de EDUCERE: andariega revista que en su paso deja huellas que hacen camino y pompas nada mar. Conferencia en la escuela de educación.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- TALLAFERRO, Julio. **Los cincuenta años de la Escuela de Humanidades y los cuarenta y siete de la Facultad de Humanidades y Educación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PALADINES, Carlos, Alí López y Marlene Bauste. **Notas conmemorativas de EDUCERE.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **La lectura y la literatura: perspectivas y prácticas innovadoras presentes en la revista educere.** Año 22 (71): enero-abril 2018.

60. EL TIEMPO

- ARIAS, José Francisco. **Entonces, ¿celebramos el milenio?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MONASTERIOS, Rubén. **¿Qué celebramos el 31/12/1999?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- NWEIHED, Kaldone G. **Tiempos de la luz amarilla.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- TABÚAS, Mireya. **¿Cuándo comienza el nuevo milenio?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- VILA PLANES, Enrique. **El tiempo escolar y el calendario único, modular y flexible.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.

61. PUBLICACIONES PERIÓDICAS ACADÉMICAS

- RIVAS, Pedro José. **Ver, vernos y ser vistos desde la palabra.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- UNAN, REDALYC y CLACSO. **Declaración de México a favor del ecosistema Latinoamericano de Acceso Abierto no comercial.** Año 22 (71): enero-abril 2018.

62. NUTRICIÓN ESCOLAR

- ÁNGULO HERNÁNDEZ, Lilian Nayive y Carlos Meza. **Diagnóstico nutricional en escolares de los municipios Libertador, Campo Elías, Santos Mar quina y Sucre del estado Mérida.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto, Etty Haydeé Estévez Nenninger y José Ángel Vera Noriega. **Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de postgrado desde La perspectiva del docente.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

63. EDUCACIÓN EN VENEZUELA, PERIODOS HISTÓRICOS, LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE.

- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **La educación en Mérida antes del establecimiento de su universidad en 1810. Aproximaciones de críticas históricas e historiográficas.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.
- RODRÍGUEZ DE MAYO, Rubén Darío. **John Dewey en la escuela nueva venezolana.** Año 21 (69): mayo-agosto/2017.

PARTE B

1. CONVERSACIONES EN LA REDACCIÓN CON:

- CARLOS CULLEN y Norma Tamer, Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- CARLOS LOMAS y Raquel Bruzual Leal **La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- FRANCISCO DOMÍNGUEZ y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Alberto Rodríguez. **El facilitador, la realidad gerencial, el uso de tecnologías modernas y la proletarización de la función docente han convertido al estudiante en un cliente.** (E) Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- GERMÁN CARRERA DAMAS y Pedro José Rivas, Roberto Donoso y Luis Alfredo Angulo. **La democracia nace fundamentalmente como un proyecto educativo.** (E) Año 3 (6): junio 1999.
- Jorge LA ROSA y Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **La educación consiste en introducir a los nuevos que no hablan en la lengua de todos.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- José Antonio PÉREZ TAPIA y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Norma Tamer, Efraín Uribe y Héctor Meléndez. **La violencia es una forma perversa y distorsionada de dar sentido a lo que se tiene.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- JOSÉ GIMENO SACRISTÁN y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Norma Tamer, Efraín Uribe y Héctor Meléndez. **Si los medios de comunicación pueden con la escuela es porque ésta es poco sugestiva e influyente.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- KARG, Juan Manuel. **La lucha ha de ser perenne. El camino ya está marcado. Por favor, no dejemos Que Chávez muera.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- LUCÍA GARAY y Norma Tamer, Roberto Donoso y Pedro José Rivas. Entrevista. **Las reformas educativas en América Latina excluyeron un aspecto fundamental de la educación: La formación de la socialización.** (E) Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- MASSIMO DESIATO y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Mauricio Nava. **El maestro debe encantar y seducir contra los encantamientos y seducciones del mercado.** (E) Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- ORLANDO ALBORNOZ y Pedro José Rivas, Roberto Donoso y Humberto Ruiz. **No existe un pensamiento bolivariano de tipo pedagógico que oriente la marcha de la educación venezolana.** (E) Año 3 (7): octubre 1999.
- PEDRO LEÓN ZAPATA y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Miguel Szinetar. **El humor puede tener una importancia muy grande en la pedagogía, porque aquello que nosotros entendemos envuelto en humorismo no se nos olvida nunca.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- PORTELA RAMÍREZ, Karla. **Choque pedagógico en la práctica docente, entrevista a la Mtra. Sara Miriam González Ramírez.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- RANGEL, José Vicente. **El espíritu de la ley contra Venezuela aprobada por Barack Obama es intimidatoria.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RICHARD PÁEZ MONZÓN y Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **El futbol, una pasión y una pedagogía.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- Samuel Moncada y Vanessa Davies. **Entrevista al Ministro de Educación Superior, profesor Samuel Moncada, en el Programa Contragolpe de Venezolana de Televisión. VTV.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.

- Simón Rodríguez y Myriam Anzola. **Cavilaciones desde la ventana: coloquio con don Simón Rodríguez.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- SONNTAG, Heinz y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Luis Alfredo Angulo. **La mercantilización universitaria vs. la meritocracia académica.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.

2. EDITORIALES

- ANTÚNEZ, Ángel. **La evaluación: una actividad crítica de conocimiento.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ANZOLA, Myriam. **Política y planes educativos del Gobierno Bolivariano de Venezuela.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ANZOLA, Myriam. Galardonada la Universidad de Los Andes y premiada la democracia venezolana. Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- ANZOLA, Myriam. **De nuevo el beneplácito de dirigir un número de EDUCERE.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- DONOSO, Roberto. **Veinte años es nada, reza el tango, quizás por la fragilidad de la vida.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- DONOSO, Roberto. **Mientras EDUCERE celebra su sexto aniversario el imperio coloca sus garras sobre Mesopotamia.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- DONOSO, Roberto. **Las enseñanzas de diez años de publicación de EDUCERE. (E)** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- GONZÁLEZ, Sergio y Blanca Álvarez Caballero. **EDUCERE: encuentro universitario de integración latinoamericana. (E)** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Literatura infantil y juvenil: miradas y perspectivas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 1.** Año 1 (1): junio 1997.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 2.** Año 1 (2): nov 1997.
- RIVAS, Pedro José. **El silencioso allanamiento a la Universidad.** Año 2 (3): abril 1998.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 4.** Año 2 (4): octubre 1998.
- RIVAS, Pedro José. **La actualidad política como un contexto de lo educativo.** Año 3 (5): febrero 1999.
- RIVAS, Pedro José. **Cuando los esfuerzos y las dificultades se convierten en éxitos.** Año 3 (6): junio 1999.
- RIVAS, Pedro José. **La adolescencia de una escuela universitaria de Educación.** Año 3 (7): octubre 1999.
- RIVAS, Pedro José. **El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: ocho años de actualización docente en Mérida.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Tres años de vida de una experiencia editorial universitaria.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE amplía su cobertura temática y aumenta sus ediciones.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Leer y escribir en medio de un decreto controversial y la UCV declarada patrimonio de la humanidad.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Para leer las Ciencias Sociales y el Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: una brizna de aliento en el tiempo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: foro abierto para el magisterio venezolano.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- RIVAS, Pedro José. **11 de septiembre: tres veces una fecha para rebautizar el terrorismo internacional.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.

- RIVAS, Pedro José. **La Universidad de Los Andes calza a Zapata. El humor confiere a la Universidad de Los Andes el título de doctor Honoris Causa.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002
- RIVAS, Pedro José. **Encuentro Nacional de Educadores: un lugar para construir un movimiento magisterial de nuevo tipo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Los extremismos de la exclusión oficialista y el radicalismo fanático de la oposición se juntan, o cuando el alacrán se aguijonea.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- RIVAS, Pedro José. **A treinta años del 11 de septiembre chileno, nos ronda el olor a pólvora de La Moneda.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE hace votos para que la democracia venezolana se convierta en una praxis cotidiana.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RIVAS, Pedro José. **Un programa de Actualización para docentes y un Seminario de Educación Matemática: dos puntos de una recta universitaria.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Primer Año Sabático de EDUCERE: entre la creación y el descanso recreador.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS, Pedro José. **El surrealismo de un referendo revocatorio presidencial que revoca a la dirigencia política convocante.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La educación sin valores es un contrasentido teórico y práctico.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **¡Con la universidad hemos topado, Sancho!** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Pedro José. **El reconocimiento del otro significa el trabajo creador y profundiza la autoestima colectiva.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **Setecientas mil visitas a nuestra web y la creación del Premio Nacional a la Investigación y Escritura de la Educación Matemática.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE es autogestión, regularidad, visibilidad, cobertura digital y humor irónico en sus ilustraciones.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- RIVAS, Pedro José. **La Universidad de Los Andes reconoció en acto académico a EDUCERE como la publicación digitalizada más visitada de su repositorio institucional SABER ULA, en el período 2005 / mayo 2006.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Primero la democracia venezolana, el Premio Nacional del Libro y la visibilidad de EDUCERE.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **2007, año de la consolidación de un proyecto editorial de una revista gestada desde la autonomía universitaria.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007
- RIVAS, Pedro José. **La autonomía universitaria, discurso ideológico instituido o razón doctrinaria del ser de la universidad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Democracia, gobernabilidad e hipocresía en Venezuela.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Educere, la pequeña biblioteca de bolsillo del docente venezolano, latinoamericano y español.** Año 12 (43): octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Un trayecto universitario con trascendencias para evocar, una efeméride para celebrar.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RIVAS, Pedro José. **Doce años de existencia editorial: una revista transformándose en la biblioteca de bolsillo para el educador latinoamericano y caribeño, español y portugués.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- RIVAS, Pedro José. **La Escuela de Educación de la Universidad de los Andes: 50 años haciéndose escuela.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ROJAS, Diego. **EDUCERE: palabras para tiempos de crisis.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Lo importante es no sucumbir, entonces saldremos semestralmente.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RIVAS, Pedro José. **Azote por partida doble: la pérvida evaluación editorial del FONACYT y la falta de fondos oficiales para publicar.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

- RIVAS, Pedro. **Una revista en 50 fascículos y una universidad que fenece o transforma.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- RIVAS, Pedro. **Revistas universitarias al borde de la sobrevivencia existencial y financiera.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- RIVAS, Pedro. **EDUCERE supera los cinco millones de visitas y descargas en internet durante el período 2001-2011.** Año 15 (52) mayo-agosto 2011.
- RIVAS, Pedro. **EDUCERE: Huellas editoriales de un recorrido de tres lustres.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- RIVAS, Pedro. **La realidad de la pertinencia de la formación universitaria de los profesionales en salud y su adecuación a la actual dinámica sociopolítica venezolana.** Año 16 (54) mayo-agosto 2012.
- RIVAS, Pedro. **FONACYT-CLACALIA evalúa favorablemente a EDUCERE y ULA la galardona otra vez.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- RIVAS, Pedro José. **El hombre y la obra son surcos de la historia.** Año 17 (56): enero-abril 2013.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE es el sentido educativo de la política, el valor de una elección municipal y el arte y la resiliencia de publicar una revista universitaria sin financiamiento recurrente.** Año 17 (58): septiembre-diciembre 2013.
- RIVAS, Pedro José. **La violencia esconde una paradójica agenda oculta que todos conocen.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: diez y siete años en sesenta fascículos continuos haciendo universidad e historia editorial.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- RIVAS, Pedro José. **Vivos se los llevaron, vivos los queremos, vivos los esperamos.** Año 18 (61): septiembre-diciembre 2014.
- RIVAS, Pedro José. **El riesgo de perder el hilo constitucional y el tejido socio afectivo del gentilicio venezolano.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RIVAS, Pedro José. **La agrafía: un atentado contra la autonomía universitaria.** Año 19 (63): mayo-agosto 2015.
- RIVAS, Pedro José. **Las descargas electrónicas de EDUCERE: un retrato de su rostro.** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RIVAS, Pedro José. **Diez y nueve años: una travesía editorial ininterrumpida.** Año 20 (65): enero-abril 2016.
- RIVAS, Pedro José. **Así se fabrica un fascículo de EDUCERE.** Año 20 (66): mayo-agosto 2016.
- RIVAS, Pedro José. **Las revistas universitarias son *sine qua non* patrimonio tangible de la Nación y de la humanidad.** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE en el epílogo de la insuficiencia financiera.** Año 21 (68): septiembre-diciembre 2017.
- RIVAS, Pedro José. **Veinte años de EDUCERE: Andariega revista que en su paso deja huellas que hacen camino y pompas nada mar.** Año 21 (69): septiembre-diciembre 2017.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: vivir la crisis en resiliencia o perecerla sin hacer nada.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- RIVAS, Pedro José. **La autogestión financiera de las Revistas: única respuesta autonómica para frenar la muerte de las Revistas Científicas Venezolanas.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.
- RIVAS, Pedro José. **Caos en Venezuela. Revistas Científicas fallecen por inanición. Una propuesta autogestionaria en ensayo.** Año 22 (73): septiembre-diciembre 2018.
- RIVAS, Pedro José. **El imperio de la ley se construye mediante la razón y el espíritu de su letra entra al homopolis con la fuerza del deber y la obligación cumplida.** Año 23 (74): enero-abril 2019.
- RIVAS, Pedro José. **La crisis de un país duplicado con revistas académicas negadas a fallecer por mengua.** Año 23 (75): mayo-septiembre 2019.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **La Didáctica: ¿disciplina de control o disciplina de saber?** Año 21 (70): septiembre-diciembre 2017.

- Zambrano leal, Armando. **El Movimiento de Córdoba: la mirada, el tiempo y la distancia.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.

3. OJO CLÍNICO

- **De la miseria de la universidad a la universidad de la miseria.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- **Comunicado de la ULA ante la invasión israelí en Gaza-Palestina: o el documento que nunca existió.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- **La investigación tutelada en el CDCHTA-ULA.** Año 16 (53): enero-abril 2012.
- RODRÍGUEZ OLMOS, Rafael. **Crónicas desde El Trigal.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
-

4. RESEÑAS

- ALFADIL EDICIONES. **El terror como política exterior de EE UU** de Noam Chomsky. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004. p. 590.
- ALONSO, Leonor. Pensar la educación. Anuario del Doctorado en Educación. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- S/A. **Hablemos... de la sociedad rentista a la sociedad del conocimiento** de Víctor Álvarez y Dávila Rodríguez. Año 3 (6): junio 1999, p. 90.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales del Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.** Año 3 (5): febrero 1999, p. 109.
- ARDILES, Martha. Didáctica General. **Investigación empírica y discusiones teóricas de Vilma Pruzzo (compiladora).** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- ARELLANO DUQUE, Antonio. **La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz** de Fernando Bárcena. Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 246.
- CALDERÓN, Humberto. **Tras el fuego de Prometeo. Becas en el exterior y modernización en Venezuela.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CENTENO, Emilio. **Vida y obra de don Simón Rodríguez** de Ramón Jáuregui. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000. p. 136.
- CONSEJO DE PUBLICACIONES. **La transformación universitaria** de Juan Carlos Delgado. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004., p. 588.
- CONSEJO DE PUBLICACIONES. **Los desafíos inevitables y estrategias para la educación** de Roberto Donoso. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 129.
- DESSIATO, Massimo. **El ocaso de las universidades** de Ernesto Mayz Vallenilla. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 143.
- DESSIATO, Massimo. **El valor de educar.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 267.
- DÍAZ, Carmen. **La H Parlante: dossier en homenaje al poeta José Barroeta.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- DONOSO, Roberto. **ABC de la Reforma Educativa** de María Isabel Presas y Libia Pino. Año 3 (6): junio 1999, p. 91.
- DONOSO, Roberto. **Reseña de la revista de Ciencias Sociales de la región Centro occidental.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 304.
- DONOSO TORRES, Roberto. **RESEÑA REVISTA PACARINA.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- EDUCERE, **Publication Manual of the American Psychological Association.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 284.
- EDUCERE. **Los cuadernos EDUCERE una colección de cuadernos especializados en educación.** Año 3 (5): febrero 1999, p. 117, 118.
- EDUCERE. **El Proyecto Pedagógico de Aula y la unidad de clase de Alix Agudelo y Haydée Flores.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.p. 248.

- EDUCERE. **Sexismo en el aula** de Carmen García y otras. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004. p. 587.
- ENGELKE, Arinda. **Educación para todos. La tarea pendiente** de Rosa María Torres. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 471.
- ENGELKE, Arinda. **Conversar en clase. Argumentación y discurso docente** de Anna Cros. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 285.
- GIANCOMAN, Humberto. **Aprendizaje y enseñanza** de David Mora. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 439.
- GOICOECHEA, María Victoria. **Los valores y la educación**. Año 16 (55): septiembre-diciembre 2012.
- GUERRERO, Luis Ramón. **Ejercicio para la salud. Una vía para una vida plena y feliz** de Luis Ramón Guerrero. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 481.
- GUILLEN, Irma. **Las Ciencias Sociales en Venezuela a inicios del siglo XXI** de Humberto Ruiz y María Cristina Parra. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 473.
- GUTIERREZ, María. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 558.
- HURTADO, Rosa María. **Cuadernos de Filosofía, Política, Ética y Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Grupo de Investigación Filosófica Latinoamericana**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 113.
- HURTADO, Rosa María. **Cuadernos de Filosofía, Política, Ética y Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Grupo de Investigaciones Filosóficas Latinoamericanas (GRILA)**. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 143.
- LEAL GONZÁLEZ, Nila. **Revista Opción**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 131.
- LÓPEZ, Alí Enrique. **La verdad sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica**. Año 2 (4): octubre 1998, p. 105.
- López Barrios, Janet. **Las Universidades Tecnológicas Mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer**. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **No siempre el tiempo pasado ha sido mejor. El libro los editoriales de EDUCERE: orografía histórica de una revista 1997-2016**. Año 22 (71): enero-abril 2018.
- MANTEROLA, Carlos. **Revista Pedagógica**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 132.
- MATA CARNEVALI, María Gabriela. **Humania del Sur: nueva propuesta editorial del CEAA**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- MEZA, Robinson. **Presente y Pasado de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 111.
- MONTOYA SALAS, Miguel. **El final de la Filosofía** de Miguel Montoya. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 425.
- MORA García, José Pascual. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana Nº 16 ISSN: 0122-7238**. Año 16 (53): enero-abril 2012.
- MORALES, Oscar Alberto. **Leer tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 555.
- MORALES, Oscar Alberto. **Los textos expositivos: lectura y escritura** de Valmord Agelvis y Stella Serrano. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 127.
- NOAH HARARI, Yuval. **21 Lecciones para el siglo XXI**. Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- NOAH HARARI, Yuval. **21 Lecciones para el siglo XXI**. Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- NOAH HARARI, Yuval. **21 Lecciones para el siglo XXI**. Año 23 (75): mayo-agosto 2019.
- OVELAR PEREYRA, Nora. **Pedagogía Crítica como opción y desafío**. Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- PARISI, Gianfranco. **Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica**. Año 3 (7): octubre 1999, p. 122.

- PÉREZ R., Mariángel. **Aprender a ser. La educación del futuro.** Año 2 (4): octubre 1998. p. 101.
- PINEDA, Nelson. **La ilusión del bienestar** de Amado Moreno y otros. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 438.
- PINEDA, Nelson. **Veinte poemas de amor y una canción desesperada** de Pablo Neruda. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004. p. 437.
- PORTILLO, Jairo. **El lenguaje en clases de Matemática** de Deyse Ruíz. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 283.
- PUERTA, Maén. **Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- PUENTES, Igor. **Papeles para el cambio. Informes de las mesas de trabajo (Mesa 0 a Mesa 6) de la Universidad de Los Andes.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 247.
- PULIDO, Nelson. **Investigación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la ULA.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 479.
- QUINTERO LUGO, Gilberto. **La crisis de la democracia en Venezuela. (1941 – 1993)** de Gilberto Quintero Lugo. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 144.
- RAMÍREZ ROJAS, Irene. **La generación APP. ¿Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital** de Howard Gardner y Katie Davis. Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RIVAS, Pedro José. **Cuaderno Nº 4, de la Colección Cuadernos EDUCERE, Proyecto Pedagógico Comunitario** de Lizabeth Pachano. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 285.
- RIVAS, Pedro José. **Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la matemática de sexto grado de la Educación Básica** de Miriam Terán, Lizabeth Pachano y Roy Quintero. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 443.
- RIVAS, Pedro José. **La transferencia de aprendizaje de José Gregorio Rangel Rincón.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIVAS DUGARTE, Amílcar. **Mérida en los 456 años de la ciudad.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RIVAS MEZA, Mario. **La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006, p. 558.
- Rodríguez G., Sergio. Libro: Mundo de locos donde he nacido
- SALAS MACHADO, Ernesto. **Entre Ciencias. Anuario de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.** Año 3 (6): junio 1999, p. 88.
- SERRANO ROMERO, José Antonio. **La microscopía electrónica en Venezuela: orígenes y desarrollo.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- SOLÉ, Maira. **Pequeños lectores, escritores y poetas. Juegos de lenguaje para niños y niñas de 2 a 6 años (y de pronto más...)** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- SOLÉ, Maira. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación.** (Val Klenowsk) Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009
- TAMER, Norma. **El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas** de Norma Tamer. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 480.
- URDANETA, Ladimiro. **Investigación cualitativa y algo más** de José Villalobos. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 135.
- VAILART, Denise. **Revista Educar la revista del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento de Montevideo, República del Uruguay.** Año 3 (5): febrero 1999, p. 108.
- VILAIN, Roger. **Revista Kaleidoscopio. La número ocho... y seguimos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ZAMORA, Igor. **La universidad frente a la globalización y la postmodernidad. Ciencia, métodos y tecnología de Pedro Rodríguez Rojas.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La autogestión financiera de las Revistas: única respuesta autonómica para frenar la muerte de las Revistas Científicas Venezolanas.** Año 22 (72): mayo-agosto 2018.

PARTE C

1. TEXTOS BREVES

- ALBORNOZ, Jorge. **Jubilación y medios universitarios.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 301.
- AGUILAR, María de Los Ángeles. **La planta insolente revive a Cipriano Castro.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- ALVAREZ, Maritza. **Escuelas y familia.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 265.
- ANZOLA, Myriam. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 11
- ANZOLA, Myriam. **Palabras de reconocimiento a EDUCERE con motivo de la Feria Internacional del Libro Universitario 2003.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- BALESTRINI G., Luis. **Los intelectuales que engalanaron al dominó venezolano.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 226
- BAPTISTA, Asdrúbal. **Pedro Rincón Gutiérrez.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 397.
- BARRERA, Luis. **Gerencia educativa posmo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 28.
- BECERRA DE PABLOS, Gladys. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 14.
- BRACHO, Edwin. **Para mejorar el rendimiento escolar.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 402.
- BRITTO GARCÍA, Luis **Luis Britto García como Darwin.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 357.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **PDVSA. Se alcanza con tu negocio.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 382.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El cerebro seco.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 356.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Más libertad de expresión.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 396, 398 y 486.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Bolívar educador.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Colombia y la OTAN.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- BUSH, George W. **El predestinado.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 38.
- CALZADILLA, Pedro. **Ministro Pedro Calzadilla se dirige a la comunidad universitaria.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CANELÓN, Darió. **El cerebro después de los 50: pocas R y muchas S.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- CAÑO, Xavier. **Una obscena desigualdad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 62 y 70
- CÁRDENAS, Antonio Luis. **Convivir en la diversidad.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 554.
- CARÍAS, Armando. **Las guacamayas de la Universidad Central de Venezuela.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 350
- CARRERA, Jerónimo. **La otra cara de la ONU.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 40 y 46.
- CASTELLANO, María Egilda. **La formación inicial de los docentes.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 258.
- CASTELLANO, María Egilda. **Condición Pública de la Educación.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 16.
- CASTELLANO, María Egilda. **Educación integral: base del socialismo y unión latinoamericana y caribeña.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 72 y 80.
- CASTELLANO, María Egilda. **Bases de la integración: educación y cultura, materias obligatorias y gratuitas.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 326 y 348.
- CEPAL. **Sí puedes. Bernard Cristian. 4 de cada 10 niños concluyen los estudios en Latinoamérica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 115.

- CEJAS, Marilyn. **La droga más adictiva que existe.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 395 y 396.
- CERPES. **Apreciación general sobre la publicación EDUCERE.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 238.
- CLEMENTE, Luis. **El disfrute de la información.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 310.
- COELLO, Paulo. **Siempre corriendo.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 441
- COELLO, Paulo. **El valor y el dinero.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 158
- COELLO, Paulo. **Empezando por donde debía haber empezado.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 174.
- COELLO, Paulo. **Alquimia, una historia de amor imposible.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 428.
- COLUSI, Marcelo. **¿Quién se acuerda de Monika Lewinsky?** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 162; p. 180 y p. 193.
- CÓRDOBA, Hernán. **Internet: red de exclusión.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 210, p. 216.
- COTOFLEAC, Vasílica. **Diferencias e interferencias modales.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 412.
- CRISTANCHO G., Manuel. **XXV años del postgrado. Tiempos de reflexión sobre los estudios de postgrados.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- CUENCA, Gloria. **Contra la Autonomía.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 150.
- DAVIS, Devra. **¿Vamos a esperar los cadáveres para actuar contra el celular?** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- DELGADO BARRIOS, Claudia. **La educación pierde terreno ante el culto a la belleza.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 454, p. 482.
- Departamento de Educación. EEUU. **Aumenta la brecha entre los blancos y negros en EEUU.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 334.
- DESIATO, Mássimo. **Oxígeno, valores y desarrollo.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002, p. 440
- DESIATO, Mássimo. **Confianza y prosperidad.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 236.
- DIARIO EL MUNDO. **Los derechos humanos serán materia escolar.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 410.
- DIARIO VEA. **¿Por qué FORD, GM Y ESSO armaron a Hitler?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 180.
- DIARIO VEA. **El daño de la TV a los niños.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 430.
- DIARIO VEA. **Vean Fahrenheit 9/11 de Michael Moore ...Por favor.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006,
- DIARIO VEA. **El satélite “Simón Bolívar”.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 269.
- DIARIO VEA. **La Misión Ciencia: Explosión de saberes populares y científicos. Universidades como entes transformadores del conocimiento y la tecnología.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 401 y 402.
- DIARIO VEA. **La heroína produce alteraciones en todo el organismo.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 436.
- DONOSO, Roberto. **Sobre aplazamientos, pancartas y protestas en la Facultad de Medicina.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000, p. 40.
- DONOSO TORRES, Roberto. **Chávez: pedagogía viva.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- ECHETO, Roberto. **El país de los licenciados mediocres.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 70.
- ECO, Humberto. **Frases célebres de Bush.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 25, p. 32, p. 39, p. 45, p. 87, p. 93.
- EDUCERE. **Manuelita. En homenaje a las mujeres del mundo en su día.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 478.

- EDUCERE. **Una oración y un voto a la conciencia y al espíritu noble del venezolano.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002.
- EDUCERE. **Cartas a la redacción.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 9, p. 10
- EDUCERE. **Perfectibilidad.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 158.
- EDUCERE. **Ideario de Simón Bolívar.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, pp. 164, 169, 212, 231, 247, 274, 297, 304.
- EDUCERE. **Matemática política en una caricatura.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 61.
- EDUCERE. **Pensamiento global.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, pp. 33 y 134.
- EDUCERE. **Ideario pedagógico de Paulo Freire.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, pp. 312, 354, 370, 393, 395, 406, 427, 435.
- EFE. Riouh – Pedotti, Mengia Seraina. **Científicos demuestran que el aprendizaje modifica el cerebro.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 72.
- ENGELKE, Aranda. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 13.
- ESCALANTE, Nelin. **Etanol= Nada que comer.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. pp. 275 y 276.
- ESCALANTE, Ramón Alberto. **¿Por qué son tan bellas?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 288 y 306.
- ESCALANTE, Ramón Alberto. **El circo de Gunther Von Hagens.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 88 y 100
- ESCALONA, JULIO. **No a la guerra.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 40.
- ESCALONA, Omar. **Aprendizaje cinestésico táctil.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 244.
- ESTÉ. Arnaldo. **La guerra civil y el diálogo nacional sobre la educación.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 315, p. 323.
- FLORES MENESSINI, Julio. **Señor director.** Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 16.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad. Pensamientos de Paulo Freire.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 288.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **No creo ninguno de esos cuentos.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 502.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Necesitamos una universidad de calidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. p. 168.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Misión Sucre: concepción inicial y distorsión posterior.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 246 y 256.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **La educación privada en Venezuela.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 452.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **¿En qué manos están las universidades?** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 378
- GABALDÓN, Arnoldo. **La enfermedad latinoamericana de la educación superior (fragmento).** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 224.
- GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. **Decreto que norma y regula el clima de armonía y bienestar entre patronos y empleados.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 402, p. 404
- GALA, Antonio. **Carta a los herederos.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 408.
- GALEANO, Eduardo. **La búsqueda del horizonte.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 91.
- GALEANO, Eduardo. **Seré curioso.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 124
- GALEANO, Eduardo. **El pensamiento vivo de las dictaduras militares.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 401.
- GALEANO, Eduardo. **Los intrusos.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 180 p. 194.
- GANDHI, Mahatma. **Miedo escénico, ¿Un problema?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 177.

- GARNICA, Hercilia. **Uno de cada 5 niños vive en la calle. Cumbre de las Américas.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001. p. 191.
- GIBRÁN, Jalil. **La enseñanza.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 57.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **Perucho.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 396.
- GÓMEZ, Emeterio. **¿Ciencia o Humanidades?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 434.
- GRIMA GALLARDO, Pedro. **En cuba derrotaron al mal de Parkinson.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- GUEVARA, Antonio José y Brunilde Isabel Palacios Rivas. **En Venezuela no nos gusta que nos llamen afro descendientes.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GURFINKEL, Laura de. **Universidad y los docentes del régimen.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 314, p. 334
- HADDAD, Berlitrán. **Las vallas del Malleus.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 96.
- HASTUSIA, Joseph. **La magia de la educación contra la corrupción.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 66.
- HERNÁNDEZ, Augusto. **Plan para narcotizar a Venezuela.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 312.
- HERNÁNDEZ M., Roberto. **Irásnomorirás.** Año 6 (19) oct-nov- dic 2002, p. 267.
- HERNÁNDEZ M., Roberto. **La alfabetización matemática.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 288.
- HERNÁNDEZ, Manuel. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 12.
- HERRERA, Earle. **Calambres y fricciones; nacidos para comer.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 391.
- HURTADO, Rosa María. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 15.
- IESA. **Evaluación de la viabilidad de las escuelas bolivarianas.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 39.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Aprender jugando.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 106.
- JIMÉNEZ, Felicia. **Hechicería y magia. Orígenes.** Año 9 (29): abr-may- junio 2005, p. 216.
- LACUEVA, Aurora. **Cerebro y aprendizaje.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 18.
- LACUEVA, Aurora. **Una normalista.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, P. 156.
- LACUEVA, AURORA. **Nuevo currículo (II).** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 30.
- LIJTMAER, Lucía. **Postureo en la academia.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- LINARES, Mariadela. **Libertad de expresión.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. p. 10.
- LINARES, Mariadela. **Los estragos del odio.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 216.
- LINARES, Mariadela. **La explicación perdida.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 22.
- LIENDO, Eduardo. **Recurrencia.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 282.
- LUTHER KING. Martín. **La voz de los ausentes.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 164.
- MADURO, Nicolás. **Será creada una comisión internacional para determinar si el Comandante Hugo Chávez fue envenenado.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MANZANO, Yolenis. **El lado humano de la docencia.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 307.
- MARRERO, Elizabeth. **Señor director.** Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 12.
- MARCANO, Luis F. **Premios de Ciencia y Tecnología.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 556.
- MÁRQUEZ, Laureano. **Aula Magna.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 239.
- MARTÍNEZ, Manuel. **Eliminación y vigencia de las letras ch y elle.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 18.
- MARTÍNEZ ANDRADE, Rodrigo. **Universidad para la sociedad del conocimiento.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 270 y 282.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES. **Nueva carga horaria del profesorado.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 389.
- MONTILLA, J. J. **Fuga de talentos del tercer mundo hacia EEUU.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 198.
- MORA, Elsa. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 11.
- NAZOA, Aquiles. **El credo de un autodidacta.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 378
- MOSCA, Stefania. **El dictador.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 169 y 170.
- NAVARRO, Vicen. **El fracaso del neoliberalismo.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- NÚCLEO DE DECANOS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. **Comunicado Proyecto Misión Robinson.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 266.
- OCEI. **La pobreza en Venezuela aumentó de 80% o 90% en un año.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 294.
- ONTIVEROS, Eleazar. **Don Pedro, ¡Adiós! Razones y pasiones.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 398.
- OROZCO CASTRO, Estrella R. **Sentir la energía del silencio.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 346.
- OTERO, Lisandro. **La destrucción cultural de Irak.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 414 p. 426.
- OTERO, Lisandro. **¿Español o castellano?** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 51 y 52.
- OYARZÁBAL. **La escuela bolivariana que quiero.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000. p. 181.
- PADRÓN, Leonardo. **Debo recordar un triste abril.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 235.
- PADRÓN AMARÉ, Olga. **Escuchar es una cuestión compleja.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 302
- PALACIOS PRU, Ernesto. **La filosofía del alambrito.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 441.
- **Pensamiento de Paulo Freire.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 188.
- **Pensamientos de don Simón Rodríguez.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 166, p. 204, p. 215, p. 237, p. 264, p. 274, p. 278, p. 281
- PEÑARANDA, Víctor Ricardo. **Ineptos.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 260.
- PEREIRA, Gustavo. **El capitalismo en el fin de la historia.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 120.
- PÉREZ F., Argelio. **Una reflexión para moral y luces: el culto a la riqueza.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 494.
- PERNIA G., Soraya. **La verdadera discapacidad.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 530.
- PIÑANGO, Ramón. **Se nos rompió de tanto usarlo.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 270.
- PÍO XI, Encíclica del Papa. **Tip sobre el pensamiento educativo y pedagógico de la madre iglesia.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- PNUD. **¿Sabía usted que...** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 154.
- QUERALES, William. **La red del pueblo. Los Consejos Locales de Planificación, el ABC de la participación protagónica.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 30.
- QUIJADA, Manuel. **La mentira: Arma mediática.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 288.
- QUINTERO, Ednodio. **Amputación.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 58.
- RIVAS, Pedro José. **Matemática en imágenes. Primer Encuentro Nacional.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La sombra del profesor.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIZK, Marlene. **Alerta por aumento de hipertensión en niños de preescolar.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 198.

- RIZK, Marlene. **Maestros deben saber como tratar a un niño diabético. Una baja de azúcar puede llevar a la muerte.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 145.
- RODARI, Gianini. **Un señor maduro con una oreja verde.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 380.
- RODRÍGUEZ, Germán. **Si las caricaturas lloraran.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 195.
- RODRÍGUEZ R., Pedro. **¿Cuál educación religiosa?** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 59 y 60.
- ROSALES DUNO, Ramón. **Mensaje de los gansos: el trabajo una diversión.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002, p. 407.
- ROSEMBLAT, Ángel **¿Académicos de látigo?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 191 y 192.
- S/a. **La indecisión.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 116
- S/a **¿Es la Biblia un libro peligroso para niños en edad escolar?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 244.
- S/a. **Aquí se necesitan.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 85.
- S/a. **La escritura en el contexto social.** Autor Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 274.
- S/a. **60% de los venezolanos no ha tocado nunca una computadora. En 2005 habrá 3 millones de usuarios de Internet.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 306.
- S/a. **Pensamientos sobre educación.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 220.
- S/a. **Por cada mujer hay un hombre.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 257.
- S/a. **Enseñanzas de mi madre.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 345.
- S/a, **Las palabras pepe y camello.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 421.
- S/a **El hombre no es el centro del universo: animales no humanos tienen derecho a no ser torturados.** (El Nacional 12/7/ 2000).
- S/a. **¿En auto o en tren?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Un día.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Al utilizar Facebook y Google usted le está haciendo el trabajo gratis a la CIA.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Polar: maíz transgénico y harina pan ¿Con cuál maíz trabaja la polar si en Venezuela no producimos nada?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. Parece chiste, pero se acerca a la realidad. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. El corcho pedagógico. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Una evaluación escolar que no cree en la honestidad de sus evaluados.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **El agua, los calambres nocturnos y el ataque al corazón.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **¿Qué edad es conveniente para que los niños empiecen a usar el WhatsApp?** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **La depresión económica en Europa está llevando al fascismo.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- S/a. **IDEAS, PENSAMIENTOS Y REFERENCIAS SOBRE LA PAZ.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- S/a. **Curiosidades de nuestro castellano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- S/a. **La inteligencia no se compra.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- SAAB, Tarek William. **Bajo los cielos de Basora.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 18.
- SANTAELLA, Juan Carlos. **El derecho a no leer.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000. p. 171.
- SARAGAMO, José. **Sobre las privatizaciones. Poema.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SAVATER, Fernando. **Julio Verne educador.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 54, p. 82.

- SAVIO, Roberto. **España e Italia apremian a Merkel para avanzar hacia la unión bancaria.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SEMANARIO DESPERTAR UNIVERSITARIO. **La pasión de Irak.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 282.
- SEMANARIO QUINTO DÍA. **Le puede pasar.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 510.
- SEOANE C., Javier B. **Ética y educación.** Año 7 (22): jul-ago- sep 2002, p. 300.
- SILVA RODRÍGUEZ, Alejandro. **No los destituyan, métanlos presos.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 222.
- SIRIT, Noel. **La farsa de la independencia judicial en EE.UU.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 41, p. 42.
- TABUAS, Mireya. **En una escuela del estado Vargas ¿Clases de qué?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000, p. 115.
- TABUAS, Mireya. **Paralización de las clases una incertidumbre emocional en los escolares.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 66.
- TELESUR. **George W. Bush gana premio mordaza Jefferson 2006.** Año 11 (36): abril-mayo-junio 2007. p. 102.
- TORO JIMÉNEZ, Fermín. **Naciones Unidas y la sociedad civil.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 136 y 154.
- TROCONE, Pablo. **Afrovenezolanidad llega a los textos escolares.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 384.
- UGALDE, Luis. **Educación 2001.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 235.
- UNESCO. **Existen 875 millones de analfabetos en el mundo.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 132.
- UNGAS, María. **Investigar en la escuela.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 254.
- VALLÉS, Joaquín. **Un día en una Escuela Bolivariana.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 45.
- VARELA, José. **Quiero ser.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 206.
- VARGAS María. **Investigación en la escuela.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 63.
- VARGAS CONTRERAS, Genry. **EDUCERE, una revista para los nuevos tiempos.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 10.
- VARGAS CONTRERAS, Genry. **Señor director.** Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 10.
- VARGAS, María. **El docente promotor de la lectura.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 24.
- VELÁSQUEZ WILHELM, Esteban J. **Ejercicio del poder en el sistema educativo.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 176 y 188.
- VILLARROEL, Cesar. **Pruebas internas en las universidades.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 558.
- WINACUR, Marcos, **Estoi contra la hortografía.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 232.
- ZAMBRANO, Gregory. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 17.
- NERUDA, Pablo. **Los hombres y las islas.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **A mis obligaciones.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **A Miguel Hernández, asesinado en los presidios de España.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Feliz año para mi patria en tinieblas.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Arte poética.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Apogeo del apio.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Amor.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Amor América.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Araucaria.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **América, no invoco tu nombre en vano.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

- NERUDA, Pablo. **A Rafael Alberti**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **La lluvia (Rapa Nui)**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- VARIOS autores. **La muerte del presidente Chávez**. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

2. NO LO CREA, PERO OCURRIÓ

- “Lo dijo recientemente Vicente Fox, expresidente de México”. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 232.
- “Teodoro Petkoff el abordar el subdesarrollo tocó la nacionalización de la TV”. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 305.

3. GALERÍA DE PERSONAJES QUE ILUSTRARON LA IMAGEN GRÁFICA DE EDUCERE

- Alberto Rosales. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 347.
- Alfonso Rumazo González. EDUCERE. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 279.
- Amelie Poulain. EDUCERE. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007, p. 557.
- Andrés Bello. EDUCERE. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 553.
- Andres Eloy Blanco. EDUCERE. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 263, 265.
- Armando Zambrano. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 407.
- Carlos Merino. EDUCERE. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 727.
- Carlos Lomas. EDUCERE. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008, p. 189.
- César Rengifo. EDUCERE. Año 21 (70): septiembre-diciembre 2017, p. 526.
- Fernando Savater. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 215.
- Fernando Savater. EDUCERE. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 93.
- Francisca Josefina Peña. EDUCERE. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- Gabriel García Márquez. EDUCERE. Año 18 (59): enero-abril 2014, p. 163-170.
- Henry Pittier. EDUCERE. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 301, 302.
- Heinz R. Sonntag. EDUCERE. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006. p. 157
- Hugo Rafael Chávez Fría. EDUCERE. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- Jean Piaget. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 37.
- Jesús Soto. EDUCERE. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 125.
- John Dewey. EDUCERE. Año 21 (69): mayo-agosto 2017, p. 317.
- Jorge Larrosa. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 99.
- José Antonio Pérez Tapia. EDUCERE. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 421.
- José Gimeno Sacristán. EDUCERE. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 59.
- José Ingenieros. EDUCERE. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. XXX
- Lucía Garay. EDUCERE. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 107.
- Lucía Garay. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 395.
- Mariano Picón Salas. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 422.
- Mario Briceño Iribarren. EDUCERE. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 445.
- Martin Heidegger. EDUCERE. Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016, p. _____
- Massimo Desiato. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 73.
- Miguel de Cervantes. EDUCERE. Año 20 (65): enero-abril 2016, p. 131.
- Myriam Anzola. EDUCERE. Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007, p. 557.
- Nietzsche. EDUCERE. Año 15 (51): mayo-agosto 2011, p. 321.
- Noam Chomsky. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 415.
- Orlando Albornoz. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 70.

- Pablo Neruda. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 414, p. 429.
- Paulo Freire. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 17.
- Paulo Freire. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 347, p. 436.
- Pedro León Zapata. EDUCERE. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 71, p. 76.
- Pedro Rincón Gutiérrez (Perucho). EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 396, p. 399.
- Philippe Meirieu. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 431.
- Philippe Meirieu. EDUCERE. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007, p. 411.
- Luis Balbuena. EDUCERE. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 726.
- Luis Beltran Prieto Figueroa. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 33.
- Rafael Pizzani. EDUCERE. Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 135.
- Richard Páez M. EDUCERE. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007, p. 357
- Samuel Moncada. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 245.
- Schopenhauer. EDUCERE. Año 15 (51): mayo-agosto 2011, p. 333.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 137.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 359.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 164.
- Teresa de Lisieux. EDUCERE. Año 21 (68): enero-abril 2017, p. 89.
- Vigotsky. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 38.

PARTE D

1. ÍNDICES TEMÁTICOS RETROSPECTIVOS DE EDUCERE

- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 6.** Año 3 (6): junio 1999, p. 93-99.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 9.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 144 – 155.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 13, Junio 1997 – junio 2001.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 121-142.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 17, Junio 1997 – junio 2002.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 103 – 125.
- ROJAS AJMAD, Diego y Freddy Parra. **Índice retrospectivo de EDUCERE, Números 1-20, Junio 1997 – junio 2003.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 449-469.
- RIVAS, Pedro José y Freddy Parra. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: el almacén sagrado que da acceso a las ideas que edifican el futuro. (Números 1-27).** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 557-585
- RIVAS, Pedro José y Aníbal León. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: La mirada futura desde la retrospectiva editorial. (Números 1-31).** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Treinta y cinco ediciones definiendo los campos escriturales de una publicación académica universitaria. (Números 1-35).** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José y Lennis Albornoz. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: El antídoto del olvido que seremos. (Números 1-39).** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RIVAS, Pedro José y Lennis Albornoz. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Lugar sagrado de la memoria y espacio público de la palabra. (Números 1-43).** Año 12 (43): octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito y Rosa Amelia Asuaje. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: El índice que seremos. (Números 1-47).** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.

- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito y Rosa Amelia Asuaje. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Un tributo a la memoria que organiza los recuerdos como piezas de armoniosos mecanos.** (Números 1-49). Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice retrospectivo de EDUCERE.** (Números 1-52). Año 15 (52): sept--diciembre 2011.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice Retrospectivo de EDUCERE.** (Números 1-60). Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice Retrospectivo de EDUCERE (Números 1-61).** Año 18 (61): sept.-diciembre 2014.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice de Retrospectivo de EDUCERE (Números 1-64).** Año 19 (64): septiembre-diciembre 2015.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice de Retrospectivo de EDUCERE (Números 1-67).** Año 20 (67): septiembre-diciembre 2016.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice de Retrospectivo de EDUCERE (Números 1-70).** Año 21 (70): septiembre-diciembre 2017.
- RIVAS, Pedro José e Iran Rosio Jovito Flores. **El Índice Retrospectivo de EDUCERE, junio/1997-diciembre/2018.** Año 23 (75): mayo-agosto 2019.

2. ÍNDICES TEMÁTICOS UNIVERSITARIO DE EDUCERE

PARTE E

1. ÁRBITROS DE EDUCERE POR AÑO

- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 14, números 48 y 49 del 2010.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 15, números 50, 51 y 52 del 2011.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 16, números 53, 54 y 55 del 2012.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 17, números 56, 57 y 58 del 2013.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 18 números 59, 60 y 61 del 2014.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 19 números 62, 63 y 64 del 2015.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 20 números 65, 66 y 67 del 2016.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 21 números 68, 69 y 70 del 2017.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 22 números 71, 72 y 73 del 2017.

2. NORMAS PARA LOS COLABORADORES ACTUALIZADAS

- Normas para los colaboradores actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Normas para los colaboradores actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 18, números 60 del 2014.

3. NORMAS PARA LOS ÁRBITROS ACTUALIZADAS

- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 14, números 48 y 49 del 2010.

- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 15, números 50, 51 y 52 del 2011.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 16, números 53, 54, y 55 del 2012.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 17 números 56, 57 y 58 del 2013 y Año 18 números 59, 60 y 61 del 2014.

4. CENTRO DE DISTRIBUCIÓN

- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 14, números 48, y 49 del 2010.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 15, números 50, 51, y 52 del 2011.

5. SECCIONES DE EDUCERE

- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 14, números 48, y 49 del 2010.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 15, números 50, 51, y 52 del 2011.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 16, números 53, 54 Y 55 del 2012.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 17, números 56, 57, y 58 del 2013.

PARTE F

1. ESTADÍSTICAS DE VISITAS Y CONSULTAS ELECTRÓNICAS

- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: difusión y visibilidad del patrimonio académico alojado en Saber-ULA-Venezuela y REDALYC-México.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 15 (50): enero-abril 2011.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE registrada en el índice venezolano de publicaciones periódicas, año 2012-2013.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y descargas en línea: sept./2008-abril/2014.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y descargas en línea: sepiembre./1998 - enero/2015.** Año 19 (62): enero-abril 2015.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y descargas en línea: Junio/1997 - Diciembre/2015.** Año 19 (64): sepiembre-diciembre 2015.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y descargas en línea: Junio/1997 - Diciembre/2016.** Año 20 (67): sepiembre-diciembre 2016.
- RIVAS, Pedro José. **Estadísticas de visitas y descargas en línea@: Sep. 2008 / Ene. 2018.** Año 22 (71): enero-abril 2018.
- RIVAS, Pedro José. **Estadísticas de visitas y descargas en línea@: Junio/1997 - Septiembre/2019.** Año 22 (71): enero-abril 2018.

2. EVALUACIÓN DE MÉRITOS DE LAS PUBLICACIONES ACADÉMICAS VENEZOLANAS

- CONSEJO EDITORIAL EDUCERE. *Evaluación de Mérito de las publicaciones académicas venezolanas registradas por FONACIT- 2007*. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.

NOTA: La organización temática del presente índice fue realizada por el profesor Pedro José Rivas e Iran Rosio Jovito Flores; se fundamentó en el trabajo de categorización iniciado por Diego Rojas, continuado por Freddy Parra y, posteriormente, reestructurado en diferentes años por Aníbal León y Pedro Rivas.

Secciones

Editorial *educere*

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados



Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

Visitas y descargas en línea

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes de la educación Latinoamericana y Universal



Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y validez para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.

Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.

La Educación en el Mundo

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.

Trasvase de lo publicado

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.

Ojo clínico

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.

Reseñas documentales

Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez

Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la memoria histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.

Pensamiento GLOBAL

Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.



Normas para los Colaboradores

Educere

**Normas revisadas y actualizadas al 1ro. de septiembre 2014.
Quedan sin efecto las Normas de diciembre 2008. Año 13 - No. 43**

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) 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 suprime palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
 5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.
- A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se **explican, discuten y demuestran**.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierto grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, lógicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (trascipción 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.
5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
 - Margen superior: 2,5 centímetros.
 - Margen inferior: 2,5 centímetros.
 - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
 - Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.
7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en **tercera persona** o, mejor aún, en **infinitivo** prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: **yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro**. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: **el autor o la autora**.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en **primera persona**, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).

Universidad Central de Venezuela (UCV).

Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Despues 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 *italica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nº	ítems	Alternativas		
		S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4 20
		%	-	16.7 83.3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7 17
		%	-	29,2 70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Despues en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

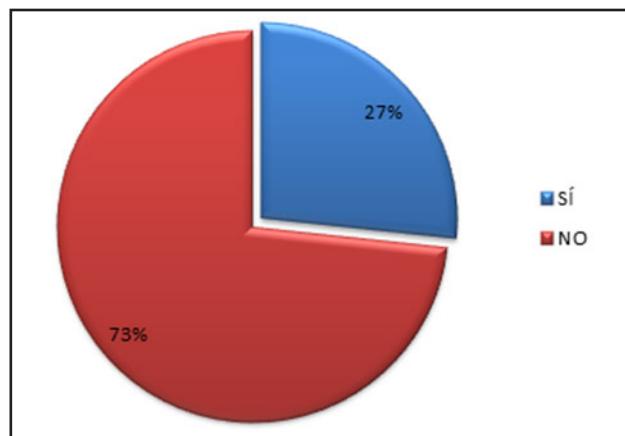


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de **plagio**, y está estrictamente prohibido. Para evitar el **plagio** debe acudirse al uso de cita textual.

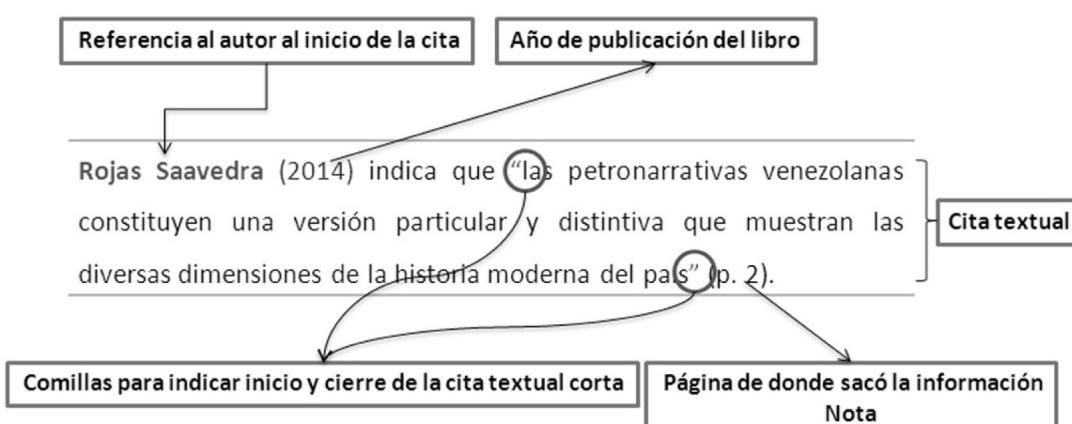
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *italicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*.

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una **tesis perversa** que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del **sentir** de la nación, en la expresión de un pueblo, en **motivo** literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del sentir de la nación, en la expresión de un pueblo, en motivo literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4)

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesional actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpresso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye “*todas*” las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se trascribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considera los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
↓
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www>.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1^a. 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 dissertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filoloxía Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de 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 Informacion Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

Nº 75 / Mayo - Agosto de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researchers. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and iews expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four

Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five

Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal

Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivas@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 the article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: “Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization”. This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use vs for versus), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness and power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is "complex, interesting and discussed".
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject's illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader's interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader's attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logicality and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and 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.

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

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

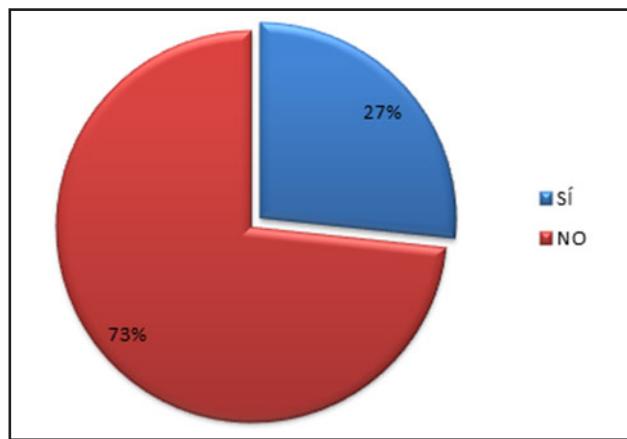


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

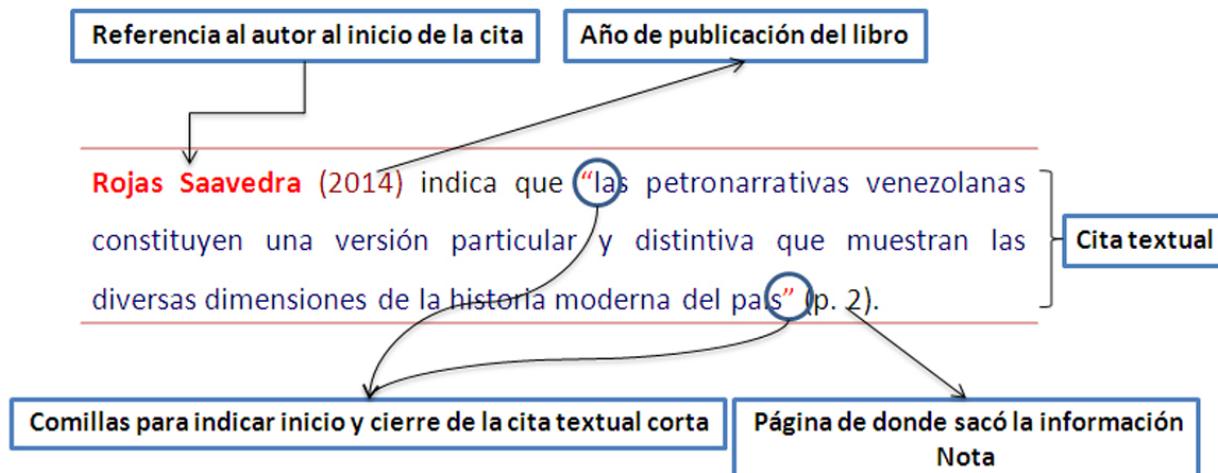
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as **plagiarism** and it is strictly prohibited. To avoid **plagiarism** it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author's permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, 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

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información

Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented**, **described** and **demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study – may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

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 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:

- a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
 ↓
 Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxxx.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.xxxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compilator(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiádes, 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*. (1^a. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericanas.

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 Filoloxía Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine, volume* (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://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 Informacion Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census [Demographic map]*. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word “Anexo” (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Normas para los Árbitros

Educere

Nº 75 / Mayo - Agosto de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
 - No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
 - No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.
- En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 75 / Mayo - Agosto de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poderão 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 substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. *Educación al día*. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5^a 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*. (8^a. 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/primera.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5^a 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 veredito sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.

15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.

16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:

- Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
- Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
- Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

- Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública o privada, nacional o internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, consequentemente, 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 números 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.