



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

Año 24
Número 78
Mayo / Agosto / 2020
Mérida - Venezuela
Depósito Legal
pp199702ME1027
pp199702ME1927
ISSN: 1316-4910

La Revista Venezolana de Educación

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

**EPISTEMOLOGÍA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES
y emergentes (historia oral-neurolúdica)**

NEUROEDUCACIÓN
En estudiantes de Química

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE
En la enseñanza de mol y cantidad de sustancia

**LA FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
Y LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**EVALUACIÓN PROGRAMA
DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.**
Región Maya. México

**UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN
ACADÉMICA Y PUBLICACIÓN.**
FACULTAD DE ODONTOLÓGIA

**TIC EN LAS ORGANIZACIONES
PÚBLICAS VENEZOLANAS.**
La perspectiva cronológica

**EL PODCAST EN EL DESARROLLO
DE LAS HABILIDADES ORALES.**
Estudiantes de Inglés, lengua extranjera

PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE.
La educación transformadora

CULTURA ORGANIZACIONAL EN CENTROS EDUCATIVOS
proyecto de intervención

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979
Oaxaca-México

LA EDUCACIÓN, EL VACÍO Y LA FRIVOLIDAD
La pesadumbre del presente



educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo - Agosto de 2020

Año 24 / Número 78

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

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

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

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

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

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

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004 - Agosto 2020

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

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com

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.
José López Herrería	Universidad Complutense de Madrid. España.

Consejo de redacción

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

Instancia académica editora ejecutiva

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

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 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

*Cuando un político dice "voy a acabar con la
pobreza", se refiere a la suya..*

*When a politician says "I will end poverty",
he is referring to his.*

Anónimo



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

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo - Agosto de 2020

Año 24 / Número 78

Mérida - Venezuela

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.
Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

Iván Cañas, Yamila Rodríguez y Balbi Cañas

Diseño de portadas

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

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

Traducciones del Inglés de los autores

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

Traducciones del Portugués de los autores

Yhana Milagros Riobueno Gozález
yhanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

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

Secretaría y canjes

Rosio Jóvito / educere@gmail.com

Distribución y canje

Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás
Universidad Federal del Amapá. Brasil.
Armando Zambrano
Universidad de Caldas. Colombia.

Carlos Merino
Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina
Sergio González
Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Depósito legal

pp199702ME1027

ISSN

1316-4910.

Educere, la revista venezolana de educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Educere, the venezuelan journal of education

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

Contenido

Editorial

LA RESILIENCIA ES LA FUERZA EDITORIAL DE EDUCERE, LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN

Resilience is the editorial strength of educere, the venezuelan journal of education

191 - 196

Pedro José Rivas

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

Artículos

LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

The transformative education in Paulo Freire's thinking

Eliseo Cruz Aguilar

Colegio Nacional de Capacitación Intensiva. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

Investigación

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE MOL Y CANTIDAD DE SUSTANCIA

Pedagogical mediation of the teacher in the teaching of mol and amount of substance

207 - 221

María Gabriela Fornez Rojas, Wilmer Orlando López González

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

INFLUENCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA QUÍMICA

Effect of neuroeducation on university students in the field of chemistry academic performance

223 - 236

Kenna Ferrer, Lorelis Molero, Anirelis Leal, Omaira Añez, María Araque, Ayari Ávila

Universidad del Zulia. Facultad de Medicina. Escuela de Bioanálisis. Maracaibo, estado Zulia. Venezuela

EL PODCAST EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ORALES EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Student's podcast in english learning for the development of the oral abilities

237 - 251

Fernando Valentín Gómez Barrios, Emmanoelia Palma Velásquez

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

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA ORGANIZACIONAL POSITIVA EN CENTROS EDUCATIVOS

Intervention project for the development of a positive organizational culture in educational centers

253 - 266

Teodora Dumitrita Toadere, Tomás Bonavía Martín

Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Valencia. España

ESCRIBIR PARA PUBLICAR EN LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA CON ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA

Writing for publication at the university: an academic literacy experience with dental undergraduate students

267 - 280

Oscar Alberto Morales, Bexi Perdomo de Flores

Universidad de los Andes. Facultad de Odontología. Departamento de Investigación. Mérida, estado Mérida. Venezuela

-
- EPISTEMOLOGÍA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES Y EMERGENTES (HISTORIA ORAL-NEUROLÚDICA)**
Epistemology of Traditional and Emerging Pedagogical Models (Oral- History- Neuroludic) **281 - 296**
- Pablo Lleral Lara Calderón¹, José Vicente Portilla Martínez¹, Balvino Alfonso Barreto¹, Saúl Ernesto García Serrano¹, Oscar Vicente Aguilera Dugarte²**
- ¹Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bucaramanga, Norte de Santander. Colombia. ²Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Ciencias Humanas. Mérida, estado Mérida. Venezuela
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979: A 40 AÑOS DE SU EDICIÓN. NUEVO LEÓN. MÉXICO**
Preschool education program 1979: 40 years after its edition. Nuevo León. México **297 - 308**
- Irma Alicia González Anaya**
Secretaría de Educación de Nuevo León. México. Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. Monterrey, Monterrey estado de Nuevo León. México
- FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**
Training in pedagogical research and reflective teaching in college education **309 - 322**
- Josefina Balbo**
Universidad Nacional Experimental del Táchira. Departamento de Ciencias Sociales. San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela
- EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA REGIÓN MAYA DE MÉXICO**
Evaluation of a training program for researchers in the Mayan region of Mexico **323 - 335**
- Roger Jesús González González, Edith Cisneros-Coehernour, Galo Emanuel López Gamboa**
Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, estado Yucatán. México
- PERSPECTIVA CRONOLÓGICA DE LAS TIC EN LAS ORGANIZACIONES PÚBLICAS VENEZOLANAS**
Chronological perspective of ICT in venezuelan public organizations **337 - 349**
- Leyda Alejandra Blanco Alarcón**
Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminalísticas. Centro de Investigaciones en Propiedad Intelectual. Mérida, estado Mérida. Venezuela

-
- LA EDUCACIÓN, EL VACÍO Y LA FRIVOLIDAD. LA PESADUMBRE DEL PRESENTE**
Education, emptiness and frivolity. The sorrow of the present age **351 - 354**
- de **Armando Zambrano**
Reseña de: **Roberto Donoso Torres**
Universidad de Los Andes-Venezuela

-
- SECCIONES**
Sections **355 - 356**

-
- NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)** **357 - 376**
- GUIDELINES FOR COLLABORATORS** **377 - 396**
- NORMAS PARA LOS ÁRBITROS** **397 - 398**
- NORMAS PARA OS COLABORADORES** **399 - 401**

La resiliencia es la fuerza editorial de Educere, la revista venezolana de educación

Editorial
educere

Resilience is the editorial strength of educere, the venezuelan journal of education

Pedro José Rivas

Director y editor
rivaspj12@gmail.com



No hay peor dificultad que aquella que no se desea superar

Pedro Rivas

I

El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD), instancia editora de Educere, la revista venezolana de educación, adscrita a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, coloca a disposición del magisterio de habla castellana el segundo fascículo del Volumen 24 de su colección. Una edición de acceso abierto y descarga gratuita para uso y disfrute de quien tenga el agrado visitarla o descargarla.

La edición No 78 corresponde al cuatrimestre mayo-agosto 2020 está constituida por un corpus de trece documentos: el consabido editorial suscrito por su director y editor quien lo suscribe y firma, once manuscritos evaluados previamente y seleccionados, y una reseña bibliográfica que aborda los padecimientos y potencialidades de la educación actual.

De los once manuscritos que el lector tiene en sus manos, diez corresponden al área de la investigación y uno al género ensayístico. Asimismo, seis son de procedencia universitaria nacional, de los cuales cuatro provienen de la Universidad de Los Andes, y los otros, de universidades del país. Del exterior, México, España y Colombia, a través de cinco universidades, se hacen sentir al enriquecer el legado académico de este fascículo:

El corolario indica que seis trabajos de colaboración y cinco de autorías independientes dejaron la impronta de 28 autores. Es el magisterio latinoamericano y caribeño, y español que se encargará de valorar esta edición aniversario.

II

Los aportes nacionales de esta edición los establecen dos fuentes. La primera, de la Universidad del Zulia (LUZ), escrito por los investigadores de la Escuela de Bioanálisis de la Facultad de Medicina: Kenna Ferrer, Lorelis Molero, Anirelis Leal, Omaira Añez, María Araque y Ayari Ávila. Su indagación la titulan: “**Influencia**

de la Neuroeducación en el rendimiento académico de estudiantes universitarios del Área Química”. Y la segunda, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) al hacer llegar el artículo: “**La formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria**”, elaborado por la investigadora Josefina Balbo.

Por su parte, la Universidad de Los Andes atesora para esta edición cuatro artículos. Dos son de la Facultad de Humanidades y Educación. El primero, de la Escuela de Idiomas y del Programa de Profesionalización Docente (PPD) intitulado: “**El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera**”, cuyo autor es el Lic. Fernando Valentín, Gómez Barrios; y el segundo, de la Escuela de Educación, titulado: “**Mediación pedagógica del docente en la enseñanza de mol y cantidad de sustancia**”, fue elaborado a dos manos por la Br. María Gabriela, Fornez Rojas y el Prof. Wilmer Orlando López González.

En esta misma dirección los investigadores Oscar Alberto Morales y Bexi Perdomo de Flores, adscritos a la Facultad de Odontología, firman la indagación intitulada “**Escribir para publicar en la universidad: una experiencia de alfabetización académica con estudiantes de Odontología**”. Finaliza la contribución institucional el trabajo “**La perspectiva cronológica de las TIC en las organizaciones públicas venezolanas**”, de Leyda Alejandra Blanco Alarcón, investigadora adscrita al Centro de Investigaciones en Propiedad Intelectual de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminalísticas.

III

Igualmente esta segunda edición del año 2020 se honra en publicar cinco trabajos de procedencia internacional. Los Estados Unidos Mexicanos enaltecen esta edición con tres aportaciones. El primero, “**La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire**” de Eliseo Cruz Aguilar, adscrito al Colegio Nacional de Capacitación Intensiva de Oaxaca de Juárez, del estado de Oaxaca. El segundo es un manuscrito titulado “**Programa de Educación Preescolar 1979: a 40 años de su edición**”, enviado por Irma Alicia González Anaya de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes, perteneciente a la Secretaría de Educación del estado de Nuevo León, Monterrey estado de Nuevo León. Y el tercero, la Universidad Autónoma de Yucatán en Mérida, estado de Yucatán, deja llegar su manuscrito “**Evaluación de un programa de formación de investigadores en la región maya de México**” elaborado por los investigadores Roger Jesús González González, Edith Cisneros-Cohernour y Galo Emanuel López Gamboa.

De la República de Colombia los investigadores Pablo Lleral Lara Calderón, José Vicente Portilla, Balvino Alfonso Barreto y Saúl Ernesto García Serrano, perteneciente a la Corporación Universitaria Minuto de Dios de Bucaramanga, Departamento del Norte de Santander, y Oscar Vicente Aguilera Dugarte de la Facultad de la Humanidades de la Universidad de Los Andes de Venezuela, hacen sus contribuciones a través del manuscrito “**Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes (historia oral-neurolúdica)**”.

La vieja Europa hace su aporte a esta edición aniversario con un artículo elaborado a dos a manos por los investigadores Teodora Dumitrita Toadere y Tomás Bonavía Martín de la Facultad de Psicología de la ibérica Universidad de Valencia, el cual se intitula: “**Proyecto de intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos**”.

Cierra esta edición una interesante reseña elaborada por el Prof. Roberto Donoso al libro: “La educación, el vacío y la frivolidad. La pesadumbre del presente”, del intelectual y profesor universitario neogranadino, Armando Zambrano Leal. Esta reseña alude a la publicación más reciente de este pensador y escritor colombiano bogotano. Donoso en su trabajo analítico muestra la aguda mirada pedagógica y reflexiva del catedrático Zambrano Leal, uno de los pedagogos contemporáneos más lúcidos y profundos del magisterio del hermano país y del continente americano de habla castellana.

IV

Finalmente, el director y editor de Educere editorializa la grave situación del país y su incidencia en la cultura de las publicaciones académicas con el nombre de **“La resiliencia es la fuerza editorial de Educere, la revista venezolana”**, a propósito de subrayar la energía desplegada por quienes hacen posible que esta publicación universitaria aparezca con regularidad y en rigor ajustada a su periodicidad cuatrimestral.

La resiliencia es la contundencia de una reacción de un proceso diario que lucha contra las inclemencias del caos para superar las condiciones adversas que padece el país y las instituciones educativas que vulneran la cultura de las publicaciones periódicas de las universidades del país. Cada número editado a tiempo y colocado en la red traduce la reversión de la crisis para ese momento, mientras se levanta el arte final del siguiente fascículo.

Esta hostilidad de una realidad enferma requiere el despliegue de esfuerzos inteligentes que generen respuestas y acciones contundentes capaces de sobrepasar los obstáculos y las adversidades que impiden laborar en situación de observancia editorial.

El tema grave es que la crisis se ha generalizado a todos los ámbitos de la vida nacional, a la actividad institucional y a la totalidad de los estratos sociales y culturales. Tal cuadro no es el resultado de una coyuntura pasajera, eventual o transitoria. No, el país vive una crisis estructural dada la naturaleza y magnitud de las causas que inciden en la debacle de la economía, la dinámica de la política, la vida social, las relaciones internacionales y la credibilidad de la dirigencia nacional. Su duración no es posible estimarla porque en el fondo la nación vive un estado de convulsión y de guerra interna no declarada que se agrava con la emigración forzada que se lleva nuestra juventud y al capital profesional y laboral, a la par que fractura la unión del tejido social y el sentimiento amputado de cientos de miles de familias venezolanas.

Las consecuencias de ello se observan en la fractura de parejas, el abandono de niños y mujeres embarazadas y en la fragmentación de núcleos familiares rurales y ciudadanos.

Mientras tanto los garantes de la seguridad y defensa de la nación son testigos del negocio dolarizado al detal de la gasolina y del contrabando de extracción fronterizo. Una economía informal socializada con base a un comercio inescrupuloso y al cohecho del gobernante, se hace cotidiana y, por ende, normal con el consiguiente menosprecio por el trabajo productivo y ético. Lo grave del caso es la aparición de una antiescuela fundamentada en la quiebra de la moral individual y colectiva que enseñar al revés y en la que se vale cualquier cosa que sirva para negociar y sobrevivir.

La crisis actual por su origen multicausal no puede ser manejada aisladamente de los actores y factores que la han provocado, aislarlos y excluirlos es como inventar gente y crearlos en la ingenuidad de la inocencia. El estado de polarización y división de la nación es impresionante. No obstante, es generalizada la opinión de ir a un cronograma de elecciones limpias y confiables para reelegir los poderes públicos al calor de la mirada de un nuevo consejo electoral consensuado y con observadores fiables de todas las corrientes del pensamiento y de diferentes latitudes. La incredibilidad así lo exige, el sentido lo grita y la historia lo reclama.

Es necesario legitimar la dirección política de la nación. Unas elecciones generales son una necesidad impostergable con base a un acuerdo político mínimo que garantice credibilidad y confianza. La Patria lo merece y el Padre Libertador también, no solo sus restos mortales deben descansar, igual su espíritu debe bajar para siempre al sepulcro. Ya es suficiente haberlo sacado a los miles de romerías electorales, en la impresión de de franelas, afiches para mítines y en la muñequería de plástico de los bazares y buhonerías. Su lustroso pensamiento en boca de sus cultores no sirvió para cumplir el cometido de sus preceptos. Bolívar debe regresar para que nos inspire en la moral y las luces de su doctrina, lo que debe evitarse es seguir desvalorizando su pensamiento de hombre universal y encerrarlo en los discursos estériles de las academias y la historia patria.

Es necesaria una salida inteligente y negociada a la crisis en la que “todos ganen y pierdan lo sacrificable” en proporción al poder y a su incidencia en la política y en la economía, sin olvidar que la gente está harta de la dirigencia de los partidos y agrupaciones políticas, tampoco está alerta al llamado interesado de la iglesia

católica y romana o de las iglesias cristianas norteamericanas enclavadas en el país. El país no tiene credibilidad en las Fuerzas Armadas, en la dirección del gobierno nacional, en los sindicatos, en las universidades cada vez más aisladas. Hay serias dudas sobre el equilibrio, ponderación, imparcialidad y equidad los medios de información y comunicación, menos credibilidad en las redes sociales e internet porque han sido parte involucrada en la confrontación y en la generación de opiniones parceladas y comprometidas con los intereses de los poderes en juego.

La situación se torna caótica y su abordamiento requiere de acuerdos mínimos creíbles entre los operadores políticos internos, hoy en pugna ciega. Complica el caso la falta de credibilidad mutua dada entre las terribles descalificaciones y denuncias sobre comportamientos ímprobos entre ellos, así como los antecedentes de que sus intereses han estado colocado por encima del bien común de la nación y del pueblo todo.

Mientras las fuerzas políticas “revolucionarias” que hoy gobiernan la vida política y económica sigan pensando que la Patria de Bolívar es una herencia cuyo mayorazgo le pertenece en exclusividad, el país se desfigura entre caudillos internos y grupos de poder y la democracia seguirá siendo de quinta comportándose cual veleta que la mueve el que más grita, roba y busca aliados externos para garantizar su hegemonía y control del Estado y la administración de las riquezas del pueblo.

La oposición igualmente debe revisar su posición política infantil y endeblemente subordinada al hegemon del norte, lo cual la hace una alternativa poco confiable y nada soberana. Existe la convicción pública de que de un triunfo opositor determinará la entrega del país a las agendas de la Casa Blanca, el Pentágono y sus intereses transnacionales. Tal pretensión sería una abominación histórica para el devenir de nuestros hijos y nietos.

Ser parte del mundo global es algo que ningún sujeto sensato puede negar y tal realidad no puede estar supeeditada a alianzas política de ningún tipo.

Esta observación es igualmente válida para rechazar nuestra adhesión incondicional a cualquier otra potencia regional o mundial. Desde estas páginas hemos cuestionado la decisión del gobierno nacional por haberse hecho parte del juego de los intereses de la guerra fría como aliados económicos y políticos de Rusia y China frente a una eventual confrontación de EE.UU.

Por su lado, si los EE.UU y sus aliados siguen involucrándose en nuestros asuntos internos y soberanos como parte de sus planes particulares hablando en nombre de nuestra democracia perdida y de unos derechos humanos que hay que restablecer y que en otras partes se violan igual o peor, sin que pase nada; el caso Venezuela no se resolverá.

Ya lo hemos reiterado, somos valiosos por nuestra gente, por el legado libertario que históricamente nos precede y por el derecho que nos hemos ganado a ser libres de cualquier yugo que nos quieran imponer en nombre de Dios, del modelo universal de sociedad y de la verdad única.

No obstante, nadie en Venezuela es ingenuo de la intención existente de los discursos salvadores que pregonan de afuera, aquende hay sus seguidores violentos y pacíficos que operan derechamente y a coro los repiten como una oración mariana, y también en nombre del miedo, sus cadenas se las ponen y acto seguido, nos la ponen. Somos también valiosos por los minerales estratégicos, petróleo y agua que en nuestro territorio existe como en ninguna parte del planeta. Esa es nuestra riqueza que la providencia dejó y a la que –fatalmente– hemos malbaratado para nuestra autoheredada desgracia.

Allí siempre ha estado el ojo extranjero posado en la mirilla, con la mirada en el mapa de la ocupación y el bolígrafo a la espera y sin apuro dando tiempo para que el “nuevo “presidente” suscriba y estampe la firma de los contratos de servicio leoninos o en venta de lo público al sector privado, a cambio de protección del enemigo de siempre y si no se sabe ni existe igual se inventa.

El quid del asunto es que vivimos en la sociedad planetaria del miedo y de los instintos manipulados a través de los massmedia y las redes sociales, cuya paranoia se expresa en forma de mensajes colocados en cadenas a través de nuestro “teléfono móvil”. Esta tarea de envío gratuito está reservada a los usuarios, no los paga el

“hermano mayor, se cargan a nuestra cuota mensual. El trabajo efectivo de diseminación de datos, pensamientos, noticias y todo lo que circula por la autopista de la información, queda en nuestras manos como consumidores de información. Le hacemos el trabajo de divulgación al verdadero enemigo, que es el gran hermano invisible y protector del mundo planetario.

V

Como corolario de este editorial examino brevemente las páginas de la historia de los últimos años de nuestra política criolla e internacional y noto que en la carpeta amarillenta correspondiente a los yerros y equivocaciones existen demasiados papeles sin revisar menos ejecutar. Observo la carpeta de las evaluaciones y no hay nada o muy poco que haya sido sabiamente rehecho. Las rectificaciones se quedaron en juegos de palabras, consignas y cadenas del “guasap”. Las erres de la revisión, la rectificación, la reparación y el reajuste se redujeron a un discurso intencional lleno de pincelazos de enmiendas propagandísticas y de efectos emocionales inmediatos frente a equivocaciones imposibles de ocultar.

Nunca es tarde para enderezar entuertos. La convicción y la voluntad que son la base del “poder hacerlo” y si ello no es así es porque sigue predominando la demagogia, el incumplimiento de las promesas y una política chabacanera a granel y al detal.

Lamentablemente en política los errores no corregidos a tiempo o reiterados, terminan convertidos en facturas impagables y en beneficios muy rentables para el ganador que cobrará duro y sin chistar. Yerros convertidos en letras de cambio al portador y de cobro inmediato o con intereses de mora impagables. Eso es parte de lo que ha ocurrido en Venezuela y nada nos indica que mañana será distinto dados los ejercicios financieros con el manejo del dinero entregado por la administración Obama-Trump al paragobierno en sus distintas expresiones.

En medio de esta realidad política novelesca y caricaturizada, “venezuela” pierde el valor enunciativo de su mayúscula; el desgobierno devalúa la moneda nacional y desvaloriza al “bolivar fuerte” y le quita sustentabilidad al “bolívar soberano”; las universidades nacionales desconocen al presidente Maduro” que paga la nómina y reconocen a Guaidó como un presidente auto-designado y auto-juramentado de la república paralela que no tiene un Ministerio de Finanzas pero si dispone de dólares en los bancos internacionales y en las chequeras petroleras que EE.UU sancionó y embargó al gobierno de Miraflores.

Esta patética descomposición republicana se manifiesta en una economía hiperinflacionaria con un pobre y minusválido aparato productivo y un exacerbado intervencionismo estatal que asfixia la vida de la nación mientras la “economía de puertos da cuenta de lo que comemos y compramos que pasa las líneas del brutal bloqueo de la economía ejercida por la administración del señor Trump para derrocar a Nicolás Maduro.

En el mismo orden, la singularidad del caos político venezolano exhibe dos presidentes nacionales con adeptos y seguidores que creen en sus legitimidades: El primero es reconocido por la ONU y el otro por la OEA y 56 países del mundo; igual funcionan tres parlamentos nacionales desde la sede del Capitolio; existen dos contralores generales y dos tribunales supremos de justicia que hacen vida institucional en Caracas y en Miami. Y la ficción-realidad de lo disruptivo ofrece la guinda de la torta nacional. En aquellos estados federales que tienen gobernadores opositores, el Ejecutivo Nacional creó la figura de los “protectores del pueblo” adscritos a Miraflores que funcionan como gobernadores paralelos con asignación financiera de la hacienda pública y sin contralorías oficial ni social.

VI

Este escenario 2020 lo reseño para ilustrar las dificultades y sinsabores por los que atraviesa nuestra cotidianidad, cuyos embates afectan la vida de toda la nación y, por ende, a la cultura del libro y a la existencia de nuestras publicaciones periódica cada vez más endeblés y a riesgo de desaparecer de la historia de la divulgación del pensamiento educativo venezolano, latinoamericano y caribeño y universal.

Nuestros directores, ahora también editores, luchan desesperadamente para que sus revistas sobrevivan, muchos han abandonado su tarea de dirigir sus publicaciones porque los obstáculos les han sido insuperables. A una enorme cantidad de revistas no les llegan manuscritos suficientes y sus consejos editoriales han terminado derrotados por el sinsentido de continuar editando una revista que les arranca el alma. Las revistas venezolanas son las víctimas sin dolientes de la cultura del libro que fenece en el silencio de la palabra callada y la pluma sin tinta. El pensamiento editado y divulgado en las publicaciones nunca había estado tan desconcertado y moribundo.

Amén de la tarea editorial que no dispone de fondos para hacer su labor, las contrariedades de la cotidianidad se imponen frente a un sueldo que no alcanza para adquirir un litro de aceite de cocina o un kg de café mensual, todo conjugado con los continuos y permanentes cortes del servicio eléctrico del día y la noche. El internet es cada vez más deficiente y la telefonía móvil es muy defectuosa. A ello se agrega la falta de gasolina en las estaciones de servicio y las incansables y largas colas de días que hay que hacer para adquirir el preciado combustible.

Este dantesco cuadro de limitantes no será abono para cosechar un número de una revista cualquiera. Empero saber que Educere aparece con puntualidad y antes del tiempo previsto, nos estimula a seguir derrotando el pesimismo y la desilusión sabiendo que nuevos colaboradores garantizarán sus colaboraciones e impedir que el desmayo termine de sucumbir en el cementerio de las publicaciones periódicas venezolanas. Una vez allí es muy difícil salir y recuperar la credibilidad con sus autores.

En plena acción resiliente levantamos la copa de vino y celebramos con nuestros millones de lectores, los dos mil y tantos colaboradores y, en especial, los 28 autores que escribieron los doce manuscritos de este fascículo No 78 de Educere, la revista venezolana de educación.

Enhorabuena el XXIII aniversario de Educere que festeja la aparición de su primer número publicado un día del mes de junio de 1997.

Nuestros rostros los impregnamos de optimismo y fe para alegrar el trabajo que hará posible el siguiente fascículo No 79 de septiembre-diciembre de 2020 que parecerá en el venidero mes de marzo.

Sea ☉

La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire



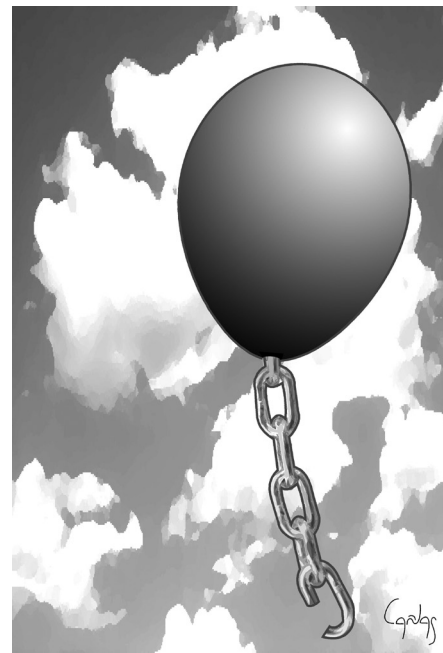
The transformative education in Paulo Freire's thinking

Eliseo Cruz Aguilar

cruz_infante@hotmail.com

Colegio Nacional de Capacitación Intensiva
Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

Artículo recibido: 06/12/2019
Aceptado para publicación: 17/01/2020



Resumen

En este artículo se expone la práctica y el pensamiento político pedagógico de Paulo Freire, destacando sus principales categorías acerca de la educación liberadora como respuesta a la práctica bancaria de la educación, la importancia del papel que asume el docente como militante político y el acto de estudiar como acto de humildad y rebeldía, el empleo de su método que unifica las ciencias para entender y atender la realidad como totalidad y la importancia de la praxis como relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Metodológicamente se delimitó el objeto de reflexión y se diseñó el esquema de investigación, se determinaron y analizaron las fuentes de información y se redactó el artículo. Se concluye que la propuesta político-pedagógica del educador brasileño sigue vigente, marcado profundamente por la ideología marxista, que considera a la educación, a la alfabetización y a la lectura del mundo como herramientas de liberación permanente del hombre.

Palabras clave: opresión, liberación, transformación, educación, política.

Abstract

This article exposes the practice and pedagogical political thinking of Paulo Freire, highlighting its main categories about liberating education in response to the banking practice of education, the importance of the role of the teacher as a political militant and the act of study as an act of humility and rebellion, the use of its method that unifies the sciences to understand and attend to reality as a whole and the importance of praxis as a dialectical relationship between theory and practice. Methodologically the object of reflection was delimited and the research scheme was designed, the sources of information were determined and analyzed and the article was written. It is concluded that the political-pedagogical proposal of the Brazilian educator is still in force, marked deeply by the Marxist ideology, which considers education, literacy and reading the world as tools for the permanent liberation of man.

Keywords: opresión, liberación, transformación, educación, politics.

Introducción

Se necesita ser un tanto romántico para leer, comprender y, sobre todo, poner en práctica la ideología político-pedagógica de Paulo Freire, sin llegar a idealizar su práctica educativa como práctica de la libertad, existe una relación entre el ideal educativo de Freire con la concepción del amor en Platón, la educación como acto amoroso, acto que busca potenciar la vida y que se aleja y combate directamente la visión necrófila de una pedagogía de las clases dominantes, de una pedagogía bancaria, alienante, de comunicados.

La concepción educativa de Freire es una educación que busca el pleno y auténtico desarrollo del otro, porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto biofílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro.

Por lo anterior puede decirse que el presente trabajo tiene el firme propósito de analizar la postura pedagógica-política del educador brasileño, su vigencia y pertinencia en el contexto político-educativo actual, dándole prioridad a una de sus obras más conocidas: “Pedagogía del oprimido”, obra en la que desarrolla plenamente sus ideas y que sirven de base para la reflexión de sus obras futuras.

En este artículo se remarca la diferencia entre la puesta en práctica de una pedagogía que sirve para la mitificación, masificación y dominación por medio de una visión bancaria de la educación, donde, el educando se convierte en un recipiente de conocimientos, un ser pasivo que reproduce las condiciones imperantes en la sociedad y se le mantiene en una “cultura del silencio”, asimismo se trata la propuesta freiriana de una educación como práctica de la libertad, donde educador y educando aprenden al mismo tiempo, donde la palabra es diálogo y el diálogo es creación, compromiso, transformación.

Asimismo, se desarrolla la visión alfabetizadora de Freire, no como un ejercicio de dictado y de repetición, sino como alfabetización, donde la palabra ya sea escrita o hablada, sirve para pronunciar el mundo de quien la escribe o habla, porque es creadora de cultura que le dignifica dentro de su condición de ser humano, por medio del diálogo que mejora las condiciones del colectivo.

En él también se trata la importancia de la práctica educativa dialógica frente a la práctica antidiológica de transferencia de conocimientos, dice Freire: todo mundo sabe algo y todo mundo ignora algo, porque nos educamos constantemente, es decir, aprendemos todos de todos. Se aborda también la importancia de la reflexión de la práctica, con el objeto de pensar mejor y practicar mejor, los requisitos que la tarea docente exige al educador y al educando, destacando que estudiar es un acto de rebeldía tanto para el educador como para el educando, pues nadie puede actuar dentro de una falsa neutralidad, dicho en otras palabras, dentro de una visión apolítica de la configuración de la historia.

La práctica bancaria de la educación

En la concepción bancaria de la educación, tanto el educador como el educando establecen una relación poco productiva en el aula, pues el primero es considerado como el sujeto que piensa, habla y sabe, en cambio el segundo el que solo, escucha porque sabe poco o no sabe nada, únicamente se convierte en un recipiente, en una vasija al cual hay que llenar con todos los depósitos posibles, entre más depósitos realizados, más y mejor se afirma el docente, entre más dócil y pasivo es su llenado, tanto mejor educando le convierte.

Así, la educación se convierte en un acto de depositar, una especie de acto bancario, donde desde el lenguaje metafórico de Paulo Freire, sirve para ilustrar un acto de transmisión de quienes se juzgan sabios a quienes se

les juzga ignorantes, manteniendo una postura rígida entre ambos sujetos, pero resaltando siempre los discursos alienantes, de quienes se reconoce superior a los educandos gracias a la ignorancia de éstos.

En la concepción bancaria de la educación, la relación educador-educando, está mediada por el acto narrativo de contenidos, es decir, es la relación discursiva del narrador que habla y dicta, y el sujeto que escucha pasivamente. El sujeto que narra es el que practica un discurso alejado de la realidad concreta del educando, o en su defecto, un discurso fragmentario de la realidad, la única función del sujeto que educa es la de “llenar” por medio de discursos “verbalistas alienados y alienantes” a los educandos, cuya función es pasiva-receptiva. (Freire, 2005, p. 77).

El discurso alienado y alienante es palabra hueca y vacía, que debería mejor no decirse, palabrería que no problematiza ni transforma nada, lo que realmente hace es mostrar y mantener la realidad como inmóvil, estática y mecánica, que debería mejor callarse, porque lo que provoca, si es que realmente provoca algo en el educando, es repetir de manera mecánica los contenidos educativos, retener y memorizar la palabra de otros, el pensamiento de otros y no el propio pensamiento ni la propia palabra.

Entre más discurso dicte el sujeto que educa, tanto mejor educador será, entre mejor oyente se convierta el sujeto que se educa, tanto mejor educando será, la intención no es dialogar, comunicarse, no puede existir diálogo con alguien que se juzga sabio, autónomo, independiente con alguien a quien le ha hecho creer que lo ignora todo o que no sabe nada y que por tanto tiene prohibido decir su palabra.

En la concepción bancaria de la educación, el educador utiliza un antidiálogo, que en

en palabras de Pierre Bourdieu, se le conoce como “violencia simbólica” por la influencia que ejerce sobre el sujeto que aprende, ya que, desde la concepción bancaria de la educación, el educador se juzga sabio, detentor exclusivo de los saberes, mientras el sujeto al que se educa, se le juzga ignorante, pues “enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria” (Freire, 2005, p. 79). Lo anteriormente expresado por Freire, en relación con el educador, puede ser entendido en palabras de Alexandre Kojève (2009), quien interpretó a Hegel, la verdad que el educador tienen de sí mismo y de los otros, que la impone por medio de la violencia simbólica, pues el educador juzgado sabio, se impone al educando, el educador “mata” la autonomía del educando, lo somete y limita, “transforma el privilegio en mérito” (Bourdieu y Passeron, P. 2009, p. 104).

El educador impone sus condiciones, se hace reconocer sin reconocer al educando, lo niega mientras él se afirma, mientras el educando absolutizado en su condición de ignorante, reconoce al educador por medio de la negación de su propia palabra, de su propia negación.

La institución escolar como aparato ideológico del Estado se apoya en otras instituciones como la escuela, la religión, la familia, entre otras, para perpetuar las condiciones económico-ideológicas, por medio de la propaganda, la violencia física o simbólica, como dice Simón de Beauvoir, (citado por Freire, 2005, p. 81), de lo que se trata es de “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los que oprime.” Sigue diciendo Freire, (2005), se le niega al educando oprimido, su “vocación ontológica de ser más”. (p.82).

Lo que se requiere entonces, es educadores comprometidos con la práctica liberadora del hombre, educadores coherentes con su pensamiento y práctica, que nieguen la visión necrófila de la práctica educativa bancaria y se relacionen con el educando a partir de una relación dialógica, de confianza y de compañerismo, de humildad y de apertura, dónde nadie eduque a nadie como acto jerárquico y violento y nadie se eduque por sí mismo, sino en colectivo.

La práctica bancaria de la educación, encuentra su fundamento en la contradicción educador-educando, jamás en su superación o síntesis conciliadora, refleja los valores políticos, económicos y morales, de la ideología dominante; Paulo Freire (2005) enlista una serie de características respecto a esa práctica, donde el educador es siempre sujeto del proceso, quien educa, piensa, habla, disciplina, prescribe, mientras el educando es el objeto del proceso, es pensado como el que se educa, el que escucha, es disciplinado y atiende con precisión las prescripciones.

La educación liberadora

La educación liberadora no podrá alcanzarse si no se configura la conciencia de los oprimidos con referentes liberadores, es imposible pensar que la clase dominante configure una pedagogía para liberarlos, es utópico, pensar en la liberación si no se reconocerse en primer momento como oprimido, reconocer que el opresor forma parte de su conciencia, y que por tanto, es necesario liberarse de él para hacerse auténtico, liberarse del miedo a la libertad, sin olvidar que la libertad conlleva responsabilidad, compromiso ante el mundo, ante el espectáculo, responsabilidad que el oprimido no quiere o no puede asumir, “la liberación es un parto. Un parto doloroso” (Freire, 2005, p. 47), y a partir de ese parto, de esa lucha que debe asumir con decisión, con determinación, gracias a su descubrimiento crítico, surgirá un hombre nuevo, un hombre en estado de permanente liberación.

La educación liberadora necesita buscar permanentemente la libertad y la responsabilidad, llevar a cabo la praxis, es decir, la acción y la reflexión, ya que es la base fundamental de una práctica educativa problematizadora y liberadora, a partir de la lectura del mundo y de la pronunciación de la palabra de quien vive en la opresión, no de quien oprime, practicar una pedagogía del oprimido. No se trata de negar los determinismos biológicos, genéticos e incluso geográficos, sino de reconocer que, como seres condicionados, somos seres en constante formación.

El papel que juegan los educadores de la pedagogía de la liberación, es un papel que requiere de compromiso ético y antropológico, de coherencia entre el discurso y la práctica, no puede seguirse haciendo uso de prácticas domesticadoras donde enseñar resulta la mera transferencia de conocimientos y valores, más bien, de lo que se trata es problematizar los contenidos, analizar la realidad, confrontar al educando por medio del diálogo crítico y no por medio de comunicados, enseñar al educando a pensar críticamente los contenidos.

El educador liberador necesita cambiar su concepción de evaluación, pues ésta ha sido entendida más como mecanismo de poder por medio del autoritarismo en el aula, dentro de la concepción bancaria de la educación; la concepción liberadora de la educación, por el contrario, exige de un educador que se reconozca ignorante, reconocer la ignorancia es abonar al conocimiento, porque nadie sabe todo ni lo ignora todo, de lo que se trata es de establecer un compromiso por el estudio y la investigación permanentes.

La alfabetización de los sujetos

El proceso de alfabetización implica observación, diálogo crítico en equipo, registro, análisis, diseño y construcción colectiva del programa y evaluación constante del proceso, en la concepción de Freire, el acto de educar es un acto amoroso, de confianza, de fe en los hombres, de coherencia entre el discurso y la práctica; requiere así también algo muy importante que sirve como base para el proceso de alfabetización, que el alfabetizador respete, dignifique y edifique la lectura del mundo que realiza el alfabetizando, así como compartir las lecturas para superarlas con humildad y esfuerzo constante.

Alfabetizar no es enseñar ni aprender a repetir palabras, no es memorizar ni mecanizar palabras ni lecturas, no es dicotomizar el pensamiento, alfabetizar es aprender y atreverse a decir la palabra propia, palabra que es problematizadora, creadora de cultura, palabra que es transformadora; pronunciar la palabra verdadera que transforma el mundo, requiere sacrificio y disciplina, ya que es un proceso complejo donde los hombres se van formando y transformando al pronunciar su propia palabra, pero aquella palabra que no es palabra repetida, memorizada, mecanizada, sino aquella que es resultado de un proceso dialéctico, de la praxis, que es resultado de su contacto y conocimiento del mundo, no de pronunciar palabras falsas que mantienen la situación de opresión, la palabra que pronuncia el alfabetizando es palabra que denuncia y anuncia que es esperanza mediada por el trabajo y la conciencia de su importancia histórica, palabra que refleja su permanente estado de liberación.

Con la palabra se recupera el destino como proyecto y se trabaja por la superación de “situaciones límite” que la visión fatalista imponía, el hombre emerge y escribe su propia historia, él con los otros se pronuncia de manera crítica, se hace partícipe activo en la creación, valoración y difusión de su cultura y de su historia.

Alfabetizar no es un acto de donación o transferencia, mucho menos un acto de imposición, alfabetizar exige diálogo crítico entre alfabetizador y alfabetizando, mediados por el mundo, donde el alfabetizador sea un colaborador del acto de creación y recreación que vive el alfabetizando; en el diálogo crítico se supera la contradicción alfabetizador-alfabetizando del esquema bancario.

No se trata de imponer un programa pensado para los alfabetizados, de lo que se trata es de observar, dialogar y construir de manera colectiva un programa pensado también por ellos, con ellos, partiendo de la lectura del mundo que ellos realizan, problematizando, confrontando pensamiento y realidad, un programa que integre su palabra que es la lectura del mundo que es anuncio y denuncia para transformar.

Lo anterior necesita de un equipo de trabajo comprometido por medio de la unión de diferentes ciencias o disciplinas que contribuyan a comprender la realidad concreta del alfabetizando para su mejor transformación, como son: la Psicología, Sociología, Economía, Antropología entre otras muchas más, porque más que parcelar el conocimiento y fragmentar la realidad, ayuden a comprender la totalidad.

Según las experiencias vividas por Paulo Freire, para llevar a cabo el proceso alfabetizador se necesita de un equipo de trabajo que lleve a cabo el proceso de observación, donde los investigadores-alfabetizadores investiguen el pensamiento-lenguaje de la comunidad a la que pertenece el grupo de alfabetizados, porque el pensamiento-lenguaje hace referencia al pensamiento determinado por la interacción del sujeto con su realidad, sus diversos referentes así como de su intervención en el mundo y su relación con los otros.

Los observadores tienen que observar detenidamente todos los momentos posibles para registrar situaciones de alto impacto cognitivo y emocional. Lo que se registra es la lectura del mundo que hace la comunidad. Durante la observación el equipo de alfabetizadores descubre un “universo temático”, que es el resultado de la posición que asume el hombre ante las situaciones que su realidad concreta le presenta, que está compuesto por “palabras o temas generadores”, de los cuales deben seleccionarse mediante reuniones colectivas, palabras o temas generadores que sirven para codificar estructurar un programa de alfabetización, con problemáticas, que bien puede ser a partir de una simple fotografía, de una situación de la realidad concreta, una canción, un documental o película, hasta una situación diseñada por el grupo del alfabetizadores.

La codificación se presenta al grupo de alfabetizados para que reconozca en la codificación y decodificación su situación de opresión y de silencio, y con ello leer su mundo a partir de la lectura que hace de las palabras, para así estudiar un proceso de relectura y reescritura, que motive la expresividad del alfabetizando, alfabetizar no es el dominio mecánico de la lectura y la escritura, no es la escisión entre leer y escribir, alfabetización, es, por tanto, dentro de la concepción liberadora del hombre según Freire “entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, 2011, p. 105).

De lo que se trata más bien es que, el alfabetizando encuentra el poder de pronunciar su realidad, de denunciarla y de anunciar, a partir de la organización, la lucha y la esperanza trabajada, un mundo más justo, más equitativo, más democrático.

La lectura y la escritura

La lectura del mundo está condicionada por la cantidad de referentes que un sujeto tiene en su conciencia, de acuerdo con Covarrubias (1995), la lectura del mundo no es una lectura del mundo individual, es una lectura que considera a los otros, otros que me conforman y que son conformados por mí, por nuestras lecturas.

Hay también filosofía socrática respecto a la postura freiriana cuando dice: “la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría.” (Freire, 2010, p. 65), el reconocerse inacabados puede estar a la par de la postura socrática de reconocer la propia ignorancia, porque el reconocernos ignorantes o inacabados implica esa búsqueda

da constante, no de la verdad como verdad absoluta, que impone y niega la palabra, sino del conocimiento que es resultado y promotor de la comunicación, de la complementariedad, de la construcción colectiva, del reconocimiento del otro.

La frase del físico teórico Stephen Hawking, clarifica aún más la postura socrática que debe asumir un docente dentro de la concepción liberadora de la educación, “el mayor enemigo del conocimiento no es la ignorancia, es la ilusión del conocimiento.” Reconocernos inacabados implica necesariamente el reconocimiento del otro como presencia ética, en este mismo sentido según el profesor Ernani Maria Fiori, como presencia y acto antropológico, el otro que no es poseído ni pretende poseer, según palabras de Emmanuel Levinas, “nada se aleja más del eros que la posesión” (Lévinas, 2002, p. 275).

La lectura del mundo y sobre todo la lectura de la palabra debe producir conocimiento cuando se interacciona con el texto y por tanto con el autor, el educando como lector es creador, no solo memoriza el pensamiento del autor, como en la postura bancaria de la educación, sino es creador de conocimiento a partir del diálogo que mantiene con el autor, con las preguntas que realiza, con las dudas que le son generadas, con la crítica que realiza, pero sobre todo, con la producción de texto que el mismo realiza a partir de la lectura de las palabras que le remite necesariamente a la relectura del mundo de su realidad concreta.

En ello radica la dificultad de leer de manera creadora y creativa, pero al mismo tiempo representa un proceso apasionante de estudio, sin embargo, la practica educativa en los centros escolares, conscientes o no de ello los educadores, sectarios o radicales, de izquierda o de derecha, hacen uso de técnicas y herramientas que promueven la memorización de textos para luego vaciar sobre un examen que todo mide y califica, pero nada produce ni dignifica, se sigue practicando el dictado y el copiado con la intención de terminar los contenidos programáticos que se les impone, matando así su imaginación y la de los educandos, hacen de la lectura una lectura muerta, de consumo y vaciado de ideas, no existe en la lectura el desafío para que el educando piense y genere conocimiento propio.

El educando necesita entender lo que lee y escribir lo que entiende como proceso de reescritura, de recreación, leer la palabra obliga a regresar con la lectura del mundo, que implica diálogo crítico, que se da entre hombres que están en permanente proceso de liberación.

El proceso de concienciación

Cuando se habla de la pedagogía de Paulo Freire se habla también de un “método de concienciación”, dicho método, “...procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando...” (Freire, 2005, p. 19). Dicho método genera en el hombre la transición de la consciencia mágica hacia la consciencia política, pasando por la consciencia ingenua, transición que tiene por objetivo hacer denunciar la situación de opresión en la que viven.

No se trata de ideologizar o de adoctrinar, sería igual que a cambiar simplemente la forma de opresión, se trata de abrir camino al diálogo crítico por medio de dos o más consciencias que han despertado y que reconocen en su situación el motor indispensable para la lucha. Freire (2011) exige expulsar la sombra de la opresión, expulsar al opresor que remarca la dualidad del ser y que no lo deja ser más, para la liberación permanente.

La práctica de la liberación de los hombres se da en la persona que ha tomado consciencia de su situación y asume una postura radical e incluso violenta, pero al mismo tiempo amorosa, no niega al otro, no puede flagelar ni ser autoflagelante, visión contraria al hombre sectario que nada construye porque ama la muerte del pensamiento, de la palabra, de la transformación. En esta radicalización, el hombre se asume como sujeto, ya no como objeto, se llena de optimismo crítico que también es esperanza, y genera acción y reflexión.

La clase dominante que es la opresora, al ver el despertar del hombre ingenuo para transformarse en el “hombre nuevo”, busca silenciarlo, utiliza desde la “violencia simbólica” a partir de su “falsa generosidad” y prácticas paternalistas, hasta el uso de la violencia física que, como paradoja mencionado por Lucia Bianchi (2019), impone el terror y la censura porque teme profundamente perder su poder. Pero nada de eso inmoviliza al

hombre que ha tomado conciencia de su situación, porque su proceso de autovalorización en el que se encuentra, le da toda capacidad de respuesta, como dice Freire, “no es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias” (Freire, 2005, p. 75).

Es en la rebeldía donde radica la importancia de la educación liberadora, entendida ésta como dialéctica, donde la denuncia y anuncio cobran sentido, porque constituyen las herramientas que hacen posible la transformación de la situación actual, a partir de una “ira justa”, en esta rebeldía de la que habla Freire, es donde el acto educativo progresista tiene un acto amoroso, de valentía que el educador debe asumir, como posición política, que le exige coherencia en su acto de “enseñar”.

El educador, por tanto, debe ser un militante político, su actividad es un acto de humildad donde, como señala Freire (2010) “la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (p. 75), por eso somos seres programados para aprender, su actividad es interminable, es parte del reconocimiento de su inacabamiento, de su proceso permanente de transformación y superación para la liberación.

El proceso educativo dentro del esquema de la educación como práctica de la libertad exige del educando también militancia política, coherencia y, sobre todo, como lo sostiene el mismo Freire (2005), estudiar como acto de rebeldía, estudiar críticamente para superar la situación que los oprime, superar los referentes mágicos-religiosos, ingenuos y, transitar hasta la conciencia crítica-política, tránsito que implica el respeto del educador por los saberes del educando, porque no se trata ni de conquista ni de invasión cultural, se trata de emerger de la situación de opresión, la transformación crítica como revolución cultural.

El diálogo y el antidiálogo

No hay nada mejor que ilustre lo que Freire (1993) entendía por diálogo, que la situación que vivió y contó con un círculo de cultura en las cercanías de Santiago de Chile, mientras vivía en el exilio, un integrante del tal círculo, pidió a Freire que hablara, disculpándose porque ellos se atrevieron a hablar, argumentaba su disculpa respecto a que la sabiduría te da el derecho de hablar y ellos carecían de tal sabiduría y de tal derecho, Freire propuso un juego aprovechando el momento a los integrantes del círculo y ellos aceptaron con curiosidad, dicho juego consistía en preguntar y responder con lealtad sobre asuntos diversos, mientras Freire preguntaba sobre cuestiones filosóficas, los integrantes del grupo preguntaban sobre construcción y abono, el objetivo era mostrar que, si bien Freire sabía cosas que ellos no sabían, ellos también sabían cosas que Freire no sabía.

Dicha ilustración implica el respeto por los saberes del educando que tanto pregonaba Freire, la negación de la visión elitista en donde el conocimiento es el resultado de la transferencia y de los depósitos que realiza el que sabe al que no sabe, pasa a convertirse en verdadero ejercicio dialógico que muestra un acto de humildad y fe en los hombres, dicho diálogo sirve para pronunciar el mundo de dos conciencias comunicantes, conciencias que no tienen el deseo de dominar, sino de organizarse y transformar.

Dentro de la teoría antidiológica que es totalmente opresora y silenciadora, encontramos las siguientes características: conquista, división, manipulación e invasión cultural. Todo acto de conquista necesita, como menciona Freire, de un conquistador y de un conquistado, el conquistador impone su “visión del mundo” y el conquistado acepta esa visión, determinado por diferentes recursos empleados por el opresor, desde la introyección que hace el oprimido del opresor en su conciencia, hasta la violencia física que es permitida por leyes que los mismos opresores legislan.

El proceso de conquista es un proceso de reificación, de cosificación, donde el conquistador no necesita sujetos, necesita objetos, cosas, conciencias pasivas, espectadoras de la realidad, masas enajenadas por una falsa generosidad, por un paternalismo hipócrita y un asistencialismo que limita la organización y la lucha.

La segunda característica se refiere a la división que funciona como la vieja y vigente expresión atribuida a Julio Cesar, “divide y domina”, “divide y vencerás”, fórmula que sirve de contrapeso al potencial organizativo de la educación problematizadora-liberadora, que tiene un carácter de pedagogía revolucionaria y transfor-

madora, porque cuestiona el carácter antidialógico de la educación bancaria, su fácil manipulación que les imponen líderes que más que velar por los intereses de la clase oprimida a la que pertenecen, favorecen a la clase opresora; por tanto, la organización crítica es tarea exclusiva de la clase oprimida, tarea que exige un liderazgo revolucionario que aproveche el carácter dialéctico de la manipulación, ya que en ella se encuentra el germen inexorable del despertar de las conciencias y la permanente liberación de los hombres.

Por último, dentro de las características de la teoría antidialógica se encuentra la invasión cultural, que puede ser tanto física como psicológica, además, tiene por objetivo la permanente inautenticidad de los invadidos, de un falso actuar en la medida de lo posible que les sea permitido por los invasores, actuar y mirar desde la óptica del ser que invade, jamás desde la óptica personal, el éxito de la invasión cultural, por tanto, depende del grado de mimetización que logra el invasor. En este sentido, el invadido, es aplastado de tal manera que reconoce en el invasor a un ser superior y a reconocerse como un ser inferior, que acepta su palabra como inútil y muerta.

Freire (2005) analiza también los elementos que constituyen a la teoría dialógica como parte de la pedagogía problematizadora-liberadora, ya que en ella "...los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo en colaboración" (p. 218). Se piensa en seres dialógicos-transformadores, que como dice Giménez (2011), "solo con relación al otro y no en el egoísmo, alcanzo mi sentido más profundo" (p. 342), esta relación es un llamado de responsabilidad, que no limita la libertad, sino, al contrario, la justifica y la fundamenta.

Los elementos constitutivos de la teoría y de la acción dialógica son, la colaboración, la unión para la liberación, la organización y la síntesis cultural. Todos los estos elementos exigen, para su pleno desarrollo, un liderazgo revolucionario, que busque la liberación junto con los hombres y no su adherencia, se necesita descubrir y no mitificar, un liderazgo revolucionario que entable una relación de confianza con las masas y un compromiso con la libertad.

"La revolución dice Freire (2005), es biófila, es creadora de vida, aunque para crearla sea necesario detener las vidas que prohíben la vida" (p. 224), por lo que el trabajo del liderazgo revolucionario debe ser un trabajo lleno de firmeza, en búsqueda y contacto de sujetos en proceso de conquista y no de objetos conquistados, su firmeza no es autoritaria, pero si está llena de autoridad, es una relación de confianza bidireccional para provocar la comunicación y la denuncia de la realidad, no la denuncia de los hombres que están emergiendo de su situación de oprimidos por "seres duales" que llevan alojado al opresor y por lo tanto temen a la libertad.

El liderazgo busca unificar a las masas, a pesar de vivir bajo el yugo de los opresores y de los instrumentos de poder a quienes tiene fácil acceso. La organización y unificación de las élites tiene como fundamento la fragmentación de las masas populares, su fortaleza radica en la debilidad del oprimido, su palabra encuentra eco en el silencio de las masas, por lo que la tarea unificadora del liderazgo revolucionario se encuentra exclusivamente en las masas que han sido despersonalizadas, despojadas de su palabra y de su acción, su tarea no es fácil y una de sus primeras acciones es, desmitificar la realidad, unificar intereses y promover la conciencia de clase para lograr la emancipación de los hombres, pero la conciencia de clase exige objetivar la realidad a partir de la situación histórica en la que el oprimido vive cegado por sus aspiraciones a un estilo de vida burgués, que como ser dual, entiende por liberación la inversión de papeles donde deja de ser un oprimido para convertirse en opresor.

"A fin de que los oprimidos se unan entre sí, -explica Freire (2005)-, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión" (p. 229), lo anterior exige el conocimiento de la realidad y su desmitificación, exige la actividad coherente del liderazgo revolucionario para denunciar la situación injusta del oprimido y trabajar en su liberación con ellos y no para ellos.

Procurar unidad, es por consecuencia, la búsqueda de organización con las masas populares, que exige del liderazgo revolucionario ser testimonio en acción del acto revolucionario como un acto de liberación, que se genera a partir de la comunión entre liderazgo y masas, a partir de la coherencia del liderazgo revolucionario,

su valentía y firmeza ante los riesgos, su confianza al pueblo y, sobre todo, su carácter pedagógico al evitar dirigismos antidialógicos y el acomodamiento de las masas ante la situación que les oprime.

La síntesis cultural que tiene como eje de acción al ejercicio dialéctico, exige en la figura del liderazgo revolucionario, una actitud conciliadora entre las visiones antagónicas del mundo, por un lado está la figura del opresor que pretende conocer para invadir, dominar, silenciar, y por el otro, el pueblo, el oprimido, que como figura dual, necesita del liderazgo para emerger de su situación, síntesis que por tanto, implica el reconocimiento del otro, síntesis que es enriquecimiento a partir de la confrontación y de la superación, síntesis cultural que busca la liberación permanente del hombre como un “estar siendo”, como devenir, como acción cultural que es revolución cultural.

La praxis

Se hace necesario partir de la reflexión marxista de 1845 referente a la onceava tesis sobre Feuerbach que dicta: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.” Debido a que, si bien Paulo Freire no se reconocía como un marxista en el sentido estricto de la palabra, sus textos reflejan una fuerte influencia de los textos del filósofo y economista prusiano y del revolucionario Ernesto Guevara de la Serna, mejor conocido como “Che” Guevara, referente a la descripción que hace, este último, del “hombre nuevo” bajo la influencia de los textos marxistas-leninistas que había estudiado, Freire por tanto, desarrolla la idea de praxis sin alejarse de la concepción marxista que tan distorsionada ha sido, para él, la praxis consiste en la relación dinámica y dialéctica entre la teoría y la práctica, no es práctica impensada o discurso vacío, es reflexión y acción como unidad, porque afirma que el hombre a diferencia del animal, es un hombre del “quehacer”, debido a que su hacer es praxis, que da como resultado la transformación de su situación.

Menciona Enrique Néstor (1993) reflexionando sobre la ética de Aristóteles que, la praxis es la inteligente comprensión de la situación como acción política del hombre en búsqueda del bien común. Apegándonos a la idea marxista, la praxis sería la transformación del mundo a partir de las clases antagónicas como lucha de clases, lucha de clases que parte del conocimiento de la realidad opresora-oprimida y que tiene como uno de sus ejes neurálgicos la conciencia de clase.

Otras de las ideas de Paulo Freire respecto a la praxis es la que consiste en, pensar la práctica para pensar mejor y, sobre todo, para practicar mejor. Dicotomizar el pensamiento y la acción, sería, caer con el primero, en puro subjetivismo o verbalismo, y con lo segundo, en puro activismo de un liderazgo mal entendido. Por lo que, complementa diciendo, la praxis es la práctica de pensar la práctica, que en palabras marxistas sería, partir del conocimiento de la realidad y de sí mismos, en la medida en que son transformados, porque el hombre, reconociendo su situación de oprimido, de alienado, trabaja ya no para ser una mercancía más dentro de las relaciones de producción, que en realidad funcionan como relaciones de explotación, con la praxis, su trabajo se convierte en un medio de liberación, su trabajo lo enaltece, lo dignifica, lo edifica, su relación con la naturaleza lo transforma y libera, es creador de cultura y de la historia, de su historia.

Conclusión

A pesar de las más de cinco décadas en las cuales vieron la luz sus obras más fundamentales: “La educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, la propuesta político pedagógica del educador brasileño Paulo Freire sigue vigente, marcado profundamente por la ideología marxista, postula a la educación, a la alfabetización y la lectura del mundo como herramientas de lucha en contra de los opresores, de los que humillan, de los que obligan a los desprotegidos a vivir en el silencio, silenciados.

La educación, como proceso de liberación permanente del hombre, debe vivirse con coherencia y valentía, como acto de rebeldía, se debe asumir un compromiso a partir de la militancia política, no está permitida la falsa neutralidad que se convierte en silencio cómplice de las condiciones del oprimido, no está permitida la

falsa generosidad que abona por perpetuar las condiciones existentes del opresor como clase dominante, la liberación de los hombres es un acto violento que exige humildad y amor a la vida, es asumir la vida como proyecto y no como espectáculo, es decir la propia palabra que problematiza y transforma al mundo. ©

Eliseo Cruz Aguilar. Estudiante del doctorado en Investigaciones educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (ISOCIALES). Ha desarrollado actividad docente en el nivel básico primaria, tutor certificado y docente de nivel medio superior, tutor certificado y docente universitario en la licenciatura en pedagogía. Actualmente labora en el Colegio Nacional de Capacitación Intensiva (CNCI).

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. N. (1993). *Teoría y praxis en Paulo Freire*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Bianchi, Lucía. (2019, 04, 05). ¿POR QUÉ BOLSONARO LE TEME A PAULO FREIRE? *TERCER CORDÓN*. Recuperado de <http://tercercordon.com.ar/por-que-bolsonaro-le-teme-a-paulo-freire/>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Recuperado el 15 de abril del 2019 de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995a). *Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales* (1 ed.) (1995). México, D.F.: UPN - SEP.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza* (1 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2010a). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2010b). *El grito manso* (2 ed.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (2 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Giménez, A. (2011, Julio - diciembre). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- Kojeve, Alexandre. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Recuperado de <https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/05/kojeve-alexandre-la-dialectica-del-amo-y-el-esclavo-en-hegel.pdf>
- Lévinas, Emanuel. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Recuperado el 8 de mayo del 2019 de https://escuelacriticavaldiviana.files.wordpress.com/2012/06/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Redacción. (2018, 03, 14). 15 frases célebres que nos deja Stephen Hawking. LA VANGUARDIA. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/ciencia/20180314/441513778310/frases-celebres-stephen-hawking.html>

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



Pedagogical mediation of the teacher in the teaching of mol and amount of substance

María Gabriela Fornez Rojas
gabi__20_f@hotmail.com

Wilmer Orlando López González
lgwilmer@yahoo.com
Universidad de los Andes
Escuela de Educación
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 30/11/2019
Aceptado para publicación: 04/01/2020



Resumen

Por medio de una investigación cualitativa, descriptiva dentro de paradigma interpretativo apoyado en métodos mixtos, se desarrolló la investigación con la intención de comprender la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia en cuarto año de Educación Media General. Los informantes fueron dos docentes de Química de una Institución Educativa del municipio Campo Elías, estado Mérida, Venezuela. Mediante observación no participativa y cuestionario auto administrado, se concluyó que no se da una mediación pedagógica adecuada en los temas pese a utilizar estrategias para activar conocimientos previos y resolver problemas no se observó estrategias que establezcan puentes entre lo conocido y lo nuevo por conocer, dejando un abismo en la aprehensión del conocimiento.

Palabras clave: mediación pedagógica, docente, mol, cantidad de sustancia.

Abstract

Through qualitative, descriptive research within an interpretive paradigm supported by mixed methods, the research was developed with the intention of understanding the pedagogical mediation of teachers during the teaching of mole and quantity of substance in the fourth year of General Secondary Education. The informants were two Chemistry teachers from an Educational Institution of the Campo Elías municipality, Mérida state, Venezuela. Through non-participatory observation and self-administered questionnaire, it was concluded that there is no adequate pedagogical mediation on the issues despite using strategies to activate previous knowledge and solve problems, there were no strategies that established bridges between the known and the new to know, leaving an abyss in the apprehension of knowledge.

Keywords: pedagogical mediation, teacher, mole, quantity of substance.

Introducción

El conocimiento es la formación del saber, basada en la razón y los sentidos en el cual surgen las acciones humanas. A nivel científico busca la manera de estar al tanto de la realidad y pensarla desde la percepción, los juicios y los conceptos (Diccionario de Filosofía, 1986), por tanto es necesario construir conocimiento y conciencia del individuo. Si bien, cada generación evoluciona influenciada por el contexto, es el conocimiento quien renueva la sociedad como sistema cambiante. Dicha renovación en el campo de la educación en el área de las ciencias visualiza la enseñanza y el aprendizaje como herramienta para responder a las exigencias del aparato productivo de una región y país.

Desde esta perspectiva, existe la necesidad de evolucionar el papel de cada uno de los actores del sistema educativo entendiéndose a docentes y estudiantes, aunado a los espacios educativos y recursos didácticos. Ya el estudiante influenciado por la tecnología y los servicios de Internet no les satisface la enseñanza dada en las aulas de clases con docentes transmisores de información unidireccional, creyentes de todo conocimiento. Estos estudiantes requieren una formación significativa y es el docente a través de su mediación pedagógica quien hace posible que relacionen lo aprendido con el mundo real, afirmación sustentada en Freire (2004), en cuanto a su opinión de enseñar y aprender:

Se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando (...) el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (...). El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (p.29).

En el caso de la química, es el docente quien guía, asesora, motiva, entre otras acciones al estudiante en la construcción del conocimiento, aún más, en temas como mol y cantidad de sustancia que por su naturaleza requiere mayor mediación para crear aprehensión del conocimiento.

Dado que se busca un estudiante protagonista de su formación, es la mediación pedagógica del docente, quien propicia en él desarrollar habilidades para alcanzar las competencias educativas diseñadas en las secuencias didácticas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. León-León, (2014) citando las ideas de Pérez (2009), afirma que: “la mediación pedagógica parte de la necesidad de promover experiencias de aprendizaje, de lograr la interactividad del estudiante como ser humano (...) una forma de interacción (...) donde se parte de la necesidad de construir en equipo, en un determinado contexto” (p. 141).

Como indica Pérez, en la mediación se da interacción entre la triada docente, estudiante y los contenidos para tener un dialogo reciproco entre ellos, facilitando el debate y haciendo de la cotidianidad una experiencia reveladora en la búsqueda de razonamientos llevado a la construcción de un conocimiento propio y útil.

Bajo la premisa del estudiante que construye el conocimiento, la mediación pedagógica posee un cimiento en la teoría cognitiva al concebir a un docente interventor para resolver conflictos cognitivo entre el estudiante y el contenido por medio de estrategias que enfrentan al desequilibrio de estructuras mentales cuando se enfrenta lo conocido con lo nuevo por conocer; de igual modo se nutre de las teorías constructivistas, al fomentar la reflexión en la experiencia, permitiendo al contexto y el contenido sean dependientes en el proceso de aprendizaje. Entre los aportes están los de Bruner (1987), con el andamiaje en las intervenciones del docente para el desarrollo de las capacidades mentales del estudiante; el humanismo de Rogers al dejar expresar ideas libremente para orientarlas luego en la interacción; el aprendizaje significativo de Ausubel cuando se da

nueva información para que la organice en sus esquemas mentales y la relacione con el conocimiento previo, anclando esa información hasta aprehenderla y el interaccionismo dialéctico y simbólico de Vygotsky da importancia al entorno socio comunicativo del sujeto para el desarrollo intelectual y personal.

En este sentido, cuando el docente media el tema de mol y cantidad de sustancia es un deber tener presente a) las ideas carentes de base científica, posibles conocimientos equívocos y conocimiento medianamente elaborado, enmarcadas lo que sería las preconcepciones de los estudiantes y b) la naturaleza conceptual del tema para poder aplicarlo procedimentalmente, pues el nivel de representación es ultra micro y atómico, obligando a tener un grado de conciencia y abstracción alto para comprender a la cantidad de sustancia como magnitud, un número de entidades elementales constitutivas de cualquier sistema material (electrón, átomo, ión, molécula) y el mol como unidad que mide la cantidad de sustancia (contiene esa entidad de 0,012kg de carbono 12) que no es unidad de masa ni de volumen (Andrade-Gamboa, Corso y Gennari, 2006).

Así pues, el docente como uno de los integrantes del proceso educativo desde la mediación pedagógica debe utilizar estrategias iniciales y procesuales que ayuden a la resolución de problemas para comprender el significado de mol y cantidad de sustancia. No obstante, durante el periodo de práctica profesional docente se observó que la mediación dada en el tema y otros temas consecutivos según el programa de química de cuarto año de Educación Media General, no fue significativo en algunos casos pues el rendimiento fue bajo, con poca interacción entre estudiantes y docentes, posiblemente por la manera en que diseñaron las estrategias, pues fueron en su totalidad clases expositivas, resolución de ejercicios abstractos sin relación alguna con el contexto o relacionando con analogía, aunado a la no consideración de las preconcepciones y concepciones de los estudiantes, conllevando a evaluaciones memorísticas, donde el protagonista principal era el docente.

A razón de reflexión de lo observado y plasmado por diversos autores que apuntan a modelos pedagógicos cuyo control de la enseñanza y el aprendizaje lo posee tanto el docente como el estudiante, surgen las inquietudes de comprender ¿Cómo se lleva a cabo la medición pedagógica durante el abordaje del tema de mol y cantidad de sustancia en el aula de clases?, ¿De qué manera los docentes indagan en los conocimientos previos de los estudiantes?, ¿Qué caracteriza las secuencias didácticas del docente para que se dé el proceso de mediación en el tema de mol y cantidad de sustancia?

Intencionalidades

La investigación tiene como intencionalidad investigativa comprender la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia en cuarto año de Educación Media General.

Propósitos específicos:

- Conocer las estrategias empleadas por los docentes para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes de cuarto año de Educación Media General sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia.
- Describir las secuencias didácticas propuestas por el docente para que se dé el proceso de mediación pedagógica en la construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia por los estudiantes de cuarto año de Educación Media General.
- Vislumbrar las repercusiones que tiene la mediación pedagógica en la construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia en los estudiantes de cuarto año de Educación Media General.

La enseñanza de las ciencias contribuye a la construcción del pensamiento lógico del individuo explorando el espacio biológico, físico y químico que lo rodea para interpretar la realidad del mundo, para lograrlo, se ha mencionado, la intervención del docente quien planifica, contextualiza, optimiza el uso de materiales y recursos, genera diálogo y ayuda al estudiante a resolver problemas cognitivos para aprehender el conocimiento. Motivos justificable de la investigación, puesto que las instituciones de educación media general han estado y seguirán siendo quienes transformen el sistema educativo a la par que la sociedad evoluciona y conociendo como es la mediación del docente se tendrá bases para proponer en las horas de formación docente en una

de las instituciones del municipio Campo Elías, herramientas que ayuden a mejorar o cambiar la praxis pedagógica.

A nivel metodológico desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo se aborda la mediación pedagógica del docente de química apoyados en métodos integrales encontrara significados a partir de categorías que conllevará a la reflexión de los investigadores a recomendar lineamientos cónsonos con la educación que todos se merecen.

Acercamiento teórico

El docente durante su praxis debe tener presente el currículo a trabajar, el contexto a abordar, los recursos y estrategias a implementar para cada uno de los estudiantes logren las potencialidades esperadas. En química, el tema de mol y cantidad de sustancia ha sido poco abordado desde la mediación del docente; no obstante las investigaciones previas en materia de concepciones sobre el tema han sido importantes a esta investigación pues de manera directa o indirecta se ve reflejado el papel del docente en cada proceso.

Partiendo de lo dicho, Mosquera y Mora (2002), en la investigación bajo el paradigma cuantitativo de tipo descriptiva: Concepciones de profesores, estudiantes y libros de texto en torno a las representaciones simbólicas en química; aplicando tres instrumentos, uno de ellos para identificar las concepciones de los profesores de química de educación media de entre otros, diagnosticaron que las concepciones se alejan de la naturaleza de la ciencia y de las innovaciones, ya que su única fuente de preparación de las clases son los libros de texto, donde la búsqueda en revistas, libros especializados o investigaciones en el campo es nula.

Aunque el estudio descrito es un antecedente añejo, demuestra algunos docentes después de graduarse no mejoran los conocimientos propios de su disciplina dejando atrás posibles evoluciones en materia de química. Información importante a considerar durante la interpretación de los hallazgos encontrados en la presente investigación.

Considerar el tema de mol y cantidad de sustancia, es un referente los trabajos elaborados por Furió, Padilla y Azcona desde la interpretación de las concepciones de los estudiantes hasta la enseñanza de los docentes, proponiendo en cada investigación mejoras a la medición en el campo de la Química. Padilla, Furió y Azcona (2005) elaboraron el estudio: Las visiones deformadas de la ciencia en la enseñanza universitaria de los conceptos de cantidad de sustancia y mol. Participaron veintitrés (23) profesores universitarios de México y España. Aplicando una entrevista estructurada los entrevistados en su mayoría desconocen la parte histórica del concepto de mol, la episteme del tema y por ende la evolución que han tenido los conceptos.

En este orden de ideas, Vilches y Gil (2010), con el propósito de abordar las dificultades de los docentes presentan la investigación titulada: Algunas consideraciones clave, pero generalmente olvidadas, para lograr la comprensión del concepto de cantidad de sustancia. Este trabajo de corte documental recomienda una comprensión de cantidad de sustancia y mol como unidad de medida desde la reflexión cualitativamente para hacer ver al estudiante la importancia del tema apoyado en modelos y estrategias significativas analizando la naturaleza propia de la asignatura de química, necesario ya que el docente tiene debilidades en interpretar los términos y confundiendo en algunos casos con los conceptos de masa y volumen.

Dicha investigación coincide en el constructo de la mediación, por ser parte fundamental de la enseñanza de las ciencias y más cuando la naturaleza de los temas como en este caso lo es mol y cantidad de sustancia es de tipo conceptual y llevarla a lo procedimental requiere de un mayor esfuerzo.

Por su parte, Matute, Capote y Montilla (2014) analizaron: Las concepciones sobre el concepto de mol de los docentes de bachillerato de la asignatura química del municipio Bruzual estado Yaracuy, Venezuela. Con una metodología descriptiva, diseño de campo y muestra de 60 docentes, a través de un cuestionario de preguntas abiertas, encontraron que la mayoría no establecen relaciones conceptuales sólidas entre cantidad de sustancia y número de partículas, no manejan el concepto de mol ni quien lo introdujo en la química. Estos resultados pueden dilucidar que los estudiantes a su cargo no han podido establecer un aprendizaje significa-

tivo, relevante dato al momento de vislumbrar la mediación pedagógica de los docentes participantes en esta investigación.

De los antecedentes nombrados, algunos consideran la visión de los estudiantes, aunque no son parte de le estudio, es de hacer notar que da a esta investigación un valor agregado y es la carencia en los niveles educativos traen consigo una cadena donde los formadores de formadores, los docentes en ejercicio y por ende los estudiantes presentan dificultades en la comprensión del tema.

Metodología

La investigación se enmarco en el paradigma interpretativo conocido como naturalista, centrado en describir y comprender aspectos puntuales y únicos de un fenómeno sin necesidad de generalizarse (Patton, 2002, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 712). Enfoque es cualitativo definido por Martínez (2006), como “Identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). En esta investigación se trata de describir, interpretar y comprender, la mediación del docente en el proceso de enseñanza del concepto de mol y cantidad de sustancia en su contexto natural tal cuál se desarrolla la realidad educativa estudiada.

Tipo de investigación

La investigación de tipo descriptiva se caracteriza por un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2006). En este caso describir cómo se lleva a cabo la comprensión del concepto de mol y cantidad de sustancia en los docentes de Química.

Diseño y modalidad de investigación

Al considerar el paradigma interpretativo cuyas estrategias de investigación son abiertas y supone una relación entre sujeto y objeto (Rodríguez, 2014). Se utilizó la investigación de campo como análisis sistemático de problemas con base en datos recogidos en forma directa de la realidad. Asimismo, la investigación busca conocer, describir y vislumbrar la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia en cuarto año de Educación Media General, por lo que se nutrió del método mixto, uso de métodos cualitativos y cuantitativos en términos de lenguajes y técnicas (Núñez, 2017), justificándose al momento de la descripción en el cual se recurrió a técnicas cuantitativas útiles durante la obtención de la información.

Informantes clave

El ambiente seleccionado de manera intencional por la accesibilidad al sitio, la receptividad de los directivos y lugar donde se realizó las prácticas profesionales docentes fue una Institución Educativa de la parroquia del municipio Campo Elías, estado Mérida que imparte los niveles educativos de primero a quinto año. Los informantes fueron dos (2) docentes a cargo de la asignatura Química en cuarto año de Educación Media General. Docente 1 (D1) de género femenino, 51 años de edad, título universitario Licenciada en Educación mención Química, sin estudio de cuarto nivel con 25 años de servicio. Docente 2 (D2) de género masculino, 28 años de edad, título universitario Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales, área de concentración Química, sin estudio de cuarto nivel con 4 años de servicio.

Técnicas e instrumentos de obtención de información

Se utilizó la técnica de observación no participativa, aquella que se realiza sin la intervención e interacción de los investigadores (Behar, 2008). Esta técnica llegó a su final cuando la información recabada se repite, siendo en términos de Strauss y Corbin (2002), el proceso de saturación. Por la naturaleza de la técnica, se utilizó el

cuaderno de notas y el grabador para registrar las observaciones sin dejar de percatar cualquier situación que se suscitara.

Otra de las técnicas fue la entrevista, utilizando un cuestionario escrito, diseñado para conocer la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia.

El cuestionario fue auto administrado, en una primera oportunidad tenía once (11) ítems posteriores a las recomendaciones en término de claridad en la validez del juicio de tres expertos se disgregaron a diecisiete (17) ítems (ver anexo 1). Igualmente se sometió al juicio de expertos (anexo 2) y se calculó el coeficiente de validez, obteniéndose en: pertinencia 0,90, coherencia 0,90, en claridad 0,94 y para redacción 0,90, siendo un instrumento acorde para ser aplicado. Por las bondades del método integral, para conocer la confiabilidad se aplicó una prueba piloto a dos (2) docentes que imparten la asignatura Química en cuarto año en una Institución Educativa, ubicada a pocos metros de la Institución considerada en la investigación con características similares a nivel de infraestructura y dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación. El análisis estadístico del instrumento se calculó por medio del Alpha de Cronbach, siendo confiable con 0,90.

La información se procesó en cuadros estructurando categorías de los hallazgos significativos encontrados sobre la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia en cuarto año de Educación Media General, con análisis cualitativos.

Hallazgos encontrados en la prueba piloto

El instrumento se aplicó a dos (2) docentes, el primero de ellos (P1) de género femenino, 39 años de edad, título universitario Licenciada en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Grado Académico Especialista en Gerencia Educativa con quince (15) años de experiencia laboral en la asignatura de Química y en Biología. El segundo docente (P2) de género masculino, 40 años de edad, título universitario Ingeniero Químico y Licenciado en Educación, sin estudio de cuarto nivel, con diez (10) años de experiencia impartiendo la asignatura de Química.

A continuación se muestra en el cuadro 1 las respuestas que surgieron durante la prueba piloto.

Cuadro 1: Cuestionario aplicado en la prueba piloto

Ítems	Participantes	
	P1	P2
1. ¿De qué manera aborda el contenido de mol en la teoría y la práctica?	Clase teórica	Mediante clase expositiva por ser un tema confuso.
2. ¿De qué manera aborda el contenido cantidad de sustancia en la teoría y la práctica?	Resolución de guía de ejercicio	En el laboratorio se toma ejercicios de libros de 4to año de autores viejos
3. ¿Qué utilidad tiene para para la vida diaria del estudiante comprender el concepto de mol?	No responde	Se puede entender las representaciones microscópicas
4. ¿Qué utilidad tiene para para la vida diaria del estudiante comprender el concepto de cantidad de sustancia?	No responde	Conocer la naturaleza atómica de la materia
5. ¿Qué dificultad ha percibido en los estudiantes durante el desarrollo del contenido de mol?	No se concentran	Resuelven memorísticamente los ejercicios
6. ¿Qué dificultad ha percibido en los estudiantes durante el desarrollo del contenido cantidad de sustancia?	No se concentran	Resuelven memorísticamente los ejercicios
7. ¿De qué manera indaga los conocimientos previos sobre mol en los estudiantes?	Lluvia de ideas	Preguntas

Ítems	Participantes	
	P1	P2
9. ¿De qué manera selecciona las diversas estrategias para mediar las clases sobre estos contenidos?	Es un tema muy teórico, trato de buscar las estrategias explicativas	No responde
10. ¿De qué manera selecciona los diversos recursos para mediar las clases sobre estos contenidos?	Según las estrategias que uso en las clases	No responde
11. ¿De qué manera selecciona las diversas estrategias de evaluación de estos contenidos?	Se hace una prueba de resolución de ejercicios	Se evaluó la guía de ejercicios y se hace un examen escrito
12. ¿Cuál ha sido la estrategia más favorable y desfavorable utilizada durante el proceso de aprendizaje en el contenido de mol?	Favorable: clases expositivas.	Favorable: la guía de ejercicio.
13. ¿Cuál ha sido la estrategia más favorable y desfavorable utilizada durante el proceso de aprendizaje en el contenido cantidad de sustancia?	Desfavorable: uso de analogías	Desfavorable: Exposiciones
14. ¿De qué manera hace seguimiento a las actividades pedagógicas que desarrolla durante las mediaciones en el contenido de mol?	A través de las tareas asignadas	Se revisan las tareas, se resuelven dudas
15. ¿De qué manera hace seguimiento a las actividades pedagógicas que desarrolla durante las mediaciones en el contenido de cantidad de sustancia?		
16. Describa el rendimiento de los estudiantes al finalizar el contenido de mol.	El estudiante tiene un bajo rendimiento, no estudian lo suficiente para la prueba	Es de medio a bajo, muchas veces repiten de memoria, pero hay que evaluarlos porque resuelven bien los ejercicios y en ocasiones ellos no dan su mayor esfuerzo
17. Describa el rendimiento de los estudiantes al finalizar el contenido de cantidad de sustancia		

Nota: Elaboración propia (2019)

Se observa en los hallazgos de la prueba piloto ambos docentes abordan la mediación pedagógica por clases expositivas y resolución de ejercicios, la utilidad es para entender las representaciones microscópicas y la naturaleza atómica de la materia. Coinciden en un aprendizaje memorístico en las pruebas escritas como medio de verificación y evaluación del tema. La lluvia de ideas y preguntas son las estrategias que emplean para evocar los conocimientos previos. En cuanto a describir el rendimiento es de medio a bajo y afirman el poco esfuerzo de los estudiantes. Dichas respuesta, pueden desencadenar en categorías agrupadas en **clases unidireccionales, estrategias memorísticas, pruebas escritas, desinterés del estudiante.**

Hallazgos encontrados en los informantes clave

Las observaciones se realizaron en una sección para cada docente, las clases teóricas y prácticas de noventa (90) minutos, en las últimas se dividen en dos grupos los estudiantes para el trabajo de laboratorio. El tiempo de observación fue aproximadamente cuatro encuentros. Describiendo a continuación lo más resaltante de cada informante conjuntamente con los hallazgos encontrados por medio del cuestionario:

El tema se debe abordar con adecuadas estrategias por la naturaleza conceptual y grado de abstracción para entender que la cantidad de sustancia es una magnitud macroscópica para contar partículas (Furió, Azcona y Guisasaola, 2006). Una adecuada mediación pedagógica toma en cuenta la activación de conocimientos previos mediante lluvias o tormenta de ideas, tanto al inicio como retomadas durante el desarrollo de las secuencias didácticas (Díaz Barriga y Hernández, 2010) para afianzar los conocimientos, plantear lo más re-

levante tanto correcto como incorrecto, afrontar ambas posiciones y esbozar problemas, es decir, hacer de esa estrategia la introducción al conflicto cognitivo para que se enfrenten a las ideas que tienen y con adecuados ejemplos y situaciones de la vida real pueden desentrañarlos y surjan posibles soluciones.

El informante D1, aborda los contenidos de la siguiente manera “Primero se manda a investigar el tema para tener conocimiento de que trata el tema. Muy importante abordar la tabla periódica como recurso prioritario”. “Hablar de cantidad de sustancia tiene relación con el mol, por la realización de cálculos matemáticos y manejo de conceptos como masa atómica, masa molecular, átomos, moléculas etc”. Para indagar en conocimientos previos “consulta a través de conceptos y cálculos matemáticos por medio de guías de ejercicios donde se plantean problemas a resolver”. Selecciona las diversas estrategias y recursos “por medio de un diagnóstico previo con respecto al contenido y los recursos se basa en guías de estudio previamente elaboradas”. Hace seguimiento a las actividades pedagógicas “a través de revisión de actividades que se envían para el hogar, las actividades dentro del aula y participaciones orales, actividades grupales y participaciones teórico-prácticas”. Esta consiente que la estrategia favorable para mediar el tema son los cálculos matemáticos y la más desfavorable es “el trabajo experimental por falta de recursos de laboratorio, falta de interés del estudiante”. Con base a esto la dificultad que ha encontrado “es que los estudiantes no traen conocimientos básicos del curso anterior lo que dificulta la comprensión del mismo”.

Este informante, menciona la aplicación de un diagnóstico para planificar la secuencia didáctica con estrategias y recursos; no obstante, durante conversaciones previas, indicó que no había realizado los diagnósticos por cuestiones de tiempo, considerando los realizados por la docente de Biología. Ahora bien, se puede tener presente que el diagnóstico en el aula es integral con aspectos académicos, afectivos, familiares, entre otros, pero es necesario que el docente diagnostique en temas tan específicos abordados en química. En este orden de ideas, Mora y Parga (2005) afirman “un profesor debe ser preparado para saber la materia a enseñar y los problemas que originaron la construcción de los conocimientos científicos, para entender cómo han llegado a articularse como cuerpos de conocimiento” (p. 166).

Entre tanto, la mediación pedagógica “es la forma en que la persona profesional de la educación dispone de los recursos que tiene para que el estudiantado pueda acceder a ellos de manera participativa, creativa y reflexiva (...) por medio de preguntas que generan otras preguntas” (León-León, Ob. cit.). Se observó, a D1 dictar del libro de texto las definiciones, explicó que ambos temas tenían relaciones estequiometrias, pero fue netamente expositiva, indicó la resolución de ejercicios para los próximos encuentros, en los cuales, organizó trabajos en grupos respondiendo inquietudes de algunos estudiantes. No se dio una discusión guiada, no relacionó el tema con la vida cotidiana y la manera de evaluar fue de manera escrita preguntando definiciones y la resolución de ejercicios que trabajaron en el aula de clases.

Respecto al informante D2, empieza su mediación “con una lluvia de ideas a continuación se dicta la parte teórica y se explica, seguidamente se realiza una resolución de ejercicios”, activa los conocimientos previos con “preguntas generadoras”, coincidiendo con las estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo de Díaz Barriga y Hernández (Ob. cit.). Parte de “las necesidades de los estudiantes (qué tanto conocen, que tan fácil se les hace el tema)” para seleccionar las estrategias y recursos para mediar las clases. Se apoya en los talleres para resolver ejercicios y sabe que “las pruebas escritas son desfavorables para evaluar mol y cantidad de sustancia por el tipo de contenido”, encontrando dificultades en ellos como “calcular el peso molecular y realizar despejes de la fórmula de moles”. Razón por la cual, prefiere realizar “evaluación continua (hacer resumen de las clases anteriores, investigaciones)” y trata de evaluar los temas con “talleres individual y grupal de los jóvenes y no por medio de pruebas escritas”.

Durante las observaciones D2 dedicó parte de su clase a indagar en cada estudiante lo escuchado sobre el tema. Tomo notas en el pizarrón de las pocas intervenciones de los estudiantes. Explicó el concepto de cantidad de sustancia como magnitud, posteriormente el mol, prosiguió la clase de manera expositiva sin ninguna otra intervención de los estudiantes. El siguiente encuentro, pidió resumen de la clase anterior, organizó grupos de tres estudiantes cada uno para resolver ejercicios de la guía, misma metodología para la clase siguiente a diferencia que el trabajo fue individual. Corrigiendo la guía en el último encuentro.

Para ambos informantes el rendimiento académico fue catalogado como “muy bueno” “comprendieron el tema” y uno de ellos expuso que será “útil en la vida diaria para adquirir conocimiento ya que todos los productos que usamos en la vida diaria tienen una cuantificación química”. Sin embargo, como observadores no participantes con ambos informantes, se percató estudiantes pasivos, algunos resolvieron la guía intentando repetir lo dado por el docente, al trabajar en grupo algunos se copiaron de sus compañeros, no hubo preguntas de origen de los datos, para que servía aprenderlo. Tanto en la prueba como en el taller se percibió la memorización más que la comprensión, aunado a la expresión de desinterés del estudiante, categoría similar en la prueba piloto.

A esto, Furió y otros (Ob. cit) indican el comprender como “proceso complejo y multidimensional que se puede caracterizar estudiando empíricamente estados intermedios hasta llegar a las ideas científicas (...) analizando la evolución de las ideas a lo largo de la historia de la ciencia” (p. 45). Por ende, no es solo dar ejercicios sino darles herramientas para entender la relación con la teoría atómica molecular. Las preguntas del docente fueron respondidas de manera insegura. Para el estudiante es común relacionar el tema con ejemplos visibles fáciles de manejar pero a nivel de análisis e interpretaciones no lo logran.

Ante estas reflexiones, Freire (Ob. cit.) insita al docente a una capacitación y actualización permanente, criticando su accionar diario. Es necesario manejar lo pedagógico, lo didáctico y la especialidad que se imparte, ya que el estudiante debe construir su conocimiento y esto no lo logrará solo, por el contrario lo hará bajo la mediación de un docente que, más de un dador de clases, es una guía con un pensamiento prospectivo para la utilidad el tema, apoyado en recursos tecnológicos, audiovisuales, entre otros, con evaluaciones procesuales que rectifiquen o afiancen lo trabajado.

Consideraciones finales

Las estrategias empleadas para activar los conocimientos previos fueron acertadas por uno de los informantes. Estas concepciones pueden ser acertadas o erróneas, de allí la importancia de abordarlos correctamente para causar lo que Piaget planteaba como desequilibrio de las estructuras mentales y reequilibrar con la nueva información. Ninguno de ellos considera la resolución de problemas directamente para indagar lo que saben, siendo inadecuado, pues no se da el acercamiento al tema paso a paso que toda mediación debe tener.

De lo anterior de deriva las secuencias didácticas planificadas por los informantes tienen una continuidad parecida, proceso introductorio (preguntas), clase expositiva, resolución de ejercicios y proceso evaluativo, justificando planificación en conjunto. La diferencia radica en que el docente con menos años de experiencia diseña mayor interacción con más preguntas generadoras, algunas de ellas acompañadas de ejemplos, sin la figura de prueba final, las mediaciones las hizo con anotaciones en hojas y ejercicios transcritos a mano con ciertas diferencias para cada una de las secciones que imparte clases. La docente con más años de experiencia se guía por el libro de texto y ejercicios en una guía fotocopiada. De ello resulta necesario admitir, ambos informantes no diseñan en sí una secuencia que acerque a los estudiantes a construir el concepto de mol y cantidad de sustancia, por ende no hay aprendizaje significativo, se corroboró cuando en la resolución de los ejercicios los estudiantes memorizaron, copiaron ejercicios de otros pares.

Consecuentemente la mediación pedagógica no se dio con ningún docente, pues no hubo aprehensión del conocimiento por parte del estudiantado, confirmado por otra investigación que valoró las concepciones de los estudiantes en el tema de mol y cantidad de sustancia de una de las secciones de los informantes. Si bien se acertó la mediación por parte de resolución de ejercicios, se indago en conocimientos previos, no se observó en las secuencias ni en las mediaciones estrategias que establecieran puentes entre lo conocido y lo nuevo por conocer. De lo que se concluye que se forja la clase tradicional unidireccional en el aula, se busca culpar al estudiante de no comprender el tema, no estudiar, que no hay materiales de laboratorio para realizar las prácticas adecuadamente, cuando en realidad es el docente que no ha internalizado el valor de enseñar este contenido y no lo contextualiza para que sean sus estudiantes capaz de internalizarlo, lo que deja entre dicho si, cada docente comprende de manera efectiva el tema. ©

María Gabriela Fornez Rojas. Licenciada en Educación mención Ciencias Físico Naturales, investigadora en educación en el área de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales.

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

Referencias bibliográficas

- Andrade-Gamboa, Julio José; Corso, Hugo Luis y Gennari, Fabiana Cristina. (2006). Se busca una magnitud para la unidad mol. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Recuperado de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92030205>
- Arias, Fidias. (2006). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (5ta ed.) Caracas: Episteme.
- Behar Rivero, Daniel Salomón. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ediciones Shalom 2008.
- Bruner, Jeromer Seymour. (1987). *Acts of the meaning*. Cambridge: Harvard University Press
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ra ed). México: Mc Graw Hill.
- Diccionario de Filosofía (1986). Moscú: Editorial Progreso.
- Fiad, Susana y Galarza, Ofelia. (2015). *El Laboratorio Virtual como Estrategia para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Concepto de Mol. Formación Universitaria*, 8 (4), 03-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400002>
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2da ed). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Furió, Carlos; Azcona, Rafael y Guisasaola, Jenaro. (2006). Enseñanza de los conceptos de cantidad de sustancia y de mol basada en un modelo de aprendizaje como investigación orientada. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 43–58. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/73531/84739
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- León-León, Giselle. (2014). *Aproximaciones a la mediación pedagógica. Calidad En La Educación Superior*, 5 (1), 136-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5580842.pdf>
- Martínez Miguélez, Miguel. (2006). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. (2da ed). México: Trillas.

- Matute Saida, Capote Tarcisio y Montilla, Yenny. (2014). Concepciones de los profesores acerca del concepto mol. *Educación y Humanismo*, 16 (27), 106-123.
- Mora Penagos, William Manuel y Parga Lozano, Diana. (2005). De las investigaciones en preconcepciones sobre mol y cantidad de sustancia, hacia el diseño curricular en química. *Educación y Pedagogía*. 17 (43) 165-175.
- Mosquera Suarez, Carlos Javier y Mora Penagos William Manuel. (2002). Concepciones de profesores, estudiantes y libros de texto en torno a las representaciones simbólicas en química. *Ciencias Humanas y Sociales*. 287-304.
- Núñez Moscoso, Javier. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*. 47 (164) 632-649. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143763>.
- Padilla, Kira; Furió, Carlos y Azcona, Rafael. (2005). Las visiones deformadas de la ciencia en la enseñanza universitaria de los conceptos de cantidad de sustancia y mol. *Enseñanza de la Ciencia*. VII. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13308913.pdf>
- Pérez Córdova, Rafael Ángel. (2009). El constructivismo en los espacios educativos. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA
- Rodríguez Sosa, Jorge. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7 (12) 23-40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educ/article/view/8177>
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Sage Publications.
- Vilches, Amparo y Gil Pérez, Daniel. (2010). Algunas consideraciones clave, pero generalmente olvidadas, para lograr la comprensión del concepto de cantidad de sustancia. *Educ. quím.* 21 (3), 207-21. Recuperado de <https://www.uv.es/~vilches/Documentos/cantidad%20de%20sustancia.pdf>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario



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

CUESTIONARIO

Guía de Entrevista dirigida al docente de la asignatura de Química de 4to año

Apreciado docente

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información sobre la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de sustancia en cuarto año de Educación Media General.

La información suministrada será tratada en forma confidencial, por lo que se exhorta a la mayor sinceridad. De su opinión depende el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

Puede utilizar las hojas anexas para responder cada una de las preguntas planteadas.

De antemano gracias por su colaboración

1. ¿De qué manera aborda el contenido de mol en la teoría y la práctica?
2. ¿De qué manera aborda el contenido cantidad de sustancia en la teoría y la práctica?
3. ¿Qué utilidad tiene para para la vida diaria del estudiante comprender el concepto de mol?
4. ¿Qué utilidad tiene para para la vida diaria del estudiante comprender el concepto de cantidad de sustancia?
5. ¿Qué dificultad ha percibido en los estudiantes durante el desarrollo del contenido de mol?
6. ¿Qué dificultad ha percibido en los estudiantes durante el desarrollo del contenido cantidad de sustancia?
7. ¿De qué manera indaga los conocimientos previos sobre mol en los estudiantes?
8. ¿De qué manera indaga los conocimientos previos sobre cantidad de sustancia en los estudiantes?
9. ¿De qué manera selecciona las diversas estrategias para mediar las clases sobre estos contenidos?
10. ¿De qué manera selecciona los diversos recursos para mediar las clases sobre estos contenidos?
11. ¿De qué manera selecciona las diversas estrategias de evaluación de estos contenidos?
12. ¿Cuál ha sido la estrategia más favorable y desfavorable utilizada durante el proceso de aprendizaje en el contenido de mol?
13. ¿Cuál ha sido la estrategia más favorable y desfavorable utilizada durante el proceso de aprendizaje en el contenido cantidad de sustancia?
14. ¿De qué manera hace seguimiento a las actividades pedagógicas que desarrolla durante las mediaciones en el contenido de mol?
15. ¿De qué manera hace seguimiento a las actividades pedagógicas que desarrolla durante las mediaciones en el contenido de cantidad de sustancia?
16. Describa el rendimiento de los estudiantes al finalizar el contenido de mol.
17. Describa el rendimiento de los estudiantes al finalizar el contenido de cantidad de sustancia?

Gracias

Anexo 2: Validación por juicio de expertos

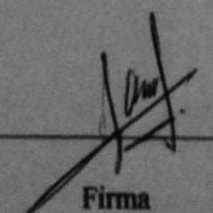
Constancia de validación

Yo, José A. Escalona Tarrá, titular de la cedula de
 identidad N° 9985932, de profesión
DOCENTE, ejerciendo
 actualmente como EVALUADOR
 en la institución UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Pertinencia				x
Amplitud del contenido			x	
Redacción de los ítems				x
Claridad y coherencia				x
Congruencia de ítems				x

En Mérida a los 27 días del mes de ABRIL de 2018.


 Firma

Constancia de validación

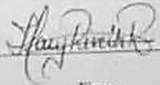
Yo, Prof. Juan M. Rivera Ramirez, titular de la cédula de identidad N° 8710140, de profesión Lic. en Biología, ejerciendo actualmente como Docente Facultad de Humanidades y Educación en la institución Universidad de los Andes.

Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

Aplicar!

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Pertinencia		X		
Amplitud del contenido		X		
Redacción de los ítems			X	
Claridad y coherencia			X	
Congruencia de ítems		X		

En Mérida a los 26 días del mes de Abril de 2018.


Firma


Constancia de validación

Yo, Jonny Angulo Nava, titular de la cédula de identidad N° 18125902, de profesión Docente de Aula G. Nubralos, ejerciendo actualmente como Docente de Aula en la institución Liceo Bolivariano Eje 20.


Luego de hacer las observaciones pertinentes puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
Pertinencia			✓	
Amplitud del contenido				✓
Redacción de los ítems			✓	
Claridad y coherencia			✓	
Congruencia de ítems				✓

En Mérida a los 30 días del mes de Abril de 2018.


Firma

Anexo 3: Autorización para realización de la investigación


Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Mención Ciencias Físico Naturales

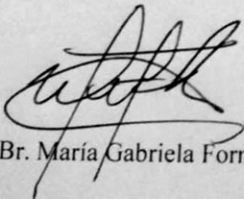
Lic. Zulay Dávila Directora del Liceo
Bolivariano Ejido.


Presente.


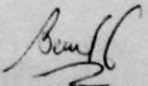
Reciba un cordial saludo, por medio de la presente nos dirigimos a usted los bachilleres: María Gabriela Fornez Rojas CI 19752045 y Rosana León Vega CI 17522719 en la ocasión de solicitar su autorización para la aplicación de un instrumento dirigido a estudiantes de 4to año de Educación Media General y una entrevista dirigida al docente de la asignatura de Química. Este instrumento será utilizado con el fin de obtener información referente a Concepciones sobre Mol y Cantidad de Sustancia y sus Repercusiones en el Aprendizaje de la Química. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación mención Ciencias Físico Naturales de la Ilustre Universidad de Los Andes.

De ante mano gracias por su valiosa colaboración.

Atentamente:


 Br. María Gabriela Fornez


 Br. Rosana León Vega



 Subdirector Acad

Influencia de la Neuroeducación en el rendimiento académico de estudiantes universitarios del área Química



Effect of neuroeducation on university students in the field of chemistry academic performance

Kenna Ferrer

kennaferrer@gmail.com

Lorelis Molero

lorelis.molero@gmail.com

Anirelis Leal

anirelisleal@gmail.com

Omaira Añez

aomaira@gmail.com

María Araque

angeles2084@hotmail.com

Ayari Ávila

ayari.avila@gmail.com

Universidad del Zulia

Facultad de Medicina

Escuela de Bioanálisis

Maracaibo, estado Zulia. Venezuela



https://www.instagram.com/p/B7y2ES_J3Cq/ (gclid=15zdkw1kpr0py)

Artículo recibido: 30/10/2019

Aceptado para publicación: 10/12/2019

Resumen

Crecientes avances en investigaciones del cerebro humano han dado lugar a una nueva visión educativa de integración con las neurociencias, la neuroeducación, utilizando metodologías para aumentar la motivación, atención, memoria y aprendizaje. De este modo, se planteó evaluar la influencia de la neuroeducación en el rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica de la Escuela de Bioanálisis de la Universidad del Zulia. La investigación fue cuasi experimental, conformada por 243 estudiantes distribuidos en un grupo control y dos experimentales. Las estrategias neurodidácticas aplicadas se fundamentaron en diferentes circuitos de memoria de largo plazo. Los datos se procesaron con el Programa SPSS®, a través del ANOVA de un factor y prueba t de Student para muestras relacionadas. Los resultados mostraron aumento de aprobados, específicamente en grupos experimentales, 90,6 % para el U-2015 y 89,5 % para el I-2016, contra un 45,7 % del control. Asimismo, presentaron diferencias ($p < 0,05$) en el rendimiento académico a favor de los grupos experimentales con una media de 15,06 puntos comparado con 9,63 puntos del control, evidenciando la ventaja de implementar dichas estrategias bajo el enfoque de las neurociencias.

Palabras clave: neuroeducación; rendimiento académico; memoria; Química Analítica.

Abstract

Growing advances in human brain research have led to a new educational vision of integration with neurosciences, neuroeducation, using methodologies to increase motivation, attention, memory and learning. In this way, it was considered to evaluate the influence of neuroeducation on the academic performance of the subject of Analytical Chemistry of the School of Bioanalysis of the University of Zulia. The research was almost experimental, consisting of 243 students distributed in one control group and two experimental ones. The neurodidactic strategies applied were based on different long-term memory circuits. The data was processed with the SPSS® Program, through Student's t-test and ANOVA for related samples. Results showed increased approval, specifically in experimental groups, 90,6% for U-2015 and 89,5% for I-2016, against 45,7% of control. They also presented differences ($p < 0,05$) in academic performance in favour of experimental groups with an average of 15,06 points compared to 9,63 checkpoints, demonstrating the advantage of implementing such strategies under the focus of neuroscience.

Keywords: neuroeducation; academic performance; memory; Analytical Chemistry.

Introducción

En los últimos años, la globalización ha influido en un mundo de transformación, los países están más conectados que nunca, las sociedades están experimentando profundos cambios, produciéndose una evolución de la humanidad en muchos de sus ámbitos, todo ello ha conllevado a la revisión y actualización de las políticas y reformas curriculares en la educación superior (Rengifo-Millán, 2015). No obstante, a pesar que existe poco adelanto de la educación en muchos países, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) considera que si el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también, lo que evidencia la necesidad de una renovación en el modelo educacional de muchos países, para brindar así, la enseñanza que los jóvenes de la actualidad requieren, pues, la didáctica utilizada en el mundo actual no se corresponden con el alumno del siglo XXI.

Asimismo, UNESCO (2015) plantea la necesidad de encontrar para la educación los medios de responder a tantos desafíos, tomando en cuenta los conocimientos alternativos, las nuevas fronteras de la ciencia y tecnología, colocando de ejemplo el progreso de las neurociencias y la tecnología digital, sentenciando que nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje.

En este sentido, años atrás, en el Foro Mundial de la Educación (UNESCO, 2000), muchos países del mundo ya habían propuesto cambiar el panorama educativo instituyendo seis objetivos a ser alcanzados para el año 2015, entre los que se mencionaba la atención y educación de la primera infancia, la universalización de la educación primaria, el aprendizaje para jóvenes y adultos a lo largo de la vida, la alfabetización de adultos, la igualdad entre los sexos y la calidad en educación. Este último objetivo no ha sido alcanzado del todo, lo cual podría explicar el presente panorama que atraviesa la educación mundial.

Igualmente, en el “I Congreso de Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe” de la UNESCO, Miranda (2008) refiere que la educación se ha convertido en un tema de prioridad en la agenda pública, puesto que no existe un grado de satisfacción con respecto al éxito de las reformas educativas, trayendo como consecuencia que la población estudiantil latinoamericana, no alcance los estándares necesarios en competencias elementales de aprendizaje y por ende, su rendimiento académico se encuentre por debajo de los niveles de desempeño esperados, siempre tomando en cuenta la existencia de múltiples factores que inciden en el mismo como, factores socioeconómicos, familiares, culturales, educativos y cognitivos.

Ante la situación planteada, en el contexto venezolano, se hace oportuno inferir en el artículo 103, del Capítulo VI, de los Derechos Culturales y Educativos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que señala, los derechos que tiene la ciudadanía de contar con una educación integral de calidad. Del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en el artículo 6 expresa que el Estado a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo, garantizando el derecho a una educación gratuita y plenamente integral, continua y de calidad para todos, en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes. También establece garantizar condiciones laborales dignas de la educación, que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar el desarrollo pleno de los mismos.

Por su parte, el artículo 44 de este mismo documento, menciona la evaluación como parte del proceso educativo; de manera integral, continua, sistemática, entre otras y por sobre todo, debe apreciar y registrar de forma permanente el rendimiento estudiantil tomando en cuenta los muchos factores que en él inciden y valorando el desempeño del educador. Ahora bien, la reflexión de dichas leyes hacen énfasis en la calidad de la educación, de la evaluación y del educador, sin embargo no es así, por lo que se podría afirmar que Venezuela requiere de un nuevo modelo educativo en todos sus niveles que ofrezca perspectivas innovadoras para lograr

cambiar el panorama actual, de manera que se incremente la calidad de la educación y en consecuencia, el rendimiento académico general.

Así, es oportuno considerar que la realidad venezolana, principalmente la educación superior, y específicamente en la Universidad del Zulia (LUZ), ha presentado en los últimos años una disminución en el rendimiento académico de las asignaturas asociadas al eje Química de la Escuela de Bioanálisis (Ferrer et al., 2011), debido a razones inherentes a las características de los diseños curriculares, alta matrícula estudiantil, estrategias didácticas tradicionales, falta de motivación, falta de atención del alumnado, entre otras. En adición, estos mismos autores alegan que las ideas previas sobre la química al llegar del ciclo diversificado son bajas, por lo tanto, es posible que sea una de las principales causas por las cuales los estudiantes tienen bajo rendimiento en ésta área científica.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, particularmente la cátedra de Química Analítica, no escapa de ésta realidad y se caracteriza por ser una asignatura teórico-práctica, de formación profesional básica, ubicada en el segundo semestre del plan de estudios, prelando directamente con Química General. Igualmente, se relaciona con el resto de las asignaturas que comprenden el eje de química de la carrera, puesto que el análisis químico y la metodología científico-técnica utilizada constituyen su pilar común (Ferrer y Hernández, 2013).

Así, se observa dentro de ella la dificultad que poseen los estudiantes para la construcción de fórmulas químicas, resolución de cálculos numéricos y análisis de problemas inherentes a la preparación de soluciones en el laboratorio, debido a la falta de habilidades y destrezas en este aspecto, obteniendo como resultado un rendimiento académico bajo en esta unidad de aprendizaje (Ferrer et al., 2011). Todo lo descrito, afecta seriamente la motivación de los alumnos para aprender. Sin embargo, se requiere la búsqueda de estrategias que entusiasmen el estudio hacia la química, ciencia central de la carrera, haciendo necesaria, la posibilidad de implementar medidas y estrategias que permitan consolidar esas competencias, estimulando la curiosidad por lo que se aprende, de manera que el alumno pueda desenvolverse correctamente y de forma integral durante la asignatura y que a su vez, logre incrementar como derivación de los mismos su rendimiento académico.

Por ello, este estudio propone estrategias didácticas basadas en la neuroeducación como una posible alternativa para lograr la renovación educativa expuesta anteriormente. A este respecto, Campos (2010) la define como una nueva línea de pensamiento y acción que tiene como principal objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, lo cual es posible cuando el profesor conoce a fondo la estructura y funcionamiento del sistema nervioso y las distintas maneras en las que éste aprende, para que así pueda ofrecer una clase, pensando en los diferentes estilos de aprendizaje y una verdadera oportunidad para el desarrollo humano. En adición, deja saber que la calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad del educador.

En este sentido, el cerebro, es el único órgano del cuerpo humano con la capacidad de aprender y de enseñarse a sí mismo. Además, su enorme capacidad plástica le permite reorganizarse y reaprender de una forma espectacular (Campos, 2010). En ese mismo orden de ideas, tal como revela Mareura (2010) el estudio del cerebro abre un campo enorme de posibilidades prácticas en educación, donde una mejor comprensión del funcionamiento cerebral lleva consigo una notable mejora de las técnicas educativas.

Por su parte, López (2014) señala a este respecto que la neuroeducación posibilita la comprensión de los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, tales como la memoria, el lenguaje, los sistemas sensoriales y motores, la atención, las emociones y el comportamiento. Además, ayuda a reconocer los factores de riesgo para el desarrollo cerebral, tales como la desnutrición, las emociones negativas, el alto nivel de estrés, el maltrato verbal o físico, entre otros. Esta información le dará al ámbito educativo mayores posibilidades para reducir o evitar los factores de riesgo, a fin de hacer más saludable y adecuado el entorno de formación.

En efecto, una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos requiere un enfoque holístico y reconocer que ni la biología, ni la psicología, ni la sociología pueden mejorar el rendimiento aisladamente, sino es necesario que se integren y se alimenten recíprocamente con los nuevos conocimientos y las nuevas interpretaciones para dar lugar a lo que se considera el enfoque biopsicosocial de la educación (López,

2014). Ahora bien, en el campo de la educación superior, Contreras (2016) puntualiza que dicho nivel está caracterizado por el exceso cognitivo, lo cual resulta necesario dirigir la mirada hacia las habilidades somáticas y emocionales, que favorezcan la creatividad, la gestión emocional, la interacción social y la autoconciencia-integración cuerpo y mente, y en definitiva, incentivar el aprendizaje autónomo.

También, Mora (2013) al respecto, describe la neuroeducación como una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, que toma ventajas de los conocimientos de cómo funciona para integrarlos con la psicología, sociología y medicina para mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como la enseñanza de los profesores. Por lo que se enfoca en aprender aquello que sea llamativo, apasionante y que produzca una emoción en el estudiante. De allí, que él afirma que *solo se aprende aquello que se ama*. Refiere que la neuroeducación es un campo de la neurociencia nuevo, abierto, lleno de enormes posibilidades que proporciona herramientas útiles para la enseñanza, sugiriendo encender la emoción. Todo esto debe llevar a crear métodos y recursos capaces de evocar la curiosidad en los alumnos por lo que se les explica con métodos adaptados a la alegría, al placer y nunca al castigo.

No obstante, Mayorga (2015) afirma que es preciso saber que dar clases en estos tiempos no es nada fácil, pues los alumnos tienen otros intereses, aun así la neuroeducación puede ser una herramienta en el educar de cada día. Para ella, es un desafío despertar el interés, mantener la atención y que tanto el enseñar como el aprender sean placenteros, por ello invita a conocer el proceso de aprendizaje, los factores que en él influyen positiva o negativamente, de manera que se pueda conocer cómo aprenden los alumnos. También la autora añade que cobra importancia tenerlo en cuenta por parte de los educadores a la hora de enseñar; ya que esto podrá ayudar a los estudiantes a enriquecer sus experiencias, por lo tanto, una educación con significado es lo que se necesita, esto es, que el conocimiento enseñado no sólo quede en teoría sino que pueda ser puesto en práctica en la vida cotidiana.

Atendiendo a estas reflexiones, se planteó en el presente estudio aplicar una propuesta innovadora de enseñanza a través de estrategias basadas en el cerebro que aprende; considerando diferentes circuitos de memoria. De manera que el objetivo general consistió en evaluar la influencia de la neuroeducación en el rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica de la Escuela de Bioanálisis de LUZ correspondiente a los períodos académicos Único-2015 (U-2015) y Primero-2016 (I-2016). Los objetivos específicos se presentan en la tabla 1.

Metodología

La investigación fue de tipo explicativa, diseño cuasiexperimental, transeccional, de campo, conformada por una población constituida por 243 estudiantes de la asignatura de Química Analítica de la Escuela de Bioanálisis de LUZ, ubicada en el segundo semestre de la carrera, distribuidos en tres grupos; uno control formado por 46 estudiantes del primer período académico de 2013 (I-2013) y dos grupos experimentales formado por 64 estudiantes correspondientes al período académico único 2015 (U-2015) y 133 estudiantes para el período académico primero de 2016 (I-2016) (tabla 2). Se decidió aplicar el experimento dos veces en distintos períodos académicos con el objeto de confirmar la teoría resultante.

Igualmente, en la tabla 2 se presentan las características de la población objeto de estudio, distribuido por edad y género en los grupos control y experimentales (U-2015 y I-2016), en el cual se observa que la mayoría corresponde al género femenino, 87%, 88% y 77%, respectivamente. En contraste, en este mismo orden, la población masculina fue 13%, 12% y 23%. Por otro lado, con respecto a la edad se presenta que la mayoría corresponden al grupo etario de 17 a 20 años, tanto en el control como ambos grupos experimentales.

El control recibió la enseñanza tradicional con clases magistrales, actividades prácticas y asesorías respectivas, mientras que los dos grupos experimentales recibieron el programa de estrategias neuroeducativas descritas en la tabla de operacionalización de la variable (tabla 1). En cuanto al muestreo, el mismo fue intencional, porque se consideraron como sujetos de la investigación solo aquellos estudiantes que llegaron al final de la

Tabla 1. Operacionalización de las variables

Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores	Sub-indicadores
1. Aplicar las estrategias neuroeducativas de aprendizaje en el aula.	Neuroeducación	Memoria a Largo Plazo	Memoria Consciente	Memoria semántica	Mapas conceptuales Mapas mentales Afirmaciones Aprendizaje cooperativo Lecturas reflexivas Preguntas
				Memoria Episódica	Dramatizaciones Carteles Ambientación Redes Sociales
			Memoria Inconsciente	Memoria Emocional	Musicoterapia Comics Celebraciones
				Memoria Procedimental	Repetición Respiración Relajación Visualización Desempeño de roles
				Memoria Automática	Canciones Poemas
2. Determinar el rendimiento estudiantil de la asignatura de Química Analítica, bajo un contexto de enseñanza tradicional y aplicando la Neuroeducación	Rendimiento académico	Promedio de calificaciones*	N/A**	Máximo	Aprobados
				Alto	
				Medio	
				Bajo	Aplazados
				Crítico	
3. Comparar el rendimiento académico de los estudiantes de Química Analítica antes y después de la aplicación de las estrategias neuroeducativas.	Objetivo a alcanzar a través del procesamiento estadístico de los datos recolectados.				

*Sistema de evaluación en base a 20 puntos, aprobados de 20-10, reprobados de 9-0. **N/A: No aplica

Fuente: elaboración propia

asignatura, es decir, que recibieron por completo el programa neuroeducativo (32 clases teóricas, 2 talleres y 6 prácticas en cada período académico).

Una vez que los datos se codificaron, fueron transferidos a una matriz, y almacenados en un archivo, se procedió a analizarlos. Se empleó el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS®) versión 21.0, seleccionando como técnicas estadísticas el análisis de varianza (ANOVA) con su prueba de Diferencia Menos Significativa (DMS), y la Prueba t de Student para muestras relacionadas.

Tabla 2. Características de la población según edad y género

CARACTERÍSTICAS	Control		Experimental U-2015		Experimental I-2016	
	Fa*	Fr (%)**	Fa*	Fr (%)**	Fa*	Fr (%)**
EDAD (Años)						
17-20	42	91,3	57	88,1	83	62,4
21-24	4	8,7	7	11,9	50	37,6
Total	46	100	64	100	133	100

CARACTERÍSTICAS	Control		Experimental U-2015		Experimental I-2016	
	Fa*	Fr (%)**	Fa*	Fr (%)**	Fa*	Fr (%)**
Femenino	40	87	56	88	103	77
Masculino	6	13	8	12	30	23
Total	46	100	64	100	133	100

*Fa: frecuencia absoluta **Fr: frecuencia relativa

Fuente: elaboración propia

Resultados

En primer término, para dar respuesta al objetivo relacionado a determinar el rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica, bajo un contexto de enseñanza tradicional y aplicando estrategias con neuroeducación (grupos experimentales U- 2015 y I-2016), los resultados se presentan a continuación.

1. Bajo contexto de enseñanza tradicional

La tabla 3 presenta los indicadores de rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica del grupo control (enseñanza tradicional). En la misma se observa que el nivel de rendimiento académico bajo predomina en esta población de estudiantes (50%), seguido de un 23,9 % correspondiente al nivel de rendimiento académico medio. Por otro lado, se distingue que los niveles de rendimiento académico alto y máximo solo representan el 17,4 y 4,3 %, respectivamente.

Tabla 3. Indicadores de rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza tradicional (grupo control)

Indicadores de Rendimiento Académico	Ponderación (Puntaje)	Grupo Control	
		Frecuencia	Porcentaje
Máximo	20-18	2	4,3
Alto	17-14	8	17,4
Medio	13-10	11	23,9
Bajo	9-5	23	50
Critico	4-0	2	4,3
Total		46	100

Fuente: Acta de calificaciones de la Cátedra de Química Analítica

Consecutivamente, la tabla 4 revela los subindicadores del rendimiento académico de esta asignatura para el mencionado grupo, y resalta que el porcentaje de estudiantes aplazados (54,3%) fue superior al de aprobados (45,7%). En consonancia con lo descrito, la tabla 5 resume los estadísticos descriptivos de este grupo, indicando un promedio de calificaciones de $9,63 \pm 4,05$ puntos, ponderación que refiere un nivel bajo de rendimiento académico, como también lo expresa la tabla 3.

Tabla 4. Sub-indicadores de rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza tradicional (grupo control)

Sub-indicadores de Rendimiento Académico	Grupo Control	
	Frecuencia	Porcentaje
Aprobados	21	45,7
Aplazados	25	54,3
Total	46	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza tradicional (grupo control)

N	Min	Max	Media	Desviación estándar	Indicador de rendimiento (nivel)
46	3	19	9,63	4,05	Bajo

Fuente: elaboración propia

2. Aplicando estrategias con neuroeducación

A continuación, la tabla 6 muestra los indicadores de rendimiento académico de esta asignatura en el grupo de enseñanza con neuroeducación, dentro del cual se evidencia que las estrategias implementadas basadas en neurociencias incrementaron el porcentaje de rendimiento académico en ambos períodos experimentales. Así, los niveles de rendimiento académico máximo y alto respectivamente, lideran estos resultados con 37,5 y 32,8 % para el U-2015 y 30,8 y 38,3 % para I-2016. En este mismo orden de ideas, se destaca como el nivel de rendimiento académico bajo solo representó el 9,4 y 9,8 % respectivos de los grupos experimentales analizados. En contraste, los niveles medio y crítico permanecieron prácticamente similares luego de la aplicación de los experimentos.

Tabla 6. Indicadores de rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza con neuroeducación

Indicadores de Rendimiento académico	Ponderación (Puntaje)	Grupo Experimental			
		U- 2015		I- 2016	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Máximo	20-18	24	37,5	41	30,8
Alto	17-14	21	32,8	51	38,3
Medio	13-10	13	20,3	27	20,3
Bajo	9-5	6	9,4	13	9,8
Crítico	4-0	0	0	1	0,8
Total		64	100	133	100

Fuente: acta de calificaciones de la cátedra de Química Analítica

Por otro lado, los datos exhibidos en la tabla 7 corresponden a sub-indicadores de rendimiento académico de esta asignatura, de los cuales se desprende que ambos grupos experimentales tienen la misma tendencia en sus resultados, específicamente, cuando se observa que los estudiantes de los períodos U-2015 y I-2016, mostraron un 90,6 y 89,5 % respectivamente de aprobados, sobre un de 9,4 y 10,5 % de aplazados, respectivamente.

Tabla 7. Sub-indicadores de rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza con neuroeducación

Sub-indicadores de Rendimiento Académico	Grupo Experimental			
	U- 2015		I- 2016	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Aprobados	58	90,6	119	89,5
Aplazados	6	9,4	14	10,5
Total	64	100	133	100

Fuente: Acta de calificaciones de la cátedra de Química Analítica

Ahora bien, la tabla 8, sintetiza la información al mostrar los estadísticos descriptivos para ambos períodos experimentales, resultando en una media de $15,06 \pm 3,87$ puntos y un nivel de rendimiento académico alto, datos que al igual que la tabla 7 evidencian lo positivo de implementar estas estrategias didácticas basadas en diversas pistas de memoria de largo plazo, debido a que son capaces de mejorar el rendimiento académico al minimizar el porcentaje de aplazados al mismo tiempo que incrementa el número de aprobados en ambos grupos experimentales.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Enseñanza con neuroeducación

N	Min	Max	Media	Desviación estándar	Indicador de rendimiento (nivel)
197	4	20	15,06	3,87	Alto

Fuente: elaboración propia

Seguidamente, para dar respuesta al objetivo específico de este estudio vinculado a comparar el rendimiento académico de los estudiantes de Química Analítica de la Escuela de Bioanálisis de LUZ antes y después de la aplicación de las estrategias neuroeducativas, se presenta la tabla 9. Inicialmente, en dicha tabla se presenta el ANOVA de un factor, en la cual se observa que existen diferencias significativas entre el rendimiento académico del grupo control con los grupos experimentales U-2015 y I-2016, debido a que $F=35,976$ es significativo a un valor de $0,00001$ ($p < 0,05$), lo que indica que la metodología aplicada bajo el enfoque de las neurociencias influyó satisfactoriamente al aumentar el rendimiento académico del curso de la categoría baja a la alta en cada grupo experimental evaluado.

Para establecer entre que grupos se encuentran las diferencias, se aplica la prueba DMS. Se observó diferencias entre el grupo control en relación a los experimentales al 95% de confianza. Estos resultados se muestran en la figura 1, donde a través de los contrastes cromáticos que representan las medias del rendimiento académico de las poblaciones experimentales U-2015 y I-2016 (color verde), fueron estadísticamente iguales cuando obtuvieron un valor de p igual a $0,813$ (no existen diferencias significativas, $p > 0,05$) y se posicionaron como nivel alto ($15,16$ y $15,02$; respectivamente), no obstante, ambos fueron diferentes con relación al rendimiento académico del grupo control ($9,63$), que obtuvo un nivel bajo (color morado). Estas cifras en ambos grupos experimentales confirman que las neurociencias en el aula son válidas para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 9. Comparación del rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica antes y después de aplicar las estrategias neurodidácticas

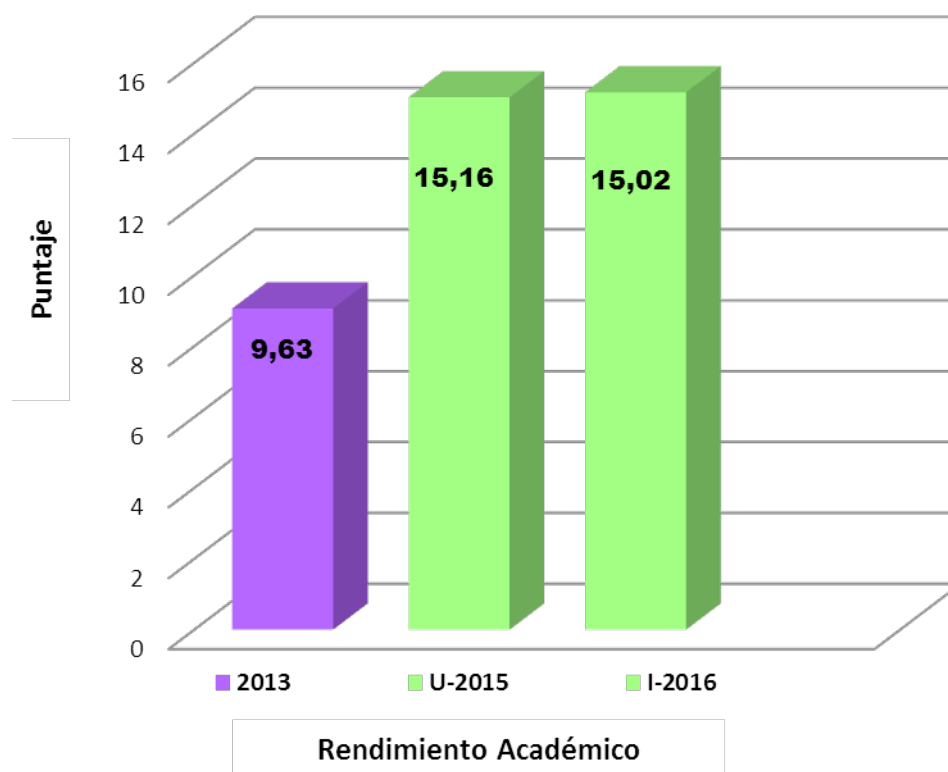
Grupos de estudio		N	Min	Max	Media	Desviación estándar	Indicador de Rendimiento	ANOVA de un factor	
								F	Sig
Control	I-2013	46	3	19	9,63	4,046	Bajo	35,976	0,0000*
Experimental	U-2015	64	4	20	15,16**	3,738	Alto		
	I- 2016	133	4	20	15,02**	3,945	Alto		

*La diferencia de medias entre control y experimentales es significativa al nivel 0,05

**La diferencia de medias entre ambos grupos experimentales no es significativa al nivel 0,05 (Sig.0,813)

Fuente: Elaboración propia

Fig 1. Comparación de la variable rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica. Grupos Control y Experimentales



Fuente: Elaboración propia

Discusión

El rendimiento académico cuando se trata de definirlo se refiere, por lo general, a las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico (Paba et al., 2008), clasificándose en niveles máximo, alto, medio, bajo y crítico (Vera, 2005).

En este sentido, en el contexto de enseñanza tradicional (grupo control) el rendimiento académico obtenido en este estudio fue bajo. Al respecto, Vera (2005) en un estudio llevado a cabo en estudiantes universitarios refirió que las estrategias de enseñanza tradicionales son rígidas y poco flexibles, debido a que afectan el rendimiento académico del curso por cuanto disminuye el interés de los aprendices por aprender.

Igualmente, Perozo (2016) describe que las fallas frecuentes en el aprendizaje son atribuidas a la falta de comprensión de la química, provocando aburrimiento y apatía hacia ésta, porque no se establecen interrelaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano. Asimismo, afirma que el docente no solo debe limitarse a exponer de manera rigurosa la información, sino que además debe tener presente que el nuevo conocimiento necesita guardar relación directa con las ideas previas del estudiante en su vida diaria y entorno. Esta autora también enfatiza que el docente debe abrirse a una visión diferente, dejando de lado el enfoque determinista que históricamente ha imperado en la didáctica de las ciencias.

Por otro lado, en la enseñanza con neuroeducación los hallazgos de este estudio coincidieron con las investigaciones de Kohler (2008), Pizano (2010), Salamanca (2014), Acosta (2015), Valerio et al. (2016) y Colpas et al. (2018).

Inicialmente, Kohler (2008), en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, observó que mientras utilizó mayor número de estrategias de aprendizaje basadas en neurociencias (estrategias afectivas e inteligencias múltiples), mayor fue el rendimiento académico. También, Pizano (2010) en un estudio llevado a cabo en estudiantes universitarios de la facultad de Educación, aplicó estrategias basadas en neurociencias que demostraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico. Su grupo experimental tuvo un promedio de $16,3 \pm 1,32$; lo cual reveló que los alumnos se beneficiaron del entrenamiento en estrategias de aprendizaje, al punto de ubicarse en un promedio de rendimiento académico superior al término medio.

De igual forma, la investigación de Valerio et al. (2016) en estudiantes universitarios con sesiones de clases en ambientes enriquecidos con prácticas basadas en las ciencias del cerebro. De manera que se desarrolló un experimento con dos grupos de la misma asignatura y con el mismo profesor. En el grupo experimental se aplicaron las prácticas docentes mencionadas, mientras que en el grupo control se impartió un ambiente académico tradicional. Los resultados mostraron que el desempeño académico y otras variables dependientes analizadas como atención y motivación fueron superiores en el grupo experimental y no así en el grupo de control.

Ahora bien, un estudio más reciente, de Colpas et al. (2018) realizado con dos grupos de estudiantes universitarios de Química General, cuyas edades comprendieron entre 17 a 21 años separados en aulas con diferentes ambientes de aprendizaje. El primer grupo, con un ambiente de aprendizaje convencional y el segundo grupo, no convencional con docentes formados para la aplicación de los conceptos en neurociencias. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento estudiantil de los grupos evaluados a un nivel de confianza del 95%, recomendando futuros proyectos de educación en esta línea, que permitan una verdadera transformación de la enseñanza de la química.

Otros trabajos similares, pero en diferentes niveles educativos fueron, el de Salamanca (2014) y Acosta (2015). El primero, a nivel de educación secundaria, cuyos resultados indicaron que a mayor uso de estrategias de aprendizaje e inteligencias múltiples, mayor es el rendimiento académico en los alumnos. El segundo, a nivel de educación primaria, donde el aprendizaje de los alumnos con programa neuroeducativo, fue mayor al aprendizaje de los alumnos que no fueron incluidos en dicho programa.

En concordancia con lo anterior, en el presente estudio, las estrategias implementadas con neuroeducación influyeron positiva y significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de Química Analítica porque lograron un mejoramiento importante en el aprendizaje, alcanzando un cambio positivo y significativo en el nivel de rendimiento académico de los grupos experimentales evaluados. Específicamente se abordaron estrategias didácticas multisensoriales basadas en la memoria de largo plazo.

Al respecto, Ortiz (2009) señala que un ambiente enriquecido y psicológicamente adecuado posibilita el crecimiento de nuevas neuronas, especialmente en el hipocampo, mejorando el aprendizaje, de manera que

las situaciones divertidas y emocionalmente positivas, potencian el aprendizaje y fijan rápidamente los contenidos curriculares y el interés en el tema de clase. Igualmente, Maya y Rivero (2010) explican que la creación de un ambiente relajado y tranquilo, enriquecido con estímulos adecuados, aumentan las posibilidades de concentración y mejora de las capacidades cognitivas.

Dentro de esto, la música es importante. En relación a ello, Allegri y Harris (2001) quienes emplearon música antes y en el intermedio de cada sesión de aprendizaje, la usaron debido a que activan estructuras cerebrales valiosas para la atención y estado de vigilia como el tálamo y el gyrus cinguli anterior que suelen determinar efectos positivos en el bienestar y la capacidad de rendimiento de los educandos. Igualmente, Martínez et al. (2018) también la sugieren, porque facilita el aprendizaje de materias que pueden ser más complejas y desmotivantes para el alumno.

Por lo antes expuesto, y en coincidencia con Riaño et al. (2017), estos aportes neurocientíficos son entonces una invitación al fortalecimiento de los espacios formativos desde las humanidades, para tener nuevas comprensiones sobre el desarrollo neurológico y social de los estudiantes y evidenciar que desde el ejercicio docente se puede incidir en estos procesos haciendo que se nutra su misión dentro de la universidad. No obstante, la misión de un docente nunca será más importante que la de edificar seres humanos y la de despertar en ellos, su sensibilidad ante la vida y los retos por venir (Surth, 2011), que es precisamente una función de la neuroeducación.

Finalmente, las evidencias anteriores permitieron afirmar que la intervención con neuroeducación influyó eficientemente en el rendimiento académico de la asignatura de Química Analítica de la Escuela de Bioanálisis de LUZ, comprobando que dichas herramientas educativas pueden ser aplicadas en el ámbito universitario con resultados exitosos, por lo que se propone planificar la enseñanza conforme el cerebro aprende, proporcionando una serie de estrategias y elementos que favorezcan un estado emocional positivo en el aula. Asimismo, se sugiere la formación del profesorado bajo esta perspectiva, lo cual permitirá crear como afirman García et al. (2014) un nuevo estilo de enseñanza, un nuevo ambiente de aula y lo más importante, una nueva oportunidad para el desarrollo integral y humano de los aprendices.

Conclusiones

De los resultados obtenidos en este estudio surgieron las siguientes conclusiones:

- Al determinar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Química Analítica, resultó para el grupo control (contexto de enseñanza tradicional) un predominio del nivel de rendimiento académico bajo, seguido de un nivel de rendimiento académico medio. El rendimiento académico alto y máximo solo representaron un bajo porcentaje.
- En contraposición, en el grupo experimental (enseñanza con neuroeducación) se observaron que las estrategias implementadas basadas en neurociencias incrementaron el porcentaje de rendimiento académico en ambos periodos analizados. Específicamente, los niveles de rendimiento académico máximo y alto, los cuales lideraron estos resultados.
- Luego, al comparar el rendimiento académico de los estudiantes de esta asignatura antes y después de la intervención con las estrategias neuroeducativas, se observaron que existen diferencias entre el rendimiento académico del control con los grupos experimentales, a favor de éstos últimos, aumentando el porcentaje de aprobados totales de los cursos y evidenciando con ello, la ventaja de implementar dichas estrategias bajo el enfoque de las neurociencias. ©

Kenna Ferrer. Profesora titular de la Universidad del Zulia, Escuela de Bioanálisis, Cátedra de Química Analítica, Maracaibo, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación. Área de Investigación: Educación Química.

Lorelis Molero. Licenciada en Bioanálisis. Preparadora docente de la Cátedra de Química Analítica, años 2015-2016. Analista de Control de Calidad. Laboratorios Rincón, S.A. Maracaibo, Venezuela.

Anirelis Leal. Licenciada en Bioanálisis. Preparadora docente de la Cátedra de Análisis instrumental, años 2015-2016.

Omaira Añez. Profesora titular de la Universidad del Zulia, Escuela de Bioanálisis, Cátedra de Análisis Instrumental, Maracaibo, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación. Área de Investigación: Educación Química.

María Araque. Profesora agregado de la Universidad del Zulia, Escuela de Bioanálisis, Cátedra de Química Orgánica, Maracaibo, Venezuela. Cursante de la Maestría Psicología Educativa. Venezuela.

Ayari Ávila. Profesora titular de la Universidad del Zulia, Escuela de Bioanálisis. Departamento de Salud Pública. Maracaibo, Venezuela. Doctora en Salud Pública y Metodología de la Investigación Biomédica.

Referencias bibliográficas

- Acosta Franco, Prudencia Olivia (2014). *Efectos del Programa neuroeducativo en el aprendizaje de los alumnos del III ciclo de educación primaria de la I.E. de acción conjunta "Cristo Rey". Distrito de la Esperanza, Trujillo.* (Tesis para obtener el grado académico de doctor en educación). Perú.
- Allegri, Ricardo y Harris, Paula (2001). La corteza prefrontal en los mecanismos atencionales y la memoria. *Revista de Neurología*, 32(5), 449-53.
- Campos, Anna Lucia (2010). Neurociencia: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educ@ción*, 143, 1-14. Recuperado el 19 de septiembre de 2018 en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf
- Colpas Castillo, Fredy; Tarón Dunoyer, Arnulfo y González Cuello, Rafael. (2018). Influencia del ambiente en la motivación y la atención de los estudiantes para el aprendizaje de la química. *Revista Actualidad & Divulgación Científica*, 21(1), 227-233.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Artículo 103.
- Contreras, Ignacio (2016). Neotenia y Epigenética: la generación Z en la Universidad. *Boletín del Centro de Investigación de la Creatividad UCAL*, 1, 1-6. Recuperado el 08 de abril de 2019 en <http://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/ucal/179/Contreras%20Neotenia%20y%20epigen%C3%A9tica.pdf?sequence=4&isAllolwed=y>
- Ferrer, Kenna, Hernández, Maigualida, Semprún, Blanca, Chacín, Jessónica, González, Elizabeth y Archile, Anangelina (2011). Evaluación del rendimiento estudiantil de Química Analítica en dos planes de estudio. *Educere*, 15(52), 651-662. Recuperado el 01 de octubre de 2018 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379012>
- Ferrer, Kenna y Hernández, Maigualida (2013). Diseño Formativo por Competencias de la Cátedra de Química Analítica. Escuela de Bioanálisis, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- García, Daniela, Marín, José y Morón, María (2014). *Efecto de la neuroeducación sobre la motivación de estudiantes de Química Analítica.* (Trabajo especial de grado). Universidad del Zulia. Venezuela.

- Kohler Herrera, Johanna Liliana (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1ro al 4to. ciclo de una universidad particular. *Cultura*, 22, 331-362.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Venezuela.
- López, Virna Julisa (2014). Biología y educación: un nuevo punto de encuentro. *Tendenci@s*, 3, 32-38. Recuperado el 12 de octubre de 2018 en <https://doi.org/10.5377/unahinnov.v0i3.2384>
- Martínez, Agustín, Piqueras, José, Delgado, Beatriz y García, José (2018). Neuroeducación: aportaciones de la neurociencia a las competencias curriculares. *Publicaciones*, 48(2), 23-34. Recuperado el 03 de mayo de 2019 en <https://doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8331>
- Maureira, Fernando Cid (2010). Neurociencia y educación. *Exemplum*, 3, 267-274. Recuperado el 28 de septiembre de 2018 en <http://www.maureiralab.cl/gallery/9-neurociencia%20y%20educacion.pdf>
- Maya, Nieves y Rivero, Santiago (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. España: Inno-vasque.
- Mayorga, Lina (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Miranda, Liliana Ortega (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, Santiago, Chile: Editorial Salesiana.
- Mora Teruel, Francisco (2013). *Neuroeducación: Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortiz, Tomás Alonso (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Paba, Carmelina, Lara, Rosa y Palmezano, Annie (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 5(2), 99-106. Recuperado el 12 de octubre de 2018 en <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/661/621>
- Perozo, Carmen Yolanda (2016). Teoría de las inteligencias múltiples: una alternativa en la didáctica de la Química. *Aula de Encuentro*, 2(17), 44-71. Recuperado el 10 de abril de 2017 en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2870/2307>
- Pizano Chávez, Guillermina (2011). Influencia de la neurociencia y los siete saberes en el proceso enseñanza aprendizaje y el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 14(26), 21-37. Recuperado el 10 de abril de 2017 en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a03.pdf
- Rengifo-Millán, Maritza (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822. Recuperado el 08 de mayo de 2019 en <http://DOI:10.11600/1692715x.13218060415>
- Riaño Triviño, Adriana; Cely Atuesta, Diana; Triana Domínguez, Camilo y Gutiérrez de Piñeres, Carolina (2017). Neuroeducación: una revisión teórica con miras al fortalecimiento de la permanencia estudiantil en contextos universitarios. *VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Salamanca, Francisco (2014). *Importancia de las estrategias de aprendizaje, las inteligencias múltiples y la memoria de trabajo en el rendimiento académico del grado décimo*. (Trabajo de Máster en Neuropsicología y Educación). Universidad Internacional de la Rioja. Bogotá.
- Surth, Lilian (2011). La salud emocional en el aula. *Revista Educación en Valores*, 2(16), 69-83. Recuperado el 20 de enero de 2019 en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n16/art07.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia.

- Valerio, Gabriel, Jaramillo, Jorge, Caraza, Ricardo y Rodríguez, Ruth (2016). Principios de neurociencias aplicadas a la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 9(4), 75-82. Recuperado el 01 de febrero de 2018 en <https://doi:10.4067/S0718-50062016000400009>
- Vera Gualdrón, Luis (2005). Estrategias docentes con enfoque constructivista en el rendimiento académico de la geografía de Venezuela en educación superior. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 505-519. Recuperado el 10 de abril de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990215>

El *podcast* en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera

Investigación
arbitrada

Student's podcast in English learning for the development of the oral abilities

Fernando Valentín Gómez Barrios
fernandogomez995@gmail.com

Emmanoelia Palma Velásquez
emma.palma.ve@gmail.com
Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 16/10/2019
Aceptado para publicación: 31/10/2019



Resumen

En la presente investigación-acción se planteó el estudio y la aplicación del *podcast* como una estrategia didáctica para promover el desarrollo y la mejora de las habilidades de expresión y comprensión oral del inglés en un grupo de estudiantes de la Academia Angloamericana en Mérida-Venezuela. Para el desarrollo de esta investigación, se siguieron criterios teóricos como el *Podcast* de estudiante, el Aprendizaje Móvil y el Aprendizaje de Lenguas Mediado por Dispositivos Móviles. Los instrumentos de recolección de datos fueron el cuestionario mixto, la escala de Likert y la rúbrica. En este estudio, se contó con la participación de 7 estudiantes de inglés como lengua extranjera y los resultados arrojados indicaron una mejora en las habilidades orales del inglés a través de los *podcasts* que ellos mismos crearon y a su vez promovió el desarrollo de estudiantes más independientes en su aprendizaje.

Palabras clave: *Podcast* de estudiante, expresión y comprensión oral, TIC, Aprendizaje Móvil, Aprendizaje de Lenguas Mediado por Dispositivos Móviles.

Abstract

The main purpose of this action research was the study and application of podcast as a didactic strategy to promote the development and improvement of speaking skills in English as a Foreign Language as well as listening comprehension, in a small group of students of the Academia Angloamericana in Mérida-Venezuela. For the development of this research, theoretical criteria such as Student's podcast, M-learning and Mobile Assisted Language Learning (MALL) were taken into consideration. The instruments to collect the data were the mixed questioner, the Likert scale and the rubric. For this study, there were a total of 7 English Foreign Language's students and the results obtained showed an improvement in their speaking skills of the English language through the podcasts that they created themselves as well as the development of students' autonomy in their learning process.

Key words: Student's podcast, oral expression and comprehension, TIC, M-Learning, Mobile Assisted Language Learning (MALL).

Introducción

La educación actual se encuentra estrechamente vinculada a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente debido al uso del internet, recursos y materiales digitales que se pueden encontrar en este espacio. Por ejemplo videos, *podcasts*, infografías, imágenes, libros en línea, entre otros. Cabero Julio (2007) define las TIC como medios y recursos didácticos que son útiles a los docentes cuando deban resolver problemas de comunicación o crear un espacio diferente para el aprendizaje. En este sentido, específicamente en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE), los docentes del área tienen la oportunidad de provechar todos estos recursos y herramientas que ofrece la tecnología y así crear un entorno de aprendizaje totalmente innovador, que despierte el interés y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de un segunda lengua.

Aunado a ello, entre las ventajas de las TIC, se puede señalar que existe la creación de espacios de aprendizaje más flexibles, la eliminación de barreras espacio-temporales entre los aprendices y el profesor, el desarrollo de un aprendizaje independiente, la potenciación de entornos interactivos, la posibilidad de nuevos medios para comunicar y orientar a los estudiantes y la promoción de una formación continua y permanente (Cabero Julio, 2007). En relación con el aprendizaje mediado por las TIC, surge una disciplina importante dentro del mundo de los idiomas y la tecnología, es la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Asistido por la Computadora (EALAC), Levy Mike y Stockwell Glenn (2006) definen EALAC como un campo del conocimiento que se encarga de explorar el rol de las TIC en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje y que a su vez se mantiene en rápida y constante evolución. Entre los enfoques de EALAC se encuentran el conductista, el comunicativo y el integrador. De estos enfoques, se tomará en cuenta la explicación del enfoque comunicativo y el integrado por considerarlos pertinentes a este estudio.

Por un lado, en el enfoque comunicativo, la computadora se utiliza con actividades que promuevan el uso significativo de la lengua para mejorar la fluidez. La gramática se enseña de manera implícita y las computadoras se usan como una herramienta que estimula la discusión y pensamiento crítico de los estudiantes. Por otro lado, el enfoque integrador en EALAC se define así por la integración de la computadora y el uso de las herramientas como el internet y multimedia en las aulas de clases. Su objetivo principal es la utilización de la lengua en un contexto real y significativo, ya que propone tareas que implican la interacción comunicativa con hablantes de la lengua que se aprende y la computadora es tomada en cuenta como un recurso didáctico (Warschauer, M. y Healy, D., 1998, citados por Kern Richard y Warschauer Mark, 2000). Por consiguiente, son las características de estos dos enfoques los que permitirían una buena integración del internet y la computadora en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el propósito de mejorar la comunicación, la fluidez y habilidades lingüísticas de los aprendices.

No obstante, los docentes de hoy además del uso de las computadoras, han optado por integrar el uso de dispositivos móviles en las aulas de clases de lenguas extranjeras. Incluso también se habla de la integración de aplicaciones que en un principio fueron creadas para comunicar y que ahora son usadas para enseñar u orientar a los estudiantes tales como *Facebook*, *Skype*, *WhatsApp* (Islas, C. y Carranza, M., 2011, citadas por Padrón Tania y Sosa Jesús, 2018). A esta disciplina se le conoce como *M-Learning* que en español significa Aprendizaje Móvil. Este aprendizaje es muy utilizado actualmente en cualquier campo del saber y el estudio de una lengua extranjera no es la excepción. Gracias al Aprendizaje Móvil, concretamente el campo de EALE ahora existen infinidad de recursos multimedia y otras herramientas que facilitan el estudio de la lengua meta como lo son las aplicaciones o cursos gratuitos que se pueden encontrar por internet.

Ahora bien, el contenido y los materiales multimedia son muchos dentro del ámbito de EALE, como videos, infografías, libros, podcasts, entre otros. Para fines de esta investigación-acción, se propuso evaluar el rol que

tienen los podcasts, precisamente los podcasts de estudiante, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para la mejora de las habilidades orales, haciendo uso de la aplicación *WhatsApp* como entorno virtual de aprendizaje y medio de comunicación para las actividades extracurriculares de estudiantes de inglés de nivel básico-intermedio de la Academia Angloamericana en Mérida-Venezuela. La experiencia se llevó a cabo tomando en cuenta lo expresado por Chacón Carmen y Pérez Clevia (2011) quienes afirman que el *podcast* como innovación educativa permite a los estudiantes mejorar su producción oral del idioma inglés y ser más autónomos en su aprendizaje. Por lo tanto, la creación de podcasts de estudiante, podría resultar una buena práctica, tanto dentro como fuera del aula de clases, en función al desarrollo de la expresión y comprensión oral del inglés, contribuyendo al mismo tiempo a la formación de estudiantes más comprometidos y más independientes en su aprendizaje.

Objetivo general

- Evaluar el rol que tienen los podcasts en el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE).

Objetivos específicos

- Dar a conocer la importancia de los podcasts en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ILE.
- Valorar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ILE.
- Promover el autoaprendizaje y autonomía del estudiante por medio de actividades extracurriculares.
- Motivar al estudiante en la creación y producción de sus propios podcasts para la mejora de sus habilidades orales en inglés.
- Estudiar aspectos fonéticos y lingüísticos que ayuden en la expresión oral del inglés como la fluidez y la entonación.

Consideraciones teóricas

- **El Podcast**, término que viene de la contracción de las palabras en inglés *iPod* y *braodcast*, y se define como un archivo multimedia de audio que es episódico, alojado por temas en específico, dirigido por una o varias personas y suele ser descargable gratuitamente por cualquier usuario en la web. Existen tres tipos de *podcasts* en la enseñanza de idiomas: 1) **podcast auténtico**: usualmente es grabado por hablantes nativos del idioma extranjero y creado sin fines educativos; 2) **podcast del profesor**: es creado por el docente para sus estudiantes, especialmente para el desarrollo de la comprensión oral; 3) **podcast del estudiante**: es creado por los estudiantes con el fin de mejorar las habilidades de comprensión y expresión oral (Stanley, G., 2005 citado por Chacón Carmen y Pérez Clevia, 2011).

Como se ha mencionado anteriormente, esta investigación-acción, busca evaluar y estudiar precisamente cómo los *podcasts* del estudiante pueden beneficiar el desarrollo de la comprensión y expresión oral. Según estudios previos, la creación de *podcasts* de estudiante, además de promover una mejora de dichas habilidades lingüísticas sirve para familiarizarse con las nuevas tecnologías móviles. Por su parte, Chacón Carmen y Pérez Clevia (2011), realizaron una experiencia de investigación acción con estudiantes de Segundo y Tercer Año de la carrera Educación mención Inglés en la Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela, con el objetivo de promover el uso del *podcast* para desarrollar sus habilidades de comprensión y expresión oral. El estudio consistió en que ellos desarrollaran actividades extracurriculares relacionadas con el contenido enseñado en clases durante el año escolar; los resultados indicaron que los estudiantes mostraron mayor autonomía y mejoraron sus competencias lingüísticas, oral y escrita, a través del *podcast*.

Por otra parte, Du-Lu Hsiao (2014), profesor de Español de la Universidad Nacional de Taiwán, llevó a cabo un estudio similar al anterior, en el cual los estudiantes de español como lengua extranjera debían crear

una secuencia de 4 *podcasts* siguiendo tres fases coherentes: el diseño, la producción y distribución de los mismos y cuyo contenido era una especie de resumen comunicativo de cada unidad previamente estudiada en clases. Su estudio demostró mediante diarios de aprendizaje de los estudiantes, que ellos pudieron mejorar y consolidar de manera satisfactoria sus conocimientos del idioma español. Del mismo modo, Du-Lu Hsiao en el 2015 publicó su tesis doctoral llamada “Efectos de distintos tipos de *podcast* en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera”, estudio en el cual sus estudiantes de español también crearon *podcasts*, pero con la diferencia que un grupo de ellos seguía un guión predeterminado por el profesor, mientras que el otro grupo no tenía ningún guión predeterminado. El autor afirma que indiferentemente de la circunstancia, los dos grupos de estudiantes mantuvieron una actitud positiva en cuanto a la implementación de los *podcasts* en su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.

Otro estudio, demuestra que la integración de los *podcasts* en la enseñanza de lenguas extranjeras también ha sido evaluada con estudiantes adolescentes para el trabajo de una tesis de maestría. Peralta Olga (2016), en su tesis “Uso del *podcast* en entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma inglés”, realizó una investigación con estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 19 años, a través de la cual se planteaba la mejora de las habilidades orales y auditivas el idioma inglés, mediante el uso del *podcast*. Según la autora, los resultados arrojados indicaron, que, efectivamente, los objetivos de la investigación se cumplieron gracias a que los estudiantes sí desarrollaron las habilidades lingüísticas que se querían en el estudio.

- **Aprendizaje Móvil o *M-Learning***, según Zambrano Jair (2009) este aprendizaje es “único en su género y ofrece una modalidad flexible en cuanto al acceso a la información, asesoría personalizada, recursos audiovisuales y multimedia” (p. 38). Es decir, que en este tipo de aprendizaje, se puede hacer uso de dispositivos móviles como celulares inteligentes, tabletas, *iPods*, MP3, entre otros, en cualquier lugar y en cualquier momento haciendo uso de recursos audiovisuales y multimedia con el fin de aprender de ellos e incluso tener asesorías o tutorías de los profesores de manera más inmediata. En efecto, el Aprendizaje Móvil contribuye en la educación aspectos pedagógicos como lo son: (1) apoyar el aprendizaje ubicuo, en el cual los dispositivos móviles rompen con las barreras de tiempo y espacio y crean espacios de aprendizaje fuera del aula de clase; (2) permitir la comunicación de información y colaboración entre los estudiantes y los docentes; y (3) motivar el aprendizaje activo en los estudiantes puesto que a través de esta tecnología móvil, ellos pueden asignar una mayor cantidad de tiempo a los contenidos educativos (Burgos, L. y Lozano, B., 2007, citados por Zambrano Jair, 2009).

De igual forma, los profesores de idiomas que incluyan actividades que se enmarquen dentro del Aprendizaje Móvil, promoverán un aprendizaje más innovador, colaborativo y autónomo en los estudiantes y el cual será complementario a las clases presenciales en las escuelas, academias o demás instituciones donde se enseñen lenguas extranjeras. Por ende dentro del área de EALE, se hace referencia específicamente al **Aprendizaje de Lenguas Mediado por Dispositivos Móviles o *MALL*** según sus siglas en inglés (*Mobile Assisted Language Learning*). A diferencia de *CALL* que usa como recurso principal una computadora, *MALL* se caracteriza principalmente por el uso de teléfonos móviles inteligentes y tabletas, pues son dispositivos portátiles y además personales, lo que conlleva a que el usuario, es este caso el estudiante, sea más independiente en su proceso de aprendizaje y pueda decidir cuándo y dónde hacer uso de estos dispositivos para la práctica de la lengua extranjera que esté aprendiendo. Por todas estas razones, el Aprendizaje Móvil favorece el autoaprendizaje y la motivación en el estudiante y sus características más importantes son la portabilidad y la conectividad (Somoano Yolanda y Menéndez José, 2017).

Metodología

El estudio se abordó dentro del paradigma cuali-cuantativo o mixto que se basa en combinar técnicas de investigación, métodos y características de ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, en un solo estudio (Johnson, B. y Onwuegbuzie, A., 2004, citados por Pereira Zulay, 2011). La autora afirma también que “es viable

el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o la investigadora para otorgar voz a los participantes” (2011, p. 26). Esto quiere decir que más allá del análisis de datos numéricos, se busca la opinión de los participantes y es por ello que surge la necesidad de emplear el método mixto para efectos del proceso de una investigación y eficacia de los resultados.

Es importante recordar, que el presente estudio tuvo como fin evaluar el rol que tienen los *podcasts* del estudiante en el desarrollo de las habilidades orales del inglés, nivel básico-intermedio, en estudiantes venezolanos. Se propuso que los estudiantes practicaran el idioma por medio de tareas extracurriculares, con miras a reforzar los contenidos aprendidos en clases y a su vez para que se involucraran y comprometieran más en su propio aprendizaje.

Por lo tanto, el estudio se basó en una investigación-acción, dado que buscó diagnosticar, examinar, analizar información y proponer un plan de acción sobre la aplicación y la creación de los *podcasts* de estudiantes en las clases de inglés como lengua extranjera y cuyos participantes fueron el profesor y los estudiantes. La investigación-acción es un proceso reflexivo a través del cual se plantea el análisis de una problemática para posteriormente aplicar un plan de acción y generar resultados que ayuden a mejorarla (McKernan James, 1999). Por ello, su diseño de investigación es interactivo, visto que consiste en modificar el sistema estudiado, generando y aplicando sobre él una intervención especialmente diseñada. Pretende sustituir un estado actual por otro estado deseado (Hurtado Jacqueline, 2007).

En esta investigación, el problema surgió del diagnóstico realizado en la Academia Angloamericana, Mérida-Venezuela donde se pudo evidenciar que un grupo de estudiantes entre 15 y 19 años pertenecientes al nivel 3 del Programa de Inglés General para Adultos, tenían ciertas dificultades de comprensión auditiva y expresión oral del inglés, probablemente debido a la inseguridad, timidez, falta de vocabulario o a la poca exposición que tienen del idioma fuera de las aulas de clases. Es importante señalar, que de acuerdo con experiencias docentes, estas dificultades en las habilidades orales están presentes frecuentemente en las clases de lenguas extranjeras debido a que normalmente los estudiantes con solo dos o cuatro horas semanales de clases no tienen muchas posibilidades de practicar el idioma y mucho menos, de desarrollar las habilidades de comprensión y expresión oral (López Alejandro, 2015). Por lo tanto se puede decir que las actividades para el desarrollo de las habilidades orales son poco realizadas o, en otros casos, no se cuenta con el tiempo suficiente para ser llevadas a cabo en las aulas de clases.

Con base en el diagnóstico, se procedió a buscar una alternativa para solucionar a este problema, cuando estos mismos estudiantes pasaron al 4to nivel correspondiente al 2do periodo semi-intensivo del año 2019. En este periodo se propuso que en este nuevo nivel ellos realizaran actividades extracurriculares en las que debían diseñar, planificar y grabar sus propios *podcasts* en la lengua meta, tanto dentro como fuera de las aulas de clases, favoreciendo al desarrollo de sus habilidades comunicativas, el autoaprendizaje y volviéndolos más participativos y autónomos. En otras palabras, se procedió a la creación de un espacio virtual de aprendizaje –como complemento a las clases presenciales- en el cual los estudiantes tendrían acceso y podrían practicar y hacer uso de la lengua meta, en otros momentos, por medio de actividades que el docente planificase y pensase adecuadas para su nivel y mejora del mismo. De ello, resulta que gracias a la existencia de entornos virtuales de aprendizaje, se pueden realizar acciones educativas sin ser necesaria la presencia de estudiantes y profesores en un mismo tiempo y espacio físico (Musset, M., 2016, citado por Padrón Tania y Sosa Jesús, 2019).

La duración de la aplicación del proyecto fue de un lapso de tres meses, desde mayo a julio de 2019. La población estuvo representada por estudiantes del nivel 4 (básico-intermedio) de adultos de la Academia Angloamericana, Mérida-Venezuela y la muestra fue de 7 estudiantes de dicho nivel de edades comprendidas entre 15 y 19 años.

En un principio, se había seleccionado la página web www.podomatic.com para la producción, alojamiento y distribución de los *podcasts* por lo que es una página web en inglés muy sencilla y fácil de usar en relación con los *podcasts*. Sin embargo, debido a la baja calidad o ausencia de Internet con el que se contaba en la ciudad de Mérida-Venezuela, el docente-investigador decidió optar por cambiar la página web *Podomatic* por *WhatsApp*,

una aplicación muy usada actualmente para la comunicación e intercambio de archivos multimedia. En este caso, se usó *WhatsApp* con diferentes propósitos: como medio de comunicación, asignación y recordatorio de las actividades académicas; como espacio para la creación, alojamiento y distribución de los podcasts y también como entorno virtual de aprendizaje para la discusión y retroalimentación de los mimos. De la misma manera, la aplicación *WhatsApp* fue escogida gracias a que todos los participantes hacían uso de ella en sus celulares o tabletas, tenían acceso a internet en ellos y que su uso en esta investigación-acción, se basaba en los criterios teóricos del Aprendizaje de Lenguas Mediado por Dispositivos Móviles.

Con base en un estudio realizado para conocer el uso de las *apps* en las materias de lenguas extranjeras en estudiantes de la Universidad de Murcia en España, Carrillo-García Encarnación, Cascales-Martínez Antonia y López Amando (2018) concluyen en los resultados, según las opiniones de los estudiantes, que las aplicaciones no solo son adecuadas para el aprendizaje de idiomas, sino que además su utilización hace que se amplíen e incrementen sus posibilidades de aprenderlos. Así mismo, los autores resaltan que hubo resultados significativos entre las habilidades de comprensión y expresión oral y comprensión escrita, que según los estudiantes ellos aprenden mejor a través del uso de las *apps*. Por esa razón, estas aplicaciones usadas comúnmente en los dispositivos móviles para el aprendizaje de lenguas extranjeras serían de gran ayuda para los docentes de idiomas, quienes deberían tomarlas en consideración en sus planificaciones de clases. De esta manera, el docente puede beneficiarse también ya que amplía sus estrategias didácticas y se familiariza con el uso de las TIC en EALE.

Procedimiento para la recolección y análisis de los datos

En esta investigación, se implementaron diferentes instrumentos de recolección de datos. Primero, se aplicó un cuestionario mixto que tenía como objetivo diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a las TIC y a los *podcasts*. Del mismo modo, este cuestionario sirvió para conocer si los estudiantes tenían acceso a Internet y si contaban con dispositivos electrónicos como computadoras, teléfonos o tabletas.

Durante la investigación y para la evaluación de los *podcasts* y las actividades de retroalimentación, se utilizó una rúbrica donde se tomaban en cuenta aspectos como organización del contenido, gramática, pronunciación, prosodia, puntualidad y retroalimentación. También, se aplicó un segundo cuestionario, basado en una escala de Likert, una vez llevada a cabo la metodología del proyecto. Y por último, fueron los *podcasts* de los estudiantes los materiales digitales o productos que nos ayudaron a evaluar la eficacia que éstos tienen en las clases de inglés para el desarrollo de las habilidades orales.

Plan de acción pedagógico

Proyecto: El *podcast* en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Luego de la correspondiente autorización por parte de los estudiantes, de los representantes y de la dirección académica de la institución, se inició el proyecto “El *podcast* en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, el cual tuvo una duración de tres meses y se llevó a cabo en cuatro fases.

- Fase 1: Diagnóstico, documentación e información

Esta fase se centró inicialmente en la aplicación del cuestionario diagnóstico (ver anexo 1), que permitió conocer si los estudiantes tenían dispositivos móviles o computadoras, acceso a internet y conocimiento de las aplicaciones o paginas a utilizar durante el proyecto. Por su parte, el docente documentó e informó a los estudiantes acerca de qué son los *podcasts*, su uso en la EALE, los pasos a seguir para su grabación y cómo alojarlos en una página web para su posterior publicación, distribución, retroalimentación y evaluación durante el proyecto.

En esta investigación, se usaron teléfonos celulares y tabletas para la grabación de los *podcasts* utilizando como entorno virtual de aprendizaje la aplicación *WhatsApp* para su alojamiento y retroalimentación. Estas actividades de retroalimentación, fueron planificadas y guiadas por el docente durante el estudio haciendo mucho énfasis en ellas, puesto que no valdría la pena hacer un *podcast* que no iba a ser escuchado ni valorado por una audiencia. Por lo tanto, según Du-Lu Hsiao (2014: 11) “se anima a todos los participantes a que comenten, opinen, expresen su acuerdo o desacuerdo, y que realicen críticas constructivas y valoren los *podcasts* que escuchan”, de lo contrario el *podcast* no tendría razón de ser.

- Fase II: Planificación del plan de acción

Durante esta fase, el docente procedió junto con los estudiantes a la selección de los temas, el tipo de actividad para la creación de los *podcasts*, el tiempo estipulado para escribir los guiones, grabar y hacer la retroalimentación. Esto, para que los estudiantes se sentirían cómodos y motivados en el diseño y creación de sus *podcasts*. No obstante, el docente tuvo como labor y obligación orientar y hacer saber a los estudiantes que el contenido de los *podcasts* debía estar estrechamente relacionado a lo enseñado durante las clases del curso, procurando que se complementasen entre sí.

En esta fase, también se dio a conocer el número de *podcasts* a grabar, cómo debía ser la redacción de los respectivos guiones técnico-literarios, la práctica y el monitoreo previo a las grabaciones de los *podcasts* y las actividades de retroalimentación.

- Fase III: Ejecución de la planificación

En esta tercera fase de la investigación, se llevó a cabo la ejecución de la planificación del proyecto (ver tabla 1). Los estudiantes por su parte redactaron los guiones donde organizaban y exponían sus ideas y la información del contenido a grabar, practicaban oralmente y preguntaban sus dudas al profesor antes de las grabaciones. Cada estudiante, creó seis *podcasts* relacionados al contenido programático del curso de inglés, los cuales fueron compartidos y comentados en *WhatsApp*.

Por otro parte, el docente en su rol de guía y asesor durante el proyecto, ayudó a los estudiantes a corregirles, tanto en los guiones como en las prácticas habladas, aspectos gramaticales, léxicos, prosódicos y fonéticos previo a la producción de sus *podcasts*. Igualmente, estuvo a cargo de la orientación y monitoreo en el grupo de *WhatsApp* en la resolución de dudas, recordatorios de actividades, la escucha de todos los *podcasts* y de la retroalimentación relacionada a los mismos.

La planificación del proyecto fue la siguiente (ver tabla 1).

- Fase IV: Aplicación del cuestionario post-proyecto y evaluación de los podcasts

Durante la cuarta y última fase, se aplicó el cuestionario post-proyecto (Ver anexo 2) en el cual se pudieron conocer las opiniones de los estudiantes respecto a las actividades realizadas durante el proyecto, sus dificultades o inconvenientes, su perspectiva actual de los *podcasts* como estrategias para la mejora de las habilidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés. Incluso, cómo fueron sus estados de ánimo en el proceso de creación de los *podcasts*. Para la evaluación de los *podcasts* se contó con una rúbrica (ver anexo 3) cuyos resultados se presentarán más adelante.

Tabla 1. Planificación del proyecto “El *podcast* en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera”

Mes	Tema y contenido	Podcast	Semana	Actividades por semana	Retroalimentación	
1	<p>Conociendo a otras personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decir datos personales, hablar sobre la familia y las actividades favoritas. - Presente simple. - Linking sounds. 	1	1	<p>Presentación personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción del guión; incluir nombre, edad, dónde y con quién viven, qué hacen en su tiempo libre, etc. - Revisión del guión y práctica oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y comentar los podcasts de dos de sus compañeros asignados. - Hacerles preguntas si quieren conocer más de ellos. 	
			2	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación del podcast en casa. - Distribución y retroalimentación. 		
	<p>Tipos de películas y tipos de música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasado simple (verbos regulares e irregulares). - Presente simple (I like/ I don't like) y presente perfecto. - Wh- questions. Yes/no questions. - Stressed words and linking sounds. 	2 y 3	3	<p>Entrevista sobre su artista favorito (en pareja)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentación sobre el artista; lugar y fecha de nacimiento, datos de su familia, infancia, carrera artística, vida actual, premios, etc. - Revisión de la información con el docente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Enviar una foto al grupo de WhatsApp de su artista favorito. - Si es un cantante o actor, enviar el link de su canción o película favorita. - Comentar por lo menos uno de los artistas favoritos y hacer preguntas para saber más de ellos.
			4	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de los guiones en pareja por cada podcast (2 y 3), incluyendo los datos investigados del artista de cada estudiante. En un podcast, el estudiante “A” será entrevistador y en el otro podcast, él será entrevistado sobre su artista favorito. Del mismo modo será el caso del estudiante “B”. 		
			5	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y corrección de los guiones. - Práctica oral en pareja (en clases). 		
			6	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de los podcasts en clases. - Distribución y retroalimentación. 		
2	<p>Pidiendo y dando consejos a otras personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre problemas personales. - Dar consejos a otros. - Uso del imperativo: Should / shouldn't. - Intonation and voice tone. 	4 y 5	7	<p>Programa de radio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacción del guión; presentarse y exponer un problema personal (emocional, familiar, salud) pidiendo ayuda para resolverlo. - Revisión del guión y práctica oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante le es asignado escuchar el problema de un compañero en específico. - Luego de escuchar y entender de qué trata el problema, cada estudiante deberá grabar el 5to podcast con los consejos, esta será la retroalimentación directa a uno de sus compañeros. 	
			8	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de los podcasts en casa. - Distribución de los podcasts en WhatsApp. 		
			9	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de un problema - Escuchar el podcast de su compañero asignado con el fin de darle varios consejos que puedan ayudarlo. - Redacción del guión; escribir los consejos para su compañero. 		
3	<p>Lugares turísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos para describir lugares. - Actividades de tiempo libre. - Uso del can / can't - Dirección, precios, horarios. 	6	10	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión y corrección del guión (podcast 5) y práctica oral en clases. - Grabación y retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar una foto del lugar turístico. - Comentar el podcast e imagen del lugar turístico de por lo menos 1 estudiante. 	
			11	<p>Publicidad de un lugar turístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documentación acerca del lugar, si es público o pago (precio), qué ofrece para hacer o disfrutar, su horario, ubicación, etc. - Redacción del guión del lugar turístico. 		
			12	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección del guión y práctica oral. - Grabación de los podcasts en casa, distribución y retroalimentación. 		

Fuente: Autonomía propia.

Discusión de los resultados

A través del análisis de la información recolectada, en el cuestionario diagnóstico se pudo observar que, en general los estudiantes tenían conocimientos de las TIC y hacían uso de redes sociales como *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat*, *Twitter* y *WhatsApp*. Sin embargo, ninguno sabía sobre la existencia de repositorios de podcasts como *Podomatic* o *Soundcloud*, lo cual sirvió como punto de partida para la documentación e instrucción a los estudiantes en la Fase 1. Del mismo modo, en cuanto al uso de dispositivos inteligentes y el Internet en el aprendizaje de idiomas, todos los estudiantes pensaban que era muy ventajoso y seis de siete estudiantes habían usado su teléfono o computadora para aprender uno o varios idiomas extranjeros; entre los cuales el inglés era el idioma aprendido en común entre todos. Esto se debe a que en la actualidad, ha aumentado el número de aplicaciones que se pueden utilizar para aprender idiomas gratuitamente, tales como *Duolingo* o *Busuu* y de acuerdo a los autores Lindaman, D. y Nolan, D. (2015) citados por Carrillo-García Encarnación, Cascales-Martínez Antonia y López Amando (2018) estas “*Apps* ayudan a trabajar de manera práctica los contenidos de la lengua e incrementan exponencialmente las oportunidades de aprendizaje” (p. 6).

En los resultados del cuestionario post-proyecto (ver tabla 2) aplicado en la fase IV, se pudo constatar que el *podcast* del estudiante como estrategia didáctica ayudó a los participantes eficazmente en la mejora de sus habilidades orales. Esta herramienta influyó positivamente un poco más en sus habilidades de expresión oral (57,15%) que en sus habilidades de comprensión oral (42,85%) a pesar que en este proyecto hubo un esfuerzo en incluir elementos propios de la comprensión oral a través de la escucha constante de los *podcasts* de sus compañeros para las actividades de retroalimentación. Esto se debe, probablemente, a que este tipo de *podcast* se enfoca más en la producción oral de los estudiantes, mientras que otros tipos como el *podcast* del profesor o el *podcast* autentico van dirigidos a los estudiantes exclusivamente para ser escuchados.

Por otro lado, los estudiantes indicaron que, tanto las actividades realizadas (57,15%) como la idea de grabar su voz para mejorar su pronunciación (85,71%), fueron de su agrado. Además, afirmaron que este tipo de actividad es una buena opción para practicar el idioma fuera de clases (85,71%) y que les ayudó a ser más independientes en su aprendizaje (57,15%). De igual manera, para la mayoría de ellos (85,71%) la aplicación *WhatsApp* fue fácil de usar y de agrado como entorno virtual para alojar y compartir los *podcasts*, ya que ellos habían expresado que la página web elegida al inicio, *Podomatic*, si les parecía complicada.

Entre otro de los aspectos que los estudiantes encontraron un poco complejo, fue lograr reunirse fuera de las aulas de clase para realizar las actividades en pareja, dado que su tiempo libre no coincidía o vivían lejos unos de los otros. Por consiguiente, la solución a esto fue que las grabaciones de los *podcasts* (2 y 3) en pareja, fuesen realizadas dentro de las instalaciones de la academia de inglés en los días que tenían clase normalmente, de este modo los *podcasts* formaron parte también de las actividades de las clases presenciales del curso.

Tabla 2. Resultados del cuestionario post-proyecto de acuerdo con la escala de Likert

Responda a cada ítem según lo que considere en su caso	- + ← →				
Ítem	1	2	3	4	5
1) Las actividades realizadas durante el proyecto fueron de mi agrado.				42,85%	57,15%
2) Me gustó la actividad de grabar mi voz para mejorar mi pronunciación.				14,29%	85,71%
3) Me costó trabajo la redacción de los guiones.		42,85%	14,29%	28,57%	14,29%
4) Seguí los pasos y recomendaciones para la creación de los guiones			14,29%	42,85%	42,85%
5) Me sentía motivado al momento de grabar.				42,85%	57,15%
6) Me confundía mucho cuando iba a grabar.	28,57%	28,57%	14,29%		28,57%
7) Tuve que ensayar mucho antes de grabar.		14,29%		42,85%	42,85%
8) Me sentía emocionado cuando ya tenía el podcast grabado.			14,29%	14,29%	71,42%

Responda a cada ítem según lo que considere en su caso	- + ← →				
Ítem	1	2	3	4	5
9) Me sentí frustrado con los intentos de grabación de los primeros podcasts.	42,85%	14,29%	28,57%		14,29%
10) Me sentí más cómodo en la grabación de los últimos podcasts.			14,29%	42,85%	42,85%
11) Quisiera continuar con este tipo de actividades para mejorar mi inglés.				57,15%	42,85%
12) Me gustó el uso e integración de las TIC durante el curso de inglés.			14,29%	28,57%	57,15%
13) El mal acceso a internet me impidió en la entrega de las asignaciones.		14,29%		42,85%	42,85%
14) Este proyecto me ayudó en mi habilidad de comprensión oral.				57,15%	42,85%
15) Este proyecto me ayudó en mi habilidad de expresión oral.				42,85%	57,15%
16) Pienso que esta actividad es una buena opción para practicar el idioma fuera de clases.				14,29%	85,71%
17) Este proyecto me ayudó a ser más independiente en mi aprendizaje.				42,85%	57,15%
18) Fue fácil reunimos y trabajar para las asignaciones en pareja/equipo.	14,29%	28,57%	14,29%	28,57%	14,29%
19) Estas actividades de grabación me ayudaron a mejorar mi fluidez y entonación del inglés.			14,29%	42,85%	42,85%
1. Completamente en desacuerdo. 4. Moderadamente de acuerdo. 2. Moderadamente en desacuerdo. 5. Completamente de acuerdo. 3. No estoy seguro/no lo sé.					

Fuente: Autonomía propia.

La rúbrica para la evaluación de los *podcasts*, arrojó resultados satisfactorios en relación con el desarrollo y la mejora de las habilidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés a través de la creación y distribución de los *podcasts*. De acuerdo con los valores asignados en este instrumento (del 1 al 4), el 60% (21 *podcasts*) de todos los que fueron creados (35 *podcasts*), se ubicaron en el valor 3, es decir, de clasificación “bueno” en cuanto a la pronunciación de palabras y frases. Un 62% (22 *podcasts*) se ubicó en el valor de 4, el nivel “excelente”, en lo que se refiere a elementos prosódicos como la entonación, ritmo y fluidez y también otro 62% resultó en el valor 3, considerado como “bueno” en relación a la puntualidad y retroalimentación de las actividades. Por último, el resultado más favorable se dio a conocer en los ítems de organización del contenido, coherencia y cohesión; y, en aspectos gramaticales de estructura y léxico con un 91,4% (32 *podcasts*). Se puede afirmar, que este resultado fue muy satisfactorio gracias a la importancia que le dieron los estudiantes y el docente al proceso de escritura y corrección de los guiones técnico-literarios de cada *podcast* antes de su grabación, de esta manera se evitó, en lo posible, que hubiese errores de ese tipo.

Conclusiones

Cada día, surgen en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, nuevos métodos y estrategias didácticas, tal es el caso de la utilización de los *podcasts*; ya sean, del profesor, auténticos o del estudiante, en todo caso, son utilizados para el desarrollo de las habilidades orales de una lengua meta. Sin embargo, cada tipo de *podcast* tiene un propósito en específico y fueron los *podcasts* del estudiante los que se evaluaron en esta investigación-acción y sirvieron como estrategia didáctica para la práctica, desarrollo y mejora de la comprensión auditiva y expresión oral del inglés en estudiantes de nivel básico-intermedio. Cabe destacar además, que la creación de dichos *podcasts*, ayudó a los estudiantes a practicar y prepararse más para el examen oral final del curso, como también a estar menos nerviosos al momento de expresarse en inglés.

Por medio de esta estrategia didáctica, se logró valorar el uso de las TIC y la importancia de los *podcasts* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Finalmente, permitió a los estudiantes experimentar el proceso de creación de los *podcasts* como lo fue la documentación, síntesis, organización e imaginación para la redacción de los guiones técnico-literarios, la corrección de los mismos, las prácticas orales, la grabación, alojamiento y realización de las actividades de retroalimentación. De esta manera se cumplió con los objetivos planteados en este estudio, puesto que los *podcasts* de estudiante sirvieron para el desarrollo y mejora de dichas habilidades lingüísticas, y a su vez, este tipo de actividades extracurriculares promovió el desarrollo de estudiantes más independientes en su aprendizaje. ©

Agradecimientos a:

La revista Educere por el recibimiento y aprobación de esta investigación-acción en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Los profesores Joel Vielma y Jesús Sosa de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, por su apoyo brindado, sugerencias dadas y validación de los instrumentos para la realización de la investigación.

La Academia Angloamericana y a los estudiantes-participantes, porque sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo este estudio.

Fernando Valentín Gómez Barrios. Estudiante del 9no semestre de Educación Mención Lenguas Modernas y preparador de Francés III y IV en la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. Ha laborado en varias instituciones educativas públicas y privadas del Estado Mérida durante su desarrollo profesional y académico enseñando inglés a niños, adolescentes y adultos. Asimismo, ha trabajado en Francia como Asistente de Español en tres establecimientos educativos de la ciudad de Lille durante un periodo de 7 meses en el año escolar 2017-2018. Actualmente trabaja como Instructor de inglés nivel 1 en la Academia Angloamericana en Mérida-Venezuela.

Emmanoelia Palma Velásquez. Licenciada en Idiomas Modernos, profesora del Departamento de Inglés y miembro activo del Centro de Investigación de Lenguas Extranjeras (CILE) de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Actualmente es Coordinadora de Cultura y Extensión de la Escuela de Idiomas Modernos y Tesista de la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional de la Universidad de Los Andes. Además, es Instructora de Inglés nivel 3 en la Academia Angloamericana, Mérida-Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Cabero Almenara, Julio (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21 (45). Recuperado de: <http://cursa.ihmc.us/rid=1M92QYFT5-2BBGPTG-1QT0/julio%20cabero.pdf>
- Carrillo-García Encarnación, Cascales-Martínez Antonia y López Amando. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación a Distancia*, (58). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/58/13>

- Chacón Carmen y Pérez Clevia. (2011). EL PODCAST COMO INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. *Píxel-Bit*. N° 39, 41 – 54. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61449/37462>
- Du-Lu Hsiao. (2014). Podcasting y el aprendizaje / enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Taiwán: Diseño, producción y distribución. *FAIPE*. V congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedad del español y su enseñanza*. Cuenca: Universidad de Taiwán. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c59dc675-afe4-40f2-a486-713c9a0d43c6/10--podcasting-y-el-aprendizaje-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera--duluhsiao-pdf.pdf>
- Du-Lu Hsiao. (2015). *Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera*. (Tesis de doctorado inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97463/1/Hsiao_TESIS.pdf
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2007). *El proyecto de investigación*. Caracas: Quirón.
- Kern, Richard y Warschauer, Mark. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, Mike y Stockwell, Glenn. (Eds.). (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006), pp. 84-109.
- López Miralles, Alejandro. (2015). *El uso del podcast en el aprendizaje de lengua inglesa*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Almería, Almería.
- McKernan, James. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata. España
- Padrón, Tania y Sosa, Jesús. (2018). La telecolaboración: método para promover el desarrollo intercultural y lingüístico. *Entre Lenguas*. N° 19, 51 – 62. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45868/articulo_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peralta Castillo, Olga Cryztal (2016). *Uso de podcasts en entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas del inglés*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla. Recuperado de: <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2111/Peralta+Castillo+Olga+Cryztal.pdf;jsessionid=772818D12ED5D21004A1807063A9F21A?sequence=1>
- Pereira Pérez, Zulay. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15 - 29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Somoano, Yolanda y Menéndez, José. (2017). *Mobile Assisted Language Learning* en Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta didáctica. III Congreso internacional de educación y competencia digital. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320010088_Mobile_Assisted_Language_Learning_en_Educacion_Secundaria_Obligatoria_una_propuesta_didactica
- Zambrano, Jair. (2009). Aprendizaje móvil (M-Learning). Departamento de ciencias básicas, (7) 38-41. Recuperado de: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/AV/AM/05/Aprendizaje_movil.pdf

Anexo 1: Cuestionario diagnóstico

Este cuestionario tiene como propósito recolectar información pertinente para la elaboración del proyecto de *podcasts* en el aprendizaje del inglés.

Instrucciones:

Marque con una “X” en la casilla que se ajusta a su respuesta, en el caso de respuestas negativas conteste a la interrogante siguiente y especifique otras respuestas según sea el caso.

Item	Pregunta	Sí	No
1	¿Tiene usted computadora personal en casa?		
	Si su respuesta es no, ¿tiene usted un familiar o vecino que le facilite el uso de una computadora?		
2	¿Tiene usted internet en casa?		
	Si su respuesta es no, ¿cuál es el lugar donde suele conectarse a Internet?:		
3	¿Tiene usted un teléfono celular, tableta u otro dispositivo inteligente?		
	Especifique:		
4	¿Posee usted conocimientos básicos para el uso del computador?		
5	¿Tiene usted correo electrónico?		
6	¿Sabe usted qué son las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)?		
7	Tiene usted cierto dominio en las siguientes TIC:		
	Procesador de texto (WORD)		
	Software de presentación (PowerPoint)		
	Creador y repositorio de podcasts (Podomatic, Soundcloud)		
	Archivos multimedia (audio, fotos, videos, radio, DVD, TV).		
Otros:			
8	¿Cuáles de las siguientes redes sociales hace usted uso?		
	Facebook		
	Instagram		
	WhatsApp		
	Snapchat		
Otras:			
9	¿Ha utilizado su teléfono o computadora para aprender un idioma?		
	¿Cuál(es) idioma(s)?:		
10	¿Considera usted ventajoso el uso del internet y dispositivos inteligentes para el aprendizaje de un idioma extranjero?		
11	¿Cuántas horas promedio al día usa su teléfono celular?		
12	¿Cuántas horas promedio al día usa su computadora?		
13	¿Cuántas horas promedio al día emplea para aprender inglés en casa?		
14	¿Cuántas horas estaría dispuesto(a) de hoy en adelante a invertir para aprender inglés en casa?		

Nota: Este cuestionario diagnóstico es una adaptación hecha por el bachiller Fernando Gómez del “Cuestionario diagnóstico-Fase I” de las autoras Chacón, Carmen y Pérez, Clevia. (2011).

Anexo 2: cuestionario post-proyecto

Este cuestionario tiene como propósito recolectar información pertinente a su opinión una vez realizado el proyecto de *podcasts* durante el curso de inglés.

Marque con una X la respuesta que mejor aplica en su caso:

1. Completamente en desacuerdo		4. Moderadamente de acuerdo				
2. Moderadamente en desacuerdo		5. Completamente de acuerdo				
3. No estoy seguro / no lo se						
Ítem	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Las actividades realizadas durante el proyecto fueron de mi agrado.					
2	Me gustó la actividad de grabar mi voz para mejorar mi pronunciación.					
3	Me costó trabajo la redacción de los guiones.					
4	Seguí los pasos y recomendaciones para la creación de los guiones					
5	Me sentía motivado al momento de grabar.					
6	Me confundía mucho cuando iba a grabar.					
7	Tuve que ensayar mucho antes de grabar.					
8	Me sentía emocionado cuando ya tenía el podcast grabado.					
9	Me pareció fácil el manejo del sitio web sugerido por el profesor para alojar y comentar los podcasts (WhatsApp).					
10	Me sentí frustrado con los intentos de grabación de los primeros podcasts.					
11	Me sentí más cómodo en la grabación de los últimos podcasts.					
12	Quisiera continuar con este tipo de actividades para mejorar mi inglés.					
13	Me gustó el uso e integración de las TIC durante el curso de inglés.					
14	El mal acceso a internet me impidió en la entrega de las asignaciones.					
15	Este proyecto me ayudó en mi habilidad de comprensión oral.					
16	Este proyecto me ayudó en mi habilidad de expresión oral.					
17	Pienso que esta actividad es una buena opción para practicar el idioma fuera de clases.					
18	Este proyecto me ayudó a ser más independiente en mi aprendizaje.					
19	Fue fácil reunimos y trabajar para las asignaciones en pareja/equipo.					
20	Estas actividades de grabación me ayudaron a mejorar mi fluidez y entonación del inglés.					

Nota: Este cuestionario post-proyecto es una adaptación hecha por el bachiller Fernando Gómez del “Cuestionario - Fase II” de las autoras Chacón, Carmen y Pérez, Clevia. (2011).

Anexo 3: Rúbrica

Instrumento de evaluación para los *podcasts* de estudiantes

Ítems	4	3	2	1
Organización del contenido (Coherencia-cohesión)	El contenido del podcast está muy bien organizado. Presenta coherencia y cohesión.	El contenido del podcast está moderadamente ordenado y presenta pequeños detalles de coherencia y cohesión.	El contenido del podcast está poco organizado y presenta varios problemas de coherencia y cohesión.	El contenido del podcast está mal organizado, no tiene coherencia ni cohesión.
Gramática (estructura-vocabulario)	No presenta errores gramaticales, ni de estructura, ni de vocabulario. Permite una excelente comprensión del mensaje.	Presenta pocos errores de gramática, en estructura y/o en vocabulario, que interfieren en la comprensión del mensaje.	Presenta varios errores gramaticales, de estructura y/o de vocabulario, que interfieren en la comprensión del mensaje.	Presenta errores gramaticales graves, de estructura y/o de vocabulario, que impiden la comprensión del mensaje.
Pronunciación	No comete errores en la pronunciación de las palabras y frases.	Comete pocos errores (leves) de pronunciación de las palabras y frases.	Comete varios errores (graves) de pronunciación de las palabras y frases.	Comete muchos errores de pronunciación de las palabras y frases.
Prosodia (entonación, ritmo, fluidez)	Articula muy bien las palabras, tiene buen ritmo y entonación, y dice el podcast con fluidez.	Articula moderadamente bien las palabras, tiene buen ritmo y entonación, pero su fluidez debe mejorar.	Articula mal algunas palabras, tiene un ritmo y entonación regular, y dice el podcast con poca fluidez.	No articula bien la mayoría de las palabras, tiene un ritmo y entonación deficiente, y no dice el podcast con fluidez.
Puntualidad y retroalimentación	Publica el podcast en la web y hace las actividades de retroalimentación en el tiempo estipulado.	Publica el podcast en la web y hace las actividades de retroalimentación con retraso de 1 día.	Publica el podcast en la web y hace las actividades de retroalimentación con retraso de 2 a 3 días.	Publica el podcast en la web y hace las actividades de retroalimentación con retraso de 4 a 5 días.
Total:				
4 = Excelente 3 = Bueno 2 = Regular 1 = Deficiente				

Nota: Esta rúbrica es una adaptación hecha por el bachiller Fernando Gómez de una “Escala de evaluación de los podcasts” de las autoras Chacón, Carmen y Pérez, Clevia. (2011).

Proyecto de intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos

Investigación
arbitrada

Intervention project for the development of a positive organizational culture in educational centers

Teodora Dumitrita Toadere

tomas.bonavia@uv.es

Tomás Bonavía Martín

tomas.bonavia@uv.es

Universidad de Valencia

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Social

Valencia. España



Artículo recibido: 15/11/2019

Aceptado para publicación: 05/01/2020

Resumen

El presente trabajo plantea la intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos como respuesta a una necesidad social, educativa y política, justificadas en el documento. Se describen los modelos e investigaciones que sustentan la necesidad de este proyecto, las demandas que las propias figuras directivas de los centros españoles plantean en base a las entrevistas realizadas, junto con las bases legales que avalan este tipo de intervenciones. En este proyecto se defiende que si el profesorado cuenta con autonomía, existe consistencia en valores con el centro, se da adaptación al contexto y se trabaja en función de unos objetivos claramente determinados, estos profesores/as se desarrollan de forma más sana laboralmente, lo que repercute de modo positivo en la docencia y aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Asimismo, en este artículo también se incluyen una serie de recomendaciones para la puesta en práctica de este tipo de intervenciones.

Palabras clave: Psicología organizacional positiva; cultura organizacional; educación

Abstract

The present work sets out the intervention for the development of a positive organizational culture in educational centers as a response of a social, educational and politic need, justified in the document. We describe the theoretical models and research that support the need for this project, the demands according to the perception of the Spanish managers based on the interviews carried out, and the legal bases that support this type of intervention. We propose that if teachers have autonomy, there is consistency in values with the center, adaptation is given to the context and work is carried out according to clearly defined objectives, these teachers develop in a healthier way, which has positive effects in the teaching and learning of its students. Likewise, this article also includes a series of recommendations for the implementation of this type of intervention.

Keywords: Positive organizational psychology; organizational culture; education

Cultura organizacional y organizaciones educativas

Los enfoques sobre la cultura organizacional pueden ser diversos y variados, aunque destaca recientemente la concepción que aporta la Psicología Organizacional Positiva (POP). Se define como el estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como de la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y las organizaciones para que éstas sean más saludables. Su objetivo es describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo, así como amplificar y potenciar el bienestar psicosocial y la calidad de vida laboral y organizacional (Salanova, Martínez, y Llorens, 2005, 2014).

No se puede apalearse a una visión positiva de la organización obviando a las personas que la forman, ni a sus interacciones. La cultura organizacional sintetiza precisamente estos fenómenos. La cultura organizativa caracteriza el conjunto de maneras tradicionales y habituales de pensar, sentir y reaccionar ante las amenazas y oportunidades a los que se enfrenta una organización (Millan, 1991). Es también un vínculo emocional que une a la organización, que la cohesiona, forjando su memoria colectiva.

En términos de Denison y Neale (1994, 2000), son cuatro las características de la cultura organizacional: la implicación, la consistencia, la adaptación y la misión institucional. La implicación hace referencia al uso del poder en la organización y hasta qué punto se cede este poder a los trabajadores/as ayudando a que estos desarrollen sus capacidades humanas y fomentando el compromiso laboral. Influyen factores como el empoderamiento, es decir, la capacidad de que los empleados tengan iniciativa, autoridad y posibilidad de autodirigirse, generando un sentimiento de pertenencia y responsabilidad hacia la institución. También engloba el trabajo en equipo, así como el desarrollo de capacidades para mantener la competitividad y competencia de sus integrantes.

La consistencia alude al nivel de integración de la organización, lo que supone una fuente de estabilidad y conformidad de los empleados/as hacia la misma. La consistencia, según este modelo teórico, se compone de los valores centrales (sentimientos de identidad y expectativas de las personas con su organización), así como de la coordinación, la integración y el grado de acuerdo existente entre los miembros de una organización.

El tercer factor, la adaptabilidad, enfatiza la necesidad de orientarse al cambio y al cliente, de que la organización aprenda, fomentando la innovación, ganando conocimiento y desarrollando las capacidades de los trabajadores y trabajadoras.

Finalmente, la misión, se focaliza en el conocimiento y establecimiento de una dirección que guíe hacia unos objetivos compartidos. Para ello se precisa de unos propósitos estratégicos, la delimitación de las propias metas y objetivos así como del establecimiento de una visión clara de futuro.

Con este enfoque se pretende promover el crecimiento de organizaciones positivas comprometidas con la promoción y el desarrollo de la salud de una manera comprehensiva, interdisciplinaria y multicausal. Mediante el incremento de este tipo de culturas se busca el éxito financiero y la excelencia organizacional (Denison, 1990, 2001), al aunar fuerza laboral física y salud psicológica favorecedoras de un ambiente de trabajo y una cultura organizacional positiva, también en épocas de estrés y cambio (Salanova, 2008; Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2012; Salanova, Martínez y Llorens, 2014).

Para orientar a una organización desde este enfoque es necesario que el trabajo se perciba como satisfactorio. Warr (1987) ya diferenciaba ciertas cualidades necesarias para que un puesto de trabajo fuese sano: el control del puesto y el grado de autonomía que el trabajador tiene, la oportunidad en el uso de habilidades, la variedad en cuanto a las propias tareas así como a la manera de desempeñarlas, las demandas laborales realistas, la

claridad de tareas y el rol laboral, la oportunidad para el contacto social y la retroalimentación sobre el trabajo realizado.

Esta perspectiva busca maximizar el talento humano, percibe a los empleados/as como personas íntegras que necesitan desarrollarse óptimamente siendo el medio para conseguirlo el bienestar y el sentimiento de realización. Este objetivo, tal como López (2001) lo expone, se alcanza facilitando una mayor libertad y reduciendo la vigilancia, favoreciendo que los miembros de la organización estén más relajados y permitiendo variar el ritmo fijo de trabajo. Lo que desencadena una actitud mental positiva y un mayor rendimiento relacionado con sus tareas, convirtiendo al o la trabajadora en una persona más agradable, libre y feliz. Del mismo modo, algunos autores como Cameron, Mora, Leutscher y Calarco (2011) realizaron diversas investigaciones en las que encontraron relaciones entre el trabajo, desde este enfoque positivo, y el rendimiento financiero como medida objetiva, y la efectividad y el compromiso como medidas subjetivas.

De entre los diversos tipos de organizaciones existentes, destaca uno en el que confluye la búsqueda necesaria al unísono de bienestar y rendimiento, se trata de las organizaciones educativas. Como organizaciones que son, desarrollan igualmente su propia cultura que, por supuesto, varía de unos centros a otros. Es a través de los procesos básicos de socialización, especialmente en este caso entre los docentes, como estas culturas se forjan. Tal como Hargreaves (1994, p. 190) describe: “El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general”. El desarrollo de una cultura en la enseñanza contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores en su trabajo.

Uno de los productos resultantes de la materialización de la cultura en los centros educativos, es lo que se conoce en España como proyecto educativo del centro (PEC). Este documento de carácter pedagógico y elaborado por la Comunidad Educativa, concreta y define sus rasgos de identidad, formula los objetivos que se han de conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional del centro (Educación Inclusiva, 2018). La función del PEC es establecer y dirigir un proceso de intervención educativa, es decir, establecer los objetivos y el plan de actuación que permitirá su consecución. Por ello, el documento debe facilitar el establecimiento de prioridades, la jerarquización de los objetivos y la programación de la actividad docente, de modo que pueda ponerse en práctica y evaluarse.

El PEC recoge un conjunto coherente de declaraciones generales acerca de los planteamientos educativos, los objetivos institucionales y el organigrama general. Sus objetivos principales son dos: definir una línea de actuación común que sirva de punto de referencia para conseguir un grado necesario de coherencia en el centro educativo y dar publicidad a la comunidad educativa de las líneas de actuación de todo el colectivo (Educación Inclusiva, 2018). Este documento no es estático sino que el sentido y verdadero significado del PEC se basan en un proceso de cambio y flexibilidad, ya que la finalidad es la construcción de un marco que defina el estilo educativo del propio del centro. Conforman su identidad, sus propósitos, las relaciones de colaboración entre los colectivos implicados y las decisiones acerca de la estructura y los procesos de funcionamiento concretados en el Reglamento de Régimen Interno o RRI del centro educativo.

En suma, en el PEC se establece el carácter propio que confiere personalidad al centro al integrar las variables contextuales de la organización, el planteamiento ideológico y los principios de identidad, la concepción pedagógica y el modelo organizativo estructural, estando todo ello relacionado de forma directa con la cultura organizacional y específicamente con los factores del modelo de Denison y Neale (1994, 2000) que ya han sido descritos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación del PEC con el modelo de Denison y Neale (1994, 2000)

PEC	Modelo de Denison y Neale
Bases legales	
Antecedentes históricos del centro	
Principios valores y finalidades del centro	Consistencia
Criterios educativos	Misión
Organigrama	Participación
Modelos específicos de atención a los alumnos	Adaptabilidad
Tipología y características del centro	Consistencia
Recursos humanos y materiales	Adaptabilidad y participación
Ideología del centro	Consistencia
Actuaciones singulares del centro	Adaptabilidad
Características de los alumnos	Adaptabilidad
Oferta educativa que presta el centro	Adaptabilidad
Análisis del contexto socioeconómico, cultural y las necesidades educativas de la zona	Misión
Influencias e implicaciones del entorno en el centro educativo	Participación

Teodora Dumitrita Toadere, Tomás Bonavía Martín. Proyecto de intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos

Marco de referencia del proyecto

Para el diseño del proyecto hemos revisado la legislación española, proyectos parecidos realizados con una finalidad similar, junto con los resultados obtenidos de las entrevistas a tres directivos de diferentes centros educativos españoles.

1. Aspectos legales

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, del Ministerio de Educación Español, establece, en su artículo 2.2, que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa. Asimismo, el artículo 102 de la mencionada ley establece orientaciones sobre la formación permanente del profesorado. El objetivo prioritario de la formación del profesorado es la mejora de la función docente para conseguir incrementar la presencia, la participación y los éxitos del alumnado en el ámbito académico, personal y social. Así, los centros educativos son el primer núcleo para impulsar esta formación y dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente.

Por ello, en base a estas informaciones, podemos inferir que el proyecto que propondremos podría ser llevado a cabo y financiado públicamente. Se constata a su vez que responde a unas demandas sociales y políticas, tanto nacionales como internacionales tal como se expone en los informes de la OCDE (2003, 2011). Y todo ello debido a que la cultura organizacional positiva guarda relación con la formación del profesorado para la mejora de la función docente al buscar incrementar la presencia, la participación y el éxito del alumnado en el ámbito académico, personal y social (Arís Redó, 2017, Cornejo Chávez y Quiñónez, 2007, Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009).

Por otro lado, los centros concertados (centros privados pero que reciben también financiación pública) suelen formar parte de una entidad más grande, como son las cooperativas de profesores o las órdenes religiosas. Estos centros al igual que los públicos, pueden acogerse igualmente a la formación que se promueve desde las instituciones públicas. Paralelamente a este recurso, tal como se nos informó en las entrevistas (ver a continuación), los centros concertados cuentan además con órganos específicos que se ocupan de

ofertar y financiar las intervenciones que no son subvencionadas públicamente, ya sea desde el movimiento cooperativo o desde las congregaciones religiosas de las que forman parte.

Por último, en relación a los centros exclusivamente privados que no reciben financiación pública, desde una óptica neoliberal y mercantilista, entendida la educación como una empresa, la viabilidad del proyecto sigue siendo factible porque permite que estas empresas se diferencien aportando valor añadido, respondiendo proactivamente a la gran demanda existente de búsqueda de excelencia y competitividad del sistema educativo. Entre otros motivos, porque se ha demostrado que el trabajo desde una óptica positiva conlleva resultados favorecedores en cuanto al clima organizacional, la efectividad y el rendimiento financiero, entre otros (Cameron, Mora, Leutscher y Calarco, 2011).

2. Entrevistas

La finalidad de estas entrevistas fue recopilar información de utilidad en relación con los centros educativos, su funcionamiento como organización y la viabilidad de este proyecto. Esta información se utilizó para completar, enriquecer y dotar al trabajo de un carácter práctico, enfocado hacia las necesidades reales que se perciben en los centros educativos. Por ello, la entrevista consta de varios apartados (ver Apéndice 1): El primero hace referencia al proyecto educativo, para comprender la realidad de los centros, su identidad, los objetivos con los que trabajan, algunos de sus puntos fuertes y débiles, así como su forma de reaccionar.

El siguiente apartado de la entrevista se refiere a la cultura del centro buscando entender las normas, los hábitos, las tradiciones, las interacciones, las relaciones sociales, valores, creencias y el manejo del conflicto, así como el nivel de implicación de los trabajadores en el centro y la adaptabilidad de éste a las demandas sociales.

Otro apartado hace referencia a la formación del profesorado, haciéndonos eco de las propuestas legislativas comentadas más arriba, para conocer además los horarios y espacios de los que dispondríamos para la realización del proyecto. También se pregunta por intervenciones pasadas que mantengan similitudes con la nuestra, para comprender si se han intentado atender necesidades relacionadas.

Y finalmente, les planteamos las características generales de nuestra intervención para evaluar la percepción de los directores y directoras entrevistados acerca de la conveniencia de trabajar la cultura en sus centros, ofreciéndoles algunos datos reales para suscitarles interés por el tema.

En concreto, se realizaron 3 entrevistas, una en un centro público y dos en centros concertados, pues no fue posible encontrar un centro privado que estuviera dispuesto a participar en este proyecto. En todos los casos se entrevistó a personas (dos mujeres y un hombre) con funciones directivas en estos centros. Las entrevistas tuvieron una duración de una hora aproximada. Para todas ellas se obtuvo previamente el consentimiento informado de los participantes por escrito y se salvaguardaron en todo momento los principios y normas éticas para este tipo de estudios formulados por diferentes organismos internacionales como la *American Psychological Association* (APA).

3. Proyectos similares

Existen numerosas consultoras y profesionales especializados en la intervención sobre cultura organizacional, aunque es muy excepcional encontrar publicaciones específicas realizadas en centros educativos. Por otro lado, las consultorías especializadas en educación, atienden a numerosos factores que influyen sobre la cultura en los centros, pero no es habitual que trabajen directamente sobre este fenómeno. En todos estos casos, lo más frecuente es que este tipo de intervenciones se llevan a cabo a nivel privado, lo que implica que rara vez se difunden sus resultados. Sin embargo, la realidad es que la mayor parte de los centros educativos en España son de titularidad pública, como sucede frecuentemente en otras partes del mundo (OCDE, 2011), quedando como consecuencia estos centros al margen de este tipo de intervenciones.

Desde otro punto de vista, sí se pueden encontrar numerosas investigaciones en relación con el bienestar docente, el síndrome de burnout o estudios generales sobre la cultura en los centros educativos (ver, entre

otros: Arís Redó, 2017, Cornejo Chávez y Quiñónez, 2007, Pirela de Faría y Sánchez de Gallardo, 2009), destacándose de este modo la importancia que este tema tiene para una psicología más positiva.

Por ejemplo, el gobierno de Colombia publicó un documento de acceso público sobre Excelencia Docente y Bienestar Laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2016) cuyo principal objetivo es contribuir a la mejora de la calidad de vida laboral de los docentes, directivos y personal administrativo de los centros educativos a través de la identificación del perfil motivacional, la excelencia docente, el mejoramiento del clima laboral y la calidad de la educación. Para ello, se basaron en tres ejes principales: el plano personal, laboral y social; y diversos componentes estratégicos como: el clima y la cultura laboral, el crecimiento a través de la formación, la seguridad y salud en el trabajo, el reconocimiento social o el liderazgo. Y no es el único documento que han publicado relacionado con nuestro tema, se pueden encontrar también la Guía de intervención en cultura, clima y cambio (2005).

Para terminar este apartado, conviene resaltar que, como demuestran diferentes estudios (Cortés, 2013; Denison, 1990), las intervenciones sobre la cultura organizacional correlacionan positivamente con las mejoras económicas así como con el crecimiento de las empresas, un aspecto que no se puede eludir en un mundo cada vez más preocupado por la consecución de resultados. Incluso en el ámbito educativo se ha comprobado que la cultura y el clima organizativo tienen un impacto en el desarrollo del aprendizaje en el estudiantado (Majluf y Hurtado, 2008), mejorándose el rendimiento académico cuando desde la Dirección se crean las condiciones para que el profesorado se vea apoyado en su labor.

Descripción del proyecto de intervención

En base a la psicología organizacional positiva (Salanova, Martínez y Llorens, 2005) y al modelo teórico de Denison (1990), planteamos una intervención sobre la cultura organizacional de los centros educativos centrándonos en las cuatro características que Denison y Neale (1994, 2000) recogen: implicación, consistencia, adaptación y misión institucional.

Para ello, de las entrevistas efectuadas se deduce que es necesaria en primer lugar una sesión de presentación como primera toma de contacto con el centro educativo para conocer sus necesidades y exponer nuestros objetivos. El personal docente, tal como nos comunicaron en las entrevistas, presenta dudas en relación con las nuevas formaciones o ante aquellas que no consideran de interés. Por esta razón, es muy relevante incidir en este aspecto y hacerles partícipes y conocedores del proyecto desde el primer momento, reforzando su motivación hacia el cambio y la mejora permanente.

Posteriormente se propone una evaluación inicial de un mes de duración en la que recurriremos a la observación y a entrevistar a las personas clave que trabajan en el centro, figuras directivas incluidas. Este periodo se aprovechará para administrar el cuestionario que Denison y Neale (1994, 2000) desarrollaron para evaluar la cultura organizacional titulado *Denison Organizational Culture Survey* (DOCS), del que existe adaptación al español (Bonavía, Prado y Barberá, 2009; Zaderay y Bonavía, 2016). Esta primera recogida de datos nos permitirá conocer el punto de partida para adaptar el proyecto a las necesidades del centro, así como para realizar al final de la intervención un análisis comparativo de los resultados obtenidos.

Para el desarrollo del proyecto se trabajará con las cuatro características culturales (implicación, consistencia, adaptación y misión), teniendo una duración de seis meses y ocupándose de cada una de ellas de forma separada y ordenada en las cuatro semanas de cada mes (ver Tabla 2). Esta metodología, era compartida por todos los entrevistados ya que consideraron que es adecuada para avanzar de forma conjunta en los cuatro pilares de la intervención. Atendiendo a la disponibilidad de horario y recursos de los centros educativos, conocemos gracias a las entrevistas realizadas que, tanto en centro concertados como públicos, generalmente disponen de un día a la semana para la formación del profesorado. De todos modos, la distribución propuesta no es estática y debe adaptarse lógicamente a los condicionantes reales de cada centro.

Finalmente es imprescindible plantear una evaluación, tanto de la cultura para constatar si ha habido un cambio, como del personal docente y directivo (Europsey, 2015). Del mismo modo, también consideramos

necesaria una evaluación interna de los propios profesionales que llevan a cabo la intervención sobre cómo han percibido el desarrollo del proyecto. Este último paso, de un mes de duración, debe concebirse como una retroalimentación imprescindible para evaluar el trabajo de los profesionales, los docentes y el equipo directivo, así como de los conocimientos y habilidades adquiridas, sirviendo a la vez también como clausura del proyecto, dejando la puerta abierta para futuras intervenciones.

El objetivo general de este proyecto de intervención es fortalecer la cultura organizacional en centros educativos desde una visión positiva para lograr mayor autonomía, integración, adaptación y establecimiento de metas. Los objetivos específicos, atendiendo a las necesidades detectadas en todas las entrevistas, son los siguientes:

- Motivar intrínsecamente al personal hacia el cambio.
- Eliminación de la resistencia al cambio mediante ayudas a la seguridad emocional de los empleados dentro de la entidad y el establecimiento de buenas relaciones entre ellos.
- Conocer la cultura organizacional de partida del centro educativo y su evolución.
- Perfilar las características organizacionales de los centros a través del análisis DAFO.
- Desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, las habilidades de liderazgo, la empatía, la responsabilidad, el compromiso, la autoestima, la resiliencia, la identificación de problemas, el pensamiento creativo y la comunicación.
- Establecer un sentimiento de identidad y pertenencia hacia la organización.
- Facilitar el compromiso con algo mayor que el yo mismo.
- Reforzar la estabilidad del sistema social.
- Ofrecer premisas reconocidas y aceptadas para la toma de decisiones.
- Fomentar el trabajo en equipo y la autonomía.
- Fomentar la adaptación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Establecer los objetivos del PEC de forma clara y accesible.
- Mejorar la percepción colectiva de todos los empleados respecto de su entorno organizacional, como condición para que su comportamiento se ajuste productiva y satisfactoriamente a los fines estratégicos de la entidad.

La elección de los temas que aparecen es fruto de las entrevistas realizadas a los directivos/as de los centros, en los que destacaron la importancia de trabajar aspectos tales como: la comunicación, el liderazgo, la participación, la motivación, o la capacidad de resolver conflictos tanto en lo referente a las familias, el alumnado o los docentes entre sí. Del mismo modo, recalcaron la necesidad de trabajar valores comunes como: la tolerancia, el diálogo, el respeto, la responsabilidad, la creatividad y el trabajo en equipo. Finalmente, como los propios entrevistados recomendaron, en el penúltimo mes de la intervención sería muy conveniente dejar un espacio para poder integrar en el proyecto educativo del centro las actualizaciones, habilidades, objetivos o ideas que se hayan ido adquiriendo a lo largo del proyecto. Este es un aspecto relevante que las y los directivos destacaron en sus entrevistas. Porque como nos dijeron, uno de los motivos por los cuales han tenido dificultades en los centros, ha sido por la falta de claridad o conocimiento de los objetivos que se perseguían, por ello en el PEC tienen que quedar establecidos de forma clara y precisa.

Tal como las competencias del psicólogo establecen (Europsy, 2015), la evaluación es fundamental para constatar la utilidad e implantación de la intervención. Por ello, es imprescindible que haya una primera recogida de datos que poder comparar al final de la implementación. Del mismo modo, es igual de necesario tener una visión flexible y enfocada hacia la adaptabilidad y el cambio, buscando una retroalimentación constante por parte del personal docente y directivo en cuanto al trabajo desarrollado por los profesionales, junto con sus críticas e ideas de mejora (Salanova, Llorens y Martínez, 2016).

Algunas de las herramientas, acciones o instrumentos que pueden ser utilizados en estas sesiones son seminarios y talleres, jornadas de reflexión, ejercicios de integración, o grupos de encuentro entre otras (ver Guía de

intervención sobre cultura, clima y cambio del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005). En la Tabla 2 aparecen esquematizadas buena parte de las ideas expuestas en este apartado.

Tabla 2. Planificación del proyecto de intervención sobre la cultura positiva en centros educativos.

FASE 1	Día 1	Presentación y preparación	Conferencia motivacional
	Mes 1	Evaluación y análisis de la información	Observación
			Entrevistas DAFO Administración del DOCS
	Mes 2	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	Implicación: empoderamiento y comunicación.
			Consistencia: sentimiento de identidad y pertenencia.
			Adaptación: TIC.
			Misión institucional: establecimiento de metas y objetivos.
	Mes 3	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	Implicación: liderazgo y autoestima.
			Consistencia: valores centrales.
			Adaptación: necesidades sociales.
Misión institucional: revisión de objetivos y plan de acción.			
Mes 4	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	Implicación: empatía y responsabilidad.	
		Consistencia: identificación de problemas y pensamiento creativo.	
		Adaptación: TIC.	
		Misión institucional: revisión de objetivos y plan de acción.	
Mes 5	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	Implicación: trabajo en equipo.	
		Consistencia: demandas laborales y roles.	
		Adaptación: TIC.	
		Misión institucional: revisión objetivos y plan de acción.	
Mes 6	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	Implicación: compromiso con la organización.	
		Consistencia: expectativas y acuerdo.	
		Adaptación: TIC.	
		Misión institucional: revisión de objetivos y plan de acción.	
Mes 7	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4	PEC	
		PEC	
		PEC	
		PEC	
FASE 3	Mes 8	Evaluación	Administración del DOCS Proyecto Profesionales

Discusión y conclusiones

La aportación de nuestro trabajo pretende dar respuesta a algunas de las necesidades planteadas desde el colectivo educativo, tal como nos hicieron saber los directores y las directoras en sus entrevistas. Siguiendo el modelo de Denison y Neale (1994, 2000), vamos a continuación a justificar una a una las cuatro características culturales que nuestro proyecto de intervención tiene el propósito de desarrollar en los centros educativos en base a las investigaciones revisadas.

La primera hace referencia al grado de implicación de los miembros con su trabajo y su organización. Los informes PISA de la OCDE (2011) establecen la necesidad de trabajar la autonomía y la distribución del poder en los centros educativos para favorecer la implicación de sus miembros, ya que los países en donde los centros educativos gozan de una mayor libertad sobre los temas a enseñar, la disponibilidad de recursos y el modo de evaluar a los estudiantes, consiguen un mejor rendimiento. Del mismo modo, la investigación realizada por Warr (1987) ya mostraba que la percepción de una baja libertad para llevar a cabo la ejecución de las tareas provoca fatiga física y psíquica, lo que imposibilita que puedan desarrollarse formas óptimas de trabajo. También Majluf y Hurtado (2008) concluían la importancia que tiene el compromiso de los docentes con su labor en las escuelas que obtienen mejores resultados.

La segunda alude a la consistencia o integración de los miembros con su organización. Tal como reflejan las investigaciones de Salanova et al. (2008, 2012, 2016), las actuales organizaciones desean que sus colaboradores sean proactivos, ayuden a los demás, tengan iniciativa y tomen responsabilidades, es decir, que se comprometan con las actividades que deben desarrollar en su cargo así como con sus compañeros, pues el sentimiento de identidad y pertenencia provoca la experiencia de emociones placenteras, de plenitud y autorrealización.

La adaptabilidad a nuevos entornos, la tercera característica, se refiere a que la organización tenga en cuenta las demandas sociales, políticas o económicas, e integre las nuevas herramientas y conocimientos de los que puede disponer, mejorando así sus capacidades y desarrollando su aprendizaje organizativo. Tal como señala el informe de la OCDE (2003), todos los países desean mejorar la calidad y la eficacia del aprendizaje escolar y apuestan por las TIC como medio para conseguirlo. Del mismo modo, tal como se expone en el informe de Valcárcel y Rodero (2013), la incorporación de estas nuevas tecnologías al aula supone múltiples ventajas desde diferentes puntos de vista.

Finalmente, la misión se centra en el crecimiento de la organización gracias a la claridad de los objetivos que se persiguen, favoreciendo que todos trabajen en la misma dirección. Denison (1990, 2001) tras realizar una revisión profunda de la investigación acerca de cómo la cultura influye en la efectividad organizacional concluyó que, uno de los factores más importantes para garantizar el éxito organizativo es precisamente la necesidad de compartir unos mismos objetivos, tanto en el día a día como de cara al futuro.

Como Morillo, Salas de Molina y Valbuena (2014) concluyen en su trabajo, se percibe una necesidad de promocionar el cambio en la cultura de la escuela para así consolidar valores éticos y organizacionales consonantes con los cambios contextuales. En un mundo postmoderno caracterizado por una cultura que apoya la diversidad y la globalización, la educación necesita entender y dar respuestas a estos cambios rápidos, comprimidos y complejos que generan incertidumbre e inseguridad. Como acertadamente señalan autores como Simola (2005), en la explicación del éxito en educación, se tiende al análisis individual más que a fenómenos sociales, culturales, institucionales o históricos. Todo apunta que con los nuevos tiempos ello no va a ser suficiente y va a ser preciso un cambio de enfoque que incorpore elementos más globales.

Este proyecto puede ser una respuesta oportuna a la agilidad organizativa que exige el elevado nivel de complejidad, turbulencia y dinamismo que caracteriza el contexto actual. Es necesario dotar de viabilidad institucional a los conceptos de pertinencia social, calidad, productividad de los aprendizajes e igualdad de oportunidades que acompañan estos procesos sociopolíticos (Morillo, Salas de Molina y Valbuena, 2014). Lo que requiere favorecer contextos organizacionales enfocados en aprender a aprender, con espacios de interacción, diálogo y reflexión entre los distintos actores educativos, siendo este proyecto de intervención un paso al frente en esta dirección. La función principal de la psicología reside en promover el bienestar de las personas. Ello se puede conseguir de diversas formas, pero principalmente analizando los problemas, evaluando conductas, escuchando, explicando, informando o facilitando recursos y estrategias, motivando para el cambio, proporcionando pautas y acompañando durante todo el proceso. Las intervenciones sobre cultura en las organizaciones requieren de estas mismas pautas pues, en caso contrario, los cambios no se consolidan y no provocan los efectos profundos que se pretenden. Puede que por ello, las directoras y directores de los centros públicos y concertados a los que hemos entrevistado perciban este proyecto de utilidad, ya que recoge ideas

que ya trabajaban así como diversas prácticas que implantaban de manera aislada, permitiéndoles integrar estas diferentes concepciones en un marco común.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Una de las más importantes se basa en la dificultad de encontrar bibliografía específica acerca de estudios focalizados en describir intervenciones sobre la cultura en centros educativos. Del mismo modo, la falta de conocimiento a nivel directivo sobre lo que implica el desarrollo de la cultura organizativa que se origina en estas instituciones, dificultan sobremanera la implantación de este tipo de proyectos. Finalmente, se corre el peligro de catalogar este tipo de programas como un gasto más que como una inversión, lo que no ayuda a su implantación, aunque en ocasiones se pueden contar con algunas ayudas públicas. Esperamos que estas dificultades no impidan los avances que son necesarios acometer en este campo. ©

Teodora Toadere. Graduada en Psicología y Pedagogía por la Universidad de Valencia. Máster en organización del trabajo y gestión de recursos humanos por la Universidad Autónoma de Madrid. Voluntaria de AROVA, Asociación Rumana de Valencia. Ha trabajado en Business Manager PrimeIT España y actualmente desempeña sus funciones en HR Analyst Astra Zeneca.

Tomás Bonavía. Doctor en Psicología Social (PhD). Profesor Titular de la Universidad de Valencia, Facultad de Psicología. Director de la Unidad de Investigación Trabajo en Equipo para la Mejora de la Producción y la Organización (TEMPO). Sus áreas de estudio son la Psicología del trabajo y las organizaciones y la Psicología económica y del consumidor.

Referencias bibliográficas

- Bonavía, T.; Prado, V. J. y Barberá, D. (2009). Adaptación al castellano y estructura factorial del Denison Organizational Culture Survey. *Psicothema*, 21(4), 633-638.
- Cameron, K. S., Mora, C., Leutscher, T. y Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47, 266-308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>
- Cornejo Chávez, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente: una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.
- Cortés, R. M. (2013). Satisfacción laboral y compromiso organizacional: estudio comparativo en una empresa con operación global. *The Anáhuac Journal*, 13(2), 9-26.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.
- Denison, D. R. (2001). Organizational culture: can it be a key lever for driving organizational change? En C. L. Cooper, S. Cartwright y P. Ch. Earley (Eds.) *The International Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 347-372). Chichester: John Wiley & Sons.
- Denison, D. R. y Neale, W. (1994). *Denison Organizational Culture Survey*. Ann Arbor: Aviat.
- Denison, D. R. y Neale, W. (2000). *Denison Organizational Culture Survey*. Ann Arbor: Denison Consulting.
- Educación inclusiva. (2018). Ite.educacion.es. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.I.1.htm>

- Europsy Project Group. (2015). *Competencia de los psicólogos*. European Federation of Psychologists' Association (EFPA).
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 2/2006, De 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, L. G. (2001). *Satisfacción y motivación en el trabajo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Majluf, N. y Hurtado, J. M. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago: Andros Impresores.
- Millan, L. A., (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones: una base para la estrategia y el cambio*. Madrid: Actualidad Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Guía de intervención para la Cultura Organizacional, el Clima Laboral y el Cambio Organizacional*. Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educativo. Bogotá. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Excelencia Docente y Bienestar Laboral "Calidad de Vida en la Escuela"*. Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educativo. Bogotá. República de Colombia.
- Morillo, R., Salas de Molina, D. y Valbuena, M. (2014). Nueva propuesta organizacional para las instituciones educativas. *Omnia*, 20(3), 23-33.
- OCDE (2003). *Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE. (2011). *Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? PISA in focus*, nº 9.
- Pirela de Faría, L. y Sánchez de Gallardo, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 175-188.
- Arís Redó, N. (2017). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, CEF, 303, 179-214.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. y Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Towards a validation of the Healthy & Resilient Organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785-822. <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la Psicología Organizacional Positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177-184.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización* (349-376). Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WONT. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 22-30.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>
- Valcárcel, A. G. y Rodero, L. G. (2013). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- Warr. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.
- Zaderey, O. y Bonavia, T. (2016). Estudio piloto de la validez convergente de la adaptación española del Denison Organizational Culture Survey. *Escritos de Psicología*, 9(1), 51-60. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.2307>

Apéndice 1

Entrevista estructurada para la realización del proyecto de intervención.

La finalidad de esta entrevista es recopilar información de utilidad en relación a los centros educativos y su funcionamiento como organización. Esta información será utilizada para completar, enriquecer y dotar a mi trabajo de fin de grado de un carácter práctico, enfocado hacia las necesidades reales que se perciben en los centros educativos por los directivos de los mismos.

Teodora Dumitrita Toadere, Tomás Bonavía Martín. Proyecto de intervención para el desarrollo de una cultura organizacional positiva en centros educativos

A. Proyecto del centro	
Quiénes somos	
1	¿Podría hacerme una breve presentación del centro?
2	¿En qué consiste el proyecto educativo que se sigue?
3	¿Cuál considera que es el punto débil del centro?
4	¿Cuál considera que es el punto fuerte del centro?
5	¿Qué diferencia este centro educativo de otro?
Dónde vamos	
6	¿Qué objetivos se persiguen con el proyecto educativo de su centro?
7	¿Considera que todos los miembros del centro conocen estos objetivos y trabajan para conseguirlos?
8	¿Qué factores considera que pueden facilitar el cumplimiento de los objetivos que se ha marcado su centro?
9	¿Qué factores considera que pueden entorpecer el cumplimiento de los objetivos que se ha marcado su centro?
Puntos fuertes y puntos débiles del centro	
10	¿Hay algo específico del centro que le gustaría cambiar? ¿Percibe que el resto del equipo quiera cambiar algo específico?
11	¿Qué es lo que más le gusta del centro? ¿Qué considera que es lo que más les gusta a los demás profesores del centro?
12	¿Por qué le recomendaría trabajar en este centro a un docente que busca trabajo?
13	¿Por qué le recomendaría a unos padres matricular a sus hijos en este centro?
Cómo actuamos	
14	¿Cómo se elabora el proyecto educativo de su centro?
15	¿Qué personas intervienen en su elaboración y aprobación?
16	¿Qué tipo de decisiones se toman en un centro educativo y quién o quiénes toman las decisiones en el centro?
17	¿Qué proceso se sigue en la toma de decisiones (dependiendo del tipo de decisión)?
18	¿Las reuniones y toma de decisiones de los y las docentes se realiza de forma conjunta, general, o separadas por áreas?
19	¿A la hora de tomar decisiones prima más el impacto que estas puedan tener sobre el desarrollo personal de los profesores o sobre el desempeño de su trabajo?
20	¿Cada cuánto tiempo se revisa el proyecto educativo del centro?
B. Cultura del centro	
Un centro educativo es una organización con cierta permanencia en el tiempo, delimitación espacial, tecnológica e instrumental, compuesta por individuos que pueden llegar a formar grupos con una finalidad específica y para la cual se diferencian las funciones y se reparte el trabajo con tal de conseguir las metas fijadas. Estos individuos tienen una personalidad específica y, al ser seres sociales tienden a la reunión e interacción, dando lugar a la cultura organizacional o la "personalidad" del propio órgano. La cultura, por ello, hace referencia a la interacción de las personalidades de los individuos, implicando esto sus significados y creencias personales. Por ello, tal como la personalidad guía la conducta de las personas, la cultura guía las conductas de la propia organización.	
Justificación	
21	Una vez explicado esto ¿Cuál considera que es la necesidad o importancia de trabajar la cultura en los centros educativos?
Normas	
22	¿Cuáles son las normas del centro? ¿Cómo se dan a conocer?

Hábitos	
23	¿Desde un punto de vista muy general, cómo definirías la forma de trabajar en el centro?
Tradiciones	
24	¿Qué tradiciones existen entre los miembros del colegio que me pueda contar?
Interacciones	
25	Cuándo necesitas comunicar algo ¿cuál es la forma de que le llegue al destinatario el mensaje?
Relaciones sociales	
26	A grandes rasgos ¿cómo definiría las relaciones entre los trabajadores del centro?
Valores	
27	¿Cuáles diría que son los valores más importantes que guían la rutina diaria en su centro?
28	¿Percibe que algunos valores entorpecen su funcionamiento?
29	¿Qué valores destacaría como enriquecedores del centro y la docencia?
Creencias	
30	¿En base a la relación con los docentes, qué imagen de sí mismos considera que tienen los trabajadores en función a la labor que desarrollan?
31	¿Qué cualidades considera que serían apropiadas en un centro educativo destacado?
32	¿El beneficio se puede percibir de diversas formas, cuál es el modo en el que considera que se persigue por los docentes?
33	¿Cómo considera que debería tomar las decisiones un director de centro destacado?
34	¿Desde el punto de vista de los y las docentes qué características considera que reuniría un director respetable?
Conflictos	
35	En todas las organizaciones tienen lugar ciertos conflictos ¿Qué tipo de conflictos considera que se dan con mayor facilidad entre los docentes?
36	A la hora de resolver conflictos, muchos se solucionan entre los implicados sin intervención externa pero otros necesitan de un mediador ¿cómo se genera esta figura de mediación en su centro?
37	¿Qué conflictos considera más habituales en los centros educativos?
38	¿En el caso de que un conflicto presente una dificultad especial por la complejidad del mismo, cómo se busca su resolución?
Implicación	
39	¿Para conseguir una cultura más adaptada a las necesidades del centro educativo, cuáles considera que deberían ser los objetivos del centro?
40	¿Qué beneficios considera que aportaría que los profesores tengan una mayor participación en el centro?
41	¿Qué posibles inconvenientes podrían darse al fomentar la participación de los docentes?
42	¿Qué repercusiones positivas considera que tendrá desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico en los docentes?
43	¿Qué clase de decisiones toman los docentes sin consultar con dirección?
44	¿Qué decisiones podrían tomar los docentes de forma autónoma, sin consultar con la dirección?
45	¿Qué decisiones tomadas por los docentes son imprescindibles que las consulte con el equipo directivo?
46	¿Cómo considera que trabajarán los docentes si se les otorgase una mayor autonomía para la realización de nuevas actividades?
47	¿Qué considera que habría que hacer para mejorar el apoyo entre los profesores?
48	¿Cómo mejoraría el compañerismo entre los docentes?
49	¿Cómo favorecería que los profesores sean más sinceros entre ellos y frente a los directivos o altos mandos?
50	¿Qué posibles inconvenientes pueden darse al fomentar el apoyo, compañerismo o sinceridad en los docentes?
Adaptabilidad	
51	Hoy en día la innovación en las aulas es un tema de vanguardia ¿Qué es lo más innovador que hay en su centro?
52	¿Cómo se actualiza el centro en función de las nuevas tecnologías y avances en técnicas educativas?

C. Información adicional	
Formación del profesorado	
53	¿Sobre qué temas se ha realizado formación del profesorado?
54	¿De cuánto horario y tipo de espacio disponéis para la formación del profesorado?
55	¿Dónde busca las opciones o recursos para la formación del profesorado?
Intervenciones	
56	¿Alguna vez se ha llevado a cabo alguna intervención sobre el centro como organización? ¿Por qué motivos? ¿Cuál fue el resultado de la aplicación?
D. Cultura ideal	
57	Sabiendo que según los datos de “Employer Brand Research 2017” de Randstad, el 87% de los trabajadores afirma haber elegido una empresa en función del ajuste con la cultura así como que el 80% ha abandonado una compañía por la cultura de esta ¿Cómo piensa que este hecho podría estar afectando en su centro?
58	En los centros con una cultura organizacional fuerte, los empleados rinden más, desarrollando su labor mejor, siendo más felices con su trabajo, desarrollando un sentimiento de pertenencia y compañerismo. Del mismo modo desarrollan una imagen externa que favorece la atracción de otros trabajadores hacia el centro y la fidelización del talento ¿considera de interés el desarrollo de estos aspectos en su centro?

Escribir para publicar en la universidad: una experiencia de alfabetización académica con estudiantes de Odontología



Writing for publication at the university: an academic literacy experience with Dental undergraduate students

Oscar Alberto Morales

geode.ula@gmail.com

Bexi Perdomo de Flores

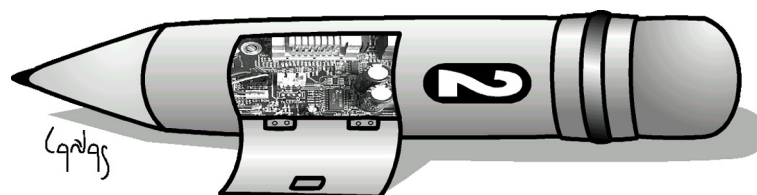
bexi.de.flores@gmail.com

Universidad de los Andes

Facultad de Odontología

Departamento de Investigación

Mérida, estado Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 09/12/2019

Aceptado para publicación: 17/01/2020

Resumen

Objetivo: proponer un enfoque ecléctico de alfabetización académica dirigido a escribir para publicar basado en la experiencia de enseñanza de la escritura de una revisión sistemática para publicar en un grupo de estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela. **Método:** la experiencia consiste en un curso anual de cuatro horas a la semana, en el cual se investiga, analiza artículos para aprender sus rasgos retóricos y escribe una revisión sistemática para publicar. **Resultados:** Publicar favorece el aprendizaje de los aspectos discursivos, lingüísticos, metodológicos y conceptuales vinculados al funcionamiento de la comunidad odontológica y prepara a los estudiantes para afrontar con éxito esas exigencias académicas de la carrera, en postgrado y en el ámbito profesional. Los estudiantes reconocen que, gracias a esta experiencia pedagógica, aumentó su interés por investigar, escribir y publicar. **Conclusión:** es posible escribir para publicar artículos científicos en pregrado en Odontología.

Palabras clave: Alfabetización académica, escribir para publicar, escritura académica, estudiantes de pregrado, Odontología.

Abstract

Objective: to propose an eclectic approach to academic literacy aimed at writing to publish based on the teaching experience of writing a systematic review to publish with a group of first year undergraduate Dental students at the Universidad de Los Andes, Venezuela. **Method:** the experience consists of a year-course of 4 hours a week, in which students investigated, do text analysis to learn rhetorical features of a systematic review, and write to publish. **Results:** Writing for publication favors the learning of the discursive, linguistic, methodological and conceptual aspects related to the functioning of the dental community. It also prepares students to successfully manage their academic demands in the rest of the career, postgraduate and professional field. The students recognize that, thanks to having been participated in this pedagogical experience, their interest in researching, writing and publishing increased. **Conclusion:** it is possible, for undergraduate Dental students, to write and publish scientific papers.

Keywords: Academic literacy, academic writing, Dentistry, undergraduate students, writing for publication.

Introducción

En este artículo analizamos una experiencia pedagógica de enseñanza de la escritura académica llevada a cabo durante más de 10 años en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela (FOULA), como parte de la cátedra Odontología Basada en la Evidencia (OBE).

OBE es una asignatura obligatoria para los estudiantes del primer año de la carrera de Odontología, que forma parte de las unidades académicas que tiene a cargo el Departamento de Investigación de la FOULA para desarrollar la formación discursiva y de investigación de los estudiantes de pregrado. Este departamento está integrado por cuatro cátedras, dictadas a lo largo de los cinco años de la carrera: OBE, Investigación Social, Investigación Epidemiológica y Proyecto de Trabajo Especial de Grado (Morales, 2014). En el quinto año, los estudiantes ejecutan dicho proyecto, escriben y presentan el Trabajo Especial de Grado con la asesoría de su tutor y, cuando se requiere, de los profesores del departamento.

Como una característica innovadora de nuestro plan de estudio, las asignaturas funcionan como estructuras integrativas, multidisciplinarias; están integradas por disciplinas que convergen en función de proyectos comunes. En cada cátedra participan las siguientes áreas: Metodología de la Investigación, Computación, Inglés, Lectoescritura y Bioestadística (Morales, 2014). En nuestro caso, el proyecto común es realizar, durante un año académico, una investigación documental, cuyos resultados se presentan mediante la escritura de un artículo de revisión sistemática (RS, en adelante).

En este contexto, el presente artículo tiene un doble propósito. Por un lado, describir la experiencia de enseñanza de la escritura del género discursivo RS para publicar a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Por el otro, proponer un enfoque ecléctico e innovador de alfabetización académica que incluye, como eje fundamental, escribir para publicar los géneros discursivos clave dentro de la disciplina.

Revisión de la literatura

En líneas generales, la enseñanza de la escritura de géneros discursivos para publicar no ha recibido la atención necesaria por parte de la comunidad científica. Son escasos los estudios dirigidos a estudiantes de pregrado. Se han reportado iniciativas con resultados exitosos: 1) formar a grupos de estudiantes inclinados a la bioestadística, investigación en biomedicina, bioética, escritura académica, lectura crítica y publicación; 2) promover la participación de los estudiantes de pregrado como coautores; 3) crear revistas científicas dirigidas y administradas por estudiantes de pregrado; 4) crear encuentros nacionales e internacionales de revistas de estudiantes; 5) crear asociaciones estudiantiles (Pereyra-Elías, Rodríguez-Morales y Mayta-Tristan, 2011).

Sin embargo, estas iniciativas no han sido dirigidas a desarrollar la publicación en los cursos completos de los programas de alfabetización académica, sino en programas de mentorías de estudiantes, quienes son seleccionados de forma rigurosa según su perfil (Scisco, McCabe, Mendoza, Fallon y Rodríguez, 2019), lo cual resulta excluyente (Adams, 2019).

Recientemente, Sihuay-Torres y Castro-Rodríguez (2019) reflexionan sobre la producción científica de estudiantes del pregrado en Perú. Consideran que es muy baja, debido, en parte, a que la participación de los estudiantes en actividades de investigación y publicación aún no se consolida como una de las funciones de la universidad; la investigación científica está dirigida, casi de forma exclusiva, a los docentes y a los estudiantes de posgrados. Sin embargo, presentan datos interesantes de la Sociedad Científica de Estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En cuatro años, ha publicado 14 artículos científicos

(seis de los cuales en revistas que se encuentran indizados en la base de datos Scopus), ha logrado participar en congresos científicos, sus carteles y mesas clínicas has ganado premios, crearon un boletín científico que es publicado dos veces al año.

Coherente con esto, Castro-Rodríguez, Sihuay-Torres y Perez-Jiménez (2018) estudiaron la producción científica de los estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Encontraron que solo el 3,5% habían publicado o colaborado en al menos un artículo científico. Una tendencia similar fue reportada en un estudio sobre la producción científica de estudiantes latinoamericanos de Medicina en revistas médicas indexadas en SciELO para el año 2011. Encontraron que 3,6% de los artículos publicados en ese periodos tuvo entre sus autores a algún estudiante de Medicina (Taype-Rondán, Palma-Gutiérrez, Palacios-Quintana, Carbajal-Castro y Ponce-Torres, 2014).

En cambio, el número de tesis que llegan a ser publicadas asciende a 13% (Castro-Rodríguez, Cósar-Quiroz, Arredondo-Sierralta y Sihuay-Torres, 2018). Similarmente, en Venezuela, Echezuría y Urbina (2019) encontraron que el 15% de las tesis defendidas entre 2009 y 2018 en la FOULA fueron publicadas en revistas científicas.

Motavalli, Patton y Miles (2007) reportan una experiencia de enseñanza de la escritura en estudiante de pregrado de Recursos naturales y agrícolas, basada en la publicación de textos en la plataforma de la carrera. Encontraron que cuando la audiencia trasciende al docente evaluador, los estudiantes mejoran sus habilidades de escritura y comunicación.

Similarmente, Matthews y Rosa (2018) reportan los resultados de un estudio autobiográfico de su experiencia como participante de un curso de enseñanza de la investigación en la carrera de Psicología Social a nivel de pregrado, el cual incluyó la publicación oral y escrita de los resultados. Encontraron que escribir para publicar en pregrado es altamente beneficioso para el éxito presente y futuro, tanto académico como profesional. Desarrollaron efectivamente las competencias de escritura y comunicación en su comunidad al publicar cuatro artículos y presentar tres ponencias; esto les permitió tener mayores oportunidades laborales y educativas de postgrado.

Coherentemente, Truscott (2018) y Gresty y Edwards-Jones (2012) analizan el papel de *The Plymouth Student Scientist*, revista científica electrónica creada para que los estudiantes de pregrado de la University of Plymouth publiquen los resultados de sus investigaciones. Consideran que, al ofrecerles la posibilidad de publicar a los estudiantes, estos se motivan más y trabajan más intensamente para mejorar la calidad de sus textos. Stone, Jensen y Beech (2016) también analizan la trayectoria de la revista *Fields: the Journal of Huddersfield Student Research*, creada para que publiquen los estudiantes de pregrado. Afirman que la experiencia de publicar les genera múltiples beneficios a los estudiantes: mejoran su competencia de escritura, su capacidad crítica, sus habilidades para la publicación, y su desenvolvimiento académico.

Similarmente, Ligrani, Gorski, Ritter y Mehta (2016) evalúan el efecto de PubHub, un compendio en línea de más de 50 módulos de aprendizaje para ayudar a los estudiantes de pregrado a publicar y presentar trabajos orales. Han encontrado que la experiencia de los estudiantes en esta plataforma ofrece muchos beneficios para la carrera, mejor preparación y mayor motivación para incorporarse a la comunidad científica. Scisco *et al.* (2019) también describen su experiencia en la promoción de la publicación de estudiantes de pregrado a través de su participación como coautores. Consideran que esta estrategia favorece el desarrollo de la escritura, la conciencia crítica y la investigación de los estudiantes y aumenta la formación y la motivación para seguir publicando de forma independiente. Igualmente, Jalbert (2008), Spronken-Smith *et al.* (2013), Hartley (2014) y Griffiths (2015) describen sus experiencias promoviendo la investigación y la publicación con estudiantes de pregrado. Encontraron que escribir para publicar es muy ventajoso para la formación de los estudiantes, aumenta su motivación, mejora sus habilidades de escritura, llegan a publicar sus artículos y presentar carteles y ponencias en eventos científicos. Incluso si el trabajo no llega a publicarse, los estudiantes aprenden del proceso de publicación real (presentación, revisión por pares externos, comentarios del árbitro, decisión editorial, revisiones de manuscritos, presentaciones revisadas).

Según Rojas-Revoredo (2007), investigar en pregrado permite desarrollar distintas capacidades que mejoran el desempeño profesional de la salud, mayor capacidad para leer y evaluar críticamente la literatura, escribir trabajos de investigación, identificar su línea de investigación para su futuro académico y profesional.

En el ámbito latinoamericano, desde la década de los 60, se han creado numerosas revistas científicas estudiantiles, respaldadas por asociaciones de estudiantes (Cabrera-Samith y Garrido, 2009; Angulo-Bazán, 2008; Mayta, 2006; Franco y Rodríguez-Morales, 2009). En Medicina, existen alrededor de 10 países. Todas son arbitradas. Algunas están indexadas en SciELO, LiLACS, IMBIOMED, Latindex, RedALyC, entre otros, y otras están en proceso de indexación. Estas revistas publican los géneros propios de las disciplinas: artículos de investigación, revisiones, casos clínicos y cartas al editor (Alfaro-Tolosa, Olmos-de-Aguilera y Rodríguez-Morales, 2014; Cabrera-Samith, Oróstegui-Pinilla, Angulo-Bazán, Mayta-Tristán y Rodríguez-Morales, 2010). Desde 1998, se realizan encuentros internacionales de revistas científicas estudiantiles (Oróstegui-Pinilla, Cabrera-Samith, Angulo-Bazán, Mayta-Tristán y Rodríguez-Morales, 2009).

Estos estudios coinciden en señalar que se requiere estimular la investigación y la publicación en el pregrado. Consideran que la principal limitación es la falta de asignaturas, escenarios en los que se promueva la enseñanza de la investigación y la publicación. Se requiere, en consecuencia, capacitación docente y formación para todos los estudiantes mediante la creación de cursos y asignaturas en las distintas carreras (Gutiérrez y Mayta, 2003; Sihuy-Torres y Castro-Rodríguez, 2019; Fornaris-Cedeño, 2017).

Son más numerosas las experiencias didácticas y propuestas pedagógicas dirigidas a enseñar los géneros escolares con propósitos evaluativos y de promoción. También se han reportado iniciativas basadas en la realización de ejercicios de escritura en los que se simulan los géneros discursivos disciplinares con que se enfrentará el estudiante en el futuro (Maldonado, 2017; Molina, 2012; Castelló, 2014). En palabras de Tribble y Wingate (2013), generalmente las propuestas pedagógicas que se desarrollan no compensan completamente las necesidades formativas de estudiantes de diferentes antecedentes, culturas académicas y lenguas. Por lo tanto, este trabajo supone una modesta contribución al desarrollo de la publicación auténtica en el pregrado.

Metodología

1. Descripción de la propuesta

Siguiendo a Wingate (2012), consideramos que es improbable que haya un modelo único de enseñanza de la escritura en la universidad, dada la diversidad disciplinar, social y cultural de las instituciones de educación superior. También parece improbable, y además inviable, que la enseñanza de la escritura se pueda basar en un único marco conceptual. En cambio, creemos que una propuesta de enseñanza cónsona con la realidad debe integrar, como lo sugieren Flowerdew (2019) y Wingate y Tribble (2012), los aportes de los enfoques y métodos existentes que puedan resultar más adecuados para el contexto en el cual se pretende enseñar. Por lo tanto, nos decidimos por una propuesta integradora, teórica y metodológicamente. Es, además, constructivista, formativa y democrática.

- **Objetivo:** Escribir un artículo publicable del género “revisión sistemática”. Siguiendo a Lea y Street (2006), consideramos que centrar la enseñanza en el conocimiento y la producción de un género clave para la comunidad es lo más idóneo, pues los estudiantes se especializan en su disciplina desde el principio.
- **Duración:** un año académico de 30 semanas, 4 horas a la semana; para un total de 120 horas académicas.
- **Número de estudiantes:** Se atiende un promedio de 150 estudiantes de primer año de la carrera de Odontología por año lectivo, distribuidos equitativamente en 5 grupos o secciones. Generalmente, tanto el trabajo de investigación como la escritura de los artículos se realizan en grupos de entre 2 y 5 participantes cada uno.

- **Profesores:** Este proceso requiere que la enseñanza y la investigación del discurso académico se desarrollen en equipos multidisciplinares con la participación de los miembros de la comunidad como responsables principales, asesores, colaboradores o corresponsables. Rincón, Narváez y Roldán (2011) consideran necesario que los docentes de escritura académica tengan una doble formación, en la lengua y en la disciplina, o que los cursos sean orientados por equipos multidisciplinares, integrados por expertos en la disciplina específica del conocimiento (*insiders*) y por expertos en el área de lengua. Esto pudiera garantizar el éxito de los cursos de escritura e investigación (Morales, 2010).

Con base en lo recomendado en la literatura, participan profesores especialistas en Metodología de la Investigación, Computación, Inglés, Lingüística, Bioestadística y Odontología. Dada la naturaleza integrativa de la propuesta, por lo general, en cada clase están presente la mayoría de los especialistas y, al menos, un odontólogo. En esta propuesta también intervienen, de forma armoniosa, especialistas del áreas, es decir, odontólogos expertos en sus disciplinas y que son miembros establecidos de la comunidad discursiva, tal como sugieren algunos investigadores (Wingate, 2012; Tribble y Wingate, 2013; Li y Flowerdew, 2007)

2. Desarrollo del material didáctico

Disponemos de un corpus propio, una base de datos de artículos científicos (artículos de investigación, casos clínicos, revisiones narrativas y revisiones sistemáticas) construida a partir de los textos usados en clases durante los últimos 10 años. Esta base de datos incluye artículos utilizados por los estudiantes en los trabajos previos y artículos analizados en clases como ejemplares prototípicos del género RS. Adicionalmente, en la clase, cada estudiante compila sus propios corpus. Para la selección de los textos prototípicos representativos de cada género, nos guiamos por las recomendaciones de los odontólogos expertos y por estudios previos sobre los géneros clave en Odontología (Wingate y Tribble, 2012; Tribble y Wingate, 2013).

3. Estructura del curso

El curso está estructurado en tres bloques:

a. Sección introductoria

El primer componente tiene una duración de tres semanas. Es introductorio, tiene propósitos diagnósticos e informativos. Ofrece información del contexto en el que se desarrolla la asignatura. Funciona como una guía para que los estudiantes analicen el contexto social del género objeto de estudio, incluido el propósito social para el que se usa en la comunidad, la actividad social en la que se produce, la relación de los participantes involucrados en el evento comunicativo y los medios por los cuales se logra la comunicación. Incluye las siguientes actividades:

- Información institucional

Presentación de la asignatura, discusión del programa y el plan de evaluación.

- Estudio diagnóstico

Se aplican instrumentos de evaluación para indagar conocimientos, intereses, competencias, experiencias previas y expectativas de los estudiantes al inicio del curso.

- Inducción sobre la Odontología Basada en la Evidencia (OBE)

Se muestra a los estudiantes que la OBE para que tengan una mejor comprensión de la asignatura que lleva su nombre. Se explica que la OBE surgió como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la atención odontológica y cerrar la brecha existente entre la investigación odontológica y la práctica clínica. Integra la información científica disponible, clínicamente relevante, y la experiencia del profesional, para brindarle al paciente las mejores opciones de tratamiento, tomando en consideración sus necesidades y preferencias. En este contexto, las revisiones sistemáticas son una herramienta clave, pues son el resultado de investigaciones específicas, sistemáticas, selectivas y críticas que analizan e integran los resultados más relevantes de estudios primarios sobre la salud. Por lo tanto, constituyen

un género ampliamente utilizado en contextos clínicos, educativos, administrativo y de investigación (Cardozo-Montilla, Sorate-Marcano y Herrera-Galarraga, 2009).

- **Inducción sobre las publicaciones científicas en Odontología**

Finalmente, se ofrece a los estudiantes un panorama general de qué se publica, se lee y se explota en el ámbito de la Odontología, es decir, cuáles son los géneros discursivos clave en esta comunidad, su estructura y contexto de producción y uso.

b. **Sección de desarrollo**

El segundo componente consiste en el desarrollo de la propuesta. Tiene una duración de 24 semanas, cuatro horas de clase a la semana. Generalmente, se trabaja dos horas en el laboratorio de computación y dos horas en el salón de clases tradicional; sin embargo, según la necesidad, puede realizarse solo en el laboratorio o en el salón.

Está estructurado en dos partes que contemplan, por un lado, estudio de contenidos sobre el proceso de investigación documental y la RS y, por otro, trabajo práctico relacionado con la ejecución del trabajo de investigación documental y la escritura de la RS.

Las clases se desarrollan en forma de taller, estructuradas, por lo general, en tres partes:

1. Inicia con una breve exposición de parte del docente de 10-15 minutos.
2. Sigue con trabajo práctico individual o grupal monitoreado por el docente: búsqueda de información en bases de datos, análisis textual y contextual, escritura de sus propios trabajos, revisión de borradores, etc.
3. Termina con una puesta en común en plenaria de los aspectos más relevantes observados o realizados.

- **Proceso de investigación documental (6 semanas)**

Con base en la versión española del manual de Cochrane (Higgins y Green, 2011), inicialmente se les expone el proceso de investigación que sigue el desarrollo de una RS:

1. Formular el problema o una pregunta de investigación e identificar el vacío. Buscar sistemáticamente revisiones previamente publicadas sirve para identificar el vacío de la investigación, indicando área poco estudiadas.
2. Realizar una búsqueda sistemática para responder a dicha pregunta. Buscar sistemáticamente estudio previamente publicados en fuentes de información especializadas: bases de datos, directorios, revistas, repositorios, bibliotecas virtuales, etc. En este caso, la responsabilidad principal de la clase recae en el profesor de computación. Previo a ello, han ejercitado con el profesor de inglés técnicas y estrategias de lectura, e identificado rasgos específicos de títulos y resúmenes en inglés, para optimizar el trabajo de búsqueda y selección de información.
3. Evaluar la literatura seleccionada de forma sistemática. Para ello, el profesor de bioestadística contribuye con las herramientas para interpretar los datos estadísticos incluidos en los artículos. El profesor de inglés guía sesiones de clases para desarrollar las competencias requeridas para comprender los artículos en inglés y el de Lingüística, en español. Los odontólogos también juegan un papel fundamental en esta fase, pues contribuyen con la interpretación contextual del contenido de los artículos.
4. Escribir la revisión sistemática. En este punto, la búsqueda inicial de revisiones sistemáticas previas proporciona ejemplares prototípicos para análisis sus rasgos distintivos mediante el análisis de género.

En cada fase, los docentes acompañan permanentemente a los estudiantes, la primera, la tercera y la última en el salón de clases y la segunda en el laboratorio de computación, el cual también se usa en cualquier momento de las otras fases en que sea pertinente

La responsabilidad principal de los docentes es brindar apoyo a los estudiantes durante el desarrollo de la investigación: ofrecer recomendaciones, resolver dudas, guiar y evaluar el proceso, así como proporcionar a los estudiantes los materiales necesarios para que se completen las tareas de forma exitosa.

Como resultado de la investigación, los estudiantes recaban la información necesaria para producir seguidamente la RS.

- **El proceso de escritura de la revisión sistemática (18 semanas)**

La escritura del artículo se desarrolla en clases siguiendo la estructura de la RS. Cada sección y el resumen se elaboran por separado. Este proceso incluye las siguientes actividades:

Inicialmente, el profesor ofrece algunos modelos del género (para leer y analizar) basados en un estudio previo, usando ejemplos de su corpus, para identificar el lenguaje típico que caracteriza al género, incluida la estructura, los movimientos y pasos, la gramática, el vocabulario, las expresiones y los modismos. Para Flowerdew (1993) y Wingate (2012), el uso de textos específicos de la disciplina es el mejor punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica.

Simultáneamente, los estudiantes construyen sus propios corpus: uno de revisiones sistemáticas (cuyo análisis sirve como guía para identificar patrones) y otro de redacción de expertos, artículos publicados sobre el tema que investiga y escribe (Lee y Swales, 2006).

Luego, el docente expone la estructura global de la RS, coherente con los resultados del análisis de los profesores y estudios previos del género en Odontología en español, con el apoyo de los odontólogos, lo cual es coherente con la propuesta de Tribble y Wingate (2013) y Flowerdew (1993).

Simultáneamente, los estudiantes hacen análisis de género basados en sus corpus, para identificar la estructura de la RS (Tribble y Wingate, 2013). Se apoya a los estudiantes a usar desarrollar sus competencias analíticas para descubrir la estructura de la RS, secciones, elementos que la integran y sus características lingüísticas. Los resultados se contrastan con los hallazgos previos (Flowerdew, 1993).

Progresivamente, en la medida en que se va desarrollando la escritura del artículo, el docente expone la estructura de cada sección de la RS, con base en un estudio previo, los estudiantes analizan su estructura y los elementos que la integran, siempre con el apoyo de los profesores y de los odontólogos especialistas (Tribble y Wingate, 2013; Cai, 2014). Las escriben siguiendo el orden del formato de la RS: introducción (tres semanas), el método (tres semanas), resultados (tres semanas), discusión (cuatro semanas), conclusiones (una semana). Luego de tener una versión completa del artículo, se realiza una revisión global del artículo y se define el título (tres semanas), para luego escribir el resumen y posteriormente el abstract, con la ayuda del profesor de inglés (una semana). Tanto las secciones del artículo, el resumen y abstract como la versión completa del trabajo siguen el proceso de escritura; por lo tanto, agotan diversos borradores.

Permanentemente, los estudiantes realizan autoevaluación y coevaluación de las secciones de su trabajo, el texto completo y del resumen. Desde una perspectiva constructivista, el trabajo entre pares es esencial para afianzar los aprendizajes y desarrollar conciencia de género discursivo (Swales, 1990; Tribble y Wingate, 2013). Los docentes, por su parte, también evalúan formativamente en la medida en que se va desarrollando la investigación y la escritura del artículo, las secciones del trabajo, el texto completo, el resumen y el *abstract*.

Una vez que los estudiantes han realizado las correcciones sugeridas por los profesores y por sus pares, los trabajos definitivos son enviados, en formato anónimo, a evaluadores externos expertos en las áreas específicas del artículo, tal como se realizan las evaluaciones en las revistas científicas.

c. **Sección de cierre**

En las tres últimas semanas del curso, se realiza la presentación pública del trabajo de investigación mediante un cartel en las Jornadas Anuales de Investigación de Estudiantes de Odontología, evento científico que se organiza para tal fin.

Adicionalmente, los artículos escritos por los estudiantes son evaluados por revisores externos para simular el proceso de arbitraje. Una vez que se han recibido las evaluaciones de los artículos de parte de estos evaluadores, los estudiantes incorporan las correcciones respectivas.

Posteriormente, independientemente de las recomendaciones de los evaluadores, seleccionan una revista para publicar el artículo, ajustan el trabajo a sus normas editoriales, que por lo general son las que guía-

ron su redacción en clases, y lo envían para solicitar su publicación. Este proceso puede hacerse mediante un correo electrónico, o en línea a través de la página de la revista. Para evitar sesgo, le recomendamos que no incluyan en el artículo que son estudiantes de primer año de la carrera.

Algunos también envían los resúmenes y/o abstracts para participar en algún evento científico local, regional, nacional o internacional. En este caso, también hacemos la misma recomendación que para la publicación en revistas.

4. Procedimientos de recolección de datos

La evaluación de la experiencia de “escribir para publicar” se ha llevado a cabo mediante distintos procedimientos: 1) evaluación y seguimiento anual del curso, 2) análisis del proceso de producción de los trabajos escritos por los estudiantes, 3) evaluación, coevaluación y autoevaluación de los artículos por parte de estudiantes, profesores, y odontólogos expertos fungiendo como árbitros, 4) seguimiento de la participación de los estudiantes como en eventos científicos y 5) seguimiento de los artículos que se han publicado.

Los datos fueron recolectados mediante distintas técnicas. En primer lugar, se realizaron entrevistas a los estudiantes: no estructuradas y semi estructuradas (de forma presencial), y estructuradas (por correo electrónico, mensajería de texto y redes sociales). En segundo lugar, se dispuso de los documentos de la asignatura, las distintas versiones digitales de los trabajos escritos de los estudiantes y las evaluaciones de los trabajos. En tercer lugar, como parte de un proyecto de investigación en curso, se está realizando un seguimiento a los trabajos realizados en la FOULA, para determinar cuáles han sido publicados y en qué medio.

Para el análisis de los datos, se empleó la triangulación desde tres perspectivas complementarias: por un lado, la referida a los datos (obtenidos en distintos momentos, espacios, situaciones); en segundo lugar, la triangulación metodológica, referida al contraste para identificar patrones, de los datos obtenidos mediante distintas técnicas; finalmente, se trianguló con base en la fuente de información: estudiantes, egresados, profesores y odontólogos evaluadores expertos.

Resultados

1. Para los estudiantes, tener proyectos de escritura y publicación en clases resulta efectivo como manera de mejorar su formación y aumentar su motivación. De esta forma, tienen la posibilidad de aprender contenidos conceptuales y procedimentales desde múltiples perspectivas: las explicaciones del docente, los ejercicios de análisis de textos auténticos y, sobre todo, de la propia experiencia escribiendo y revisando los textos propios y los de sus pares.
2. Los estudiantes se sienten involucrados en la cultura académica y científica en la clase de escritura. Desarrollan aptitudes y competencias propias de los científicos, que pueden contribuir con el éxito académico y profesional. Realizan búsquedas en bases de datos especializadas, hacen consultas con expertos, leen artículos científicos y sus trabajos son leídos y citados.
3. La evaluación anónima ha generado resultados significativos, que revelan la calidad de los trabajos. A partir de los artículos, los evaluadores no logran identificar que los autores son estudiantes de pregrado. Los veredictos han sido asertivos, resaltan la calidad de los artículos y el buen uso del lenguaje; en algunos casos se ha recomendado su publicación sin correcciones o con correcciones de forma. Cuando el veredicto de los evaluadores externos en el proceso sugiere cambios de fondo en sus revisiones sistemáticas al final del curso, los estudiantes asumen las correcciones con responsabilidad, las realizan y, posteriormente, envían sus artículos a revistas científicas.
4. Se han publicado cerca de 150 artículos en revistas odontológicas arbitradas e indexadas: 60 revisiones sistemáticas, 70 artículos de investigación, 10 revisiones narrativas y 20 casos clínicos. Algunos de estos ya han sido citados nacional e internacionalmente. También, instituciones especializadas en los temas de los artículos nacionales e internacionales han incluido sus artículos en sus repositorios. Esto es coherente con algunas iniciativas reportadas en la literatura (Alfaro-Tolosa *et al.*, 2014; Cabrera-Samith *et al.*, 2010).

Nuestra propuesta se diferencia de estas, en que toda la clase escribe para publicar o, al menos, para producir artículos publicables.

5. Publicar sus artículos les ha generado a los estudiantes múltiples beneficios, lo cual es coherente con los resultados de Estudios previos (Jalbert, 2008; Spronken-Smith *et al.*, 2013; Hartley, 2014; Griffiths, 2015; Matthews y Rosa, 2018; Stone *et al.*, 2016; Ligrani *et al.*, 2016; Scisco *et al.*, 2019; Rojas-Revoredo, 2007):
 - Algunos de los artículos publicados se usan como literatura de referencia en clases de pregrado y posgrado en el ámbito nacional. En algunos cursos del área específica de artículo, se incluyen como bibliografía recomendada para el curso, lo cual supone un notable reconocimiento del trabajo.
 - Gracias a haber publicado, o haber escrito trabajos en formato de artículo publicable durante la carrera, ha aumentado la publicación en formato de artículo de los trabajos de grado. Cerca del 30% de estos trabajos se ha publicado. Esto coincide con los resultados de Castro-Rodríguez (2019).
 - La mayoría de los programas de postgrado en Odontología son altamente competitivos; entre los requisitos de ingreso está haber publicado. La experiencia en investigación y las publicaciones en su hoja de vida han aumentado la posibilidad de ingresar y terminar con éxito programas de postgrados. Castro-Rodríguez (2019) reporta resultados similares.
 - Según el testimonio de los estudiantes, la experiencia en investigación y sus publicaciones también han favorecido a los estudiantes en concursos de méritos y oposición, para obtener posiciones como profesores en instituciones académicas de educación superior.
 - Algunos reconocen que su formación demostrable en investigación y sus publicaciones en pregrado han jugado un papel crucial en la obtención de becas, y puestos académicos en Europa, América Latina, Oceanía y EE. UU.
6. Creamos las Jornadas Anuales de Investigación Odontológicas para que los estudiantes expongan los resultados de sus investigaciones con la comunidad odontológica regional. Hasta la fecha, se han organizado, seis ediciones. Además, esta experiencia ha incentivado a que los estudiantes participen como ponentes en otros eventos científicos odontológicos regionales, nacionales e internacionales.
7. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, la enseñanza de la escritura de artículos, como parte de una asignatura obligatoria de la carrera, aumentó su interés por investigar, escribir y publicar. Además, les permitió desarrollar su formación en el ámbito de la escritura académica y la publicación científica.

Discusión

El propósito de este trabajo fue describir la experiencia de enseñanza de la escritura del género discursivo RS por parte de los estudiantes de primer año de la carrera de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela, con miras a plantear una propuesta de alfabetización académica para publicar en pregrado. Los resultados, derivados del testimonio de los involucrados y de la evaluación del proceso y del producto, sugieren que sí es posible trascender la simulación en la alfabetización académica en Odontología, es posible escribir para publicar el género discursivo RS al inicio de la carrera de Odontología.

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Odontología consideran que estudiar la lengua, investigar, leer y escribir no es necesario para ser odontólogo. Sin embargo, en la medida en que la alfabetización académica se vincula con la comunidad científica, con la profesión, con sus prácticas discursivas, va aumentando el nivel de interés y motivación por participar de parte de los estudiantes, hasta el punto de reconocer su importancia para insertarse efectivamente en la comunidad discursiva. Esto se observa cuando los estudiantes reflexionan lo que ha significado poder participar en las prácticas discursivas de los odontólogos, poder publicar. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Castro-Rodríguez (2019) y con los testimonios reportados por Matthews y Rosa (2018).

Como lo señalan Castro-Rodríguez, Sihuay-Torres y Perez-Jiménez (2018), es necesario estimular la investigación y la publicación en pregrado creando cursos dirigidos a escribir para publicar. En este sentido, los

resultados sugieren que la propuesta es exitosa pues logra que los estudiantes se incorporen a su comunidad publicando los resultados de sus investigaciones.

Coherente con señalan Motavalli *et al.* (2007), Castro-Rodríguez *et al.* (2018) y Castro-Rodríguez (2019), nuestros resultados indican que publicar en pregrado favorece el aprendizaje de los aspectos discursivos, sociolingüísticos, metodológicos y conceptuales vinculados al funcionamiento de la comunidad odontológica.

Publicar en pregrado los prepara para afrontar con éxito esas exigencias académicas en el resto de la carrera, en postgrado y en el ámbito profesional (Rojas-Revoredo, 2007; Jalbert, 2008; Matthews y Rosa, 2018; Spronken-Smith *et al.*, 2013; Hartley, 2014; Griffiths, 2015). En los programas de especialización y maestría deben investigar, leer y escribir artículos científicos. Por lo tanto, la experiencia en pregrado resulta significativa. Castro-Rodríguez *et al.* (2018) y Castro-Rodríguez (2019) encontraron resultados similares.

Hay ciertos aspectos que han contribuido con el éxito de esta propuesta de alfabetización académica. En primer lugar, la enseñanza de la investigación y la escritura académica está incluida en una asignatura obligatoria, que da igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. La mayoría de las experiencias referidas se limitan a promover la publicación en grupos rigurosamente seleccionados, lo cual resulta excluyente (Scisco *et al.*, 2019; Adams, 2019). Estudios previos han sugerido la necesidad de crear asignaturas para formalizar la enseñanza de la escritura y la investigación en pregrado (Gutiérrez y Mayta, 2003; Sihuyay-Torres y Castro-Rodríguez, 2019; Fornaris-Cedeño, 2017).

En segundo lugar, nuestra propuesta contempla la participación de un equipo multidisciplinario de docentes, odontólogos, lingüistas, educadores. Rincón, Narváez y Roldán (2011) han sugerido que el escenario ideal de alfabetización académica sería que los docentes tuvieran una doble formación, en la lengua y en la disciplina, o que los cursos fueran orientados por equipos multidisciplinarios, integrados por expertos en la disciplina específica del conocimiento (*insiders*) y por expertos en el área de lengua. En este sentido, nuestra propuesta es coherente con la propuesta de estos autores.

Aunque la propuesta se llevó a cabo en la carrera de Odontología, es fácilmente extrapolable a otras disciplinas, lenguas, niveles y géneros. Aunque el curso tiene una duración de un año académico, se puede adaptar programas más cortos, semestrales o trimestrales.

Similar a algunas iniciativas reportadas en la literatura (Truscott, 2018; Pereyra-Elías *et al.*, 2011; Stone *et al.*, 2016; Ligrani *et al.*, 2016; Alfaro-Tolosa *et al.*, 2014; Cabrera-Samith y Garrido, 2009; Cabrera-Samith *et al.*, 2010; Orostegui-Pinilla *et al.*, 2009), es necesario fomentar la creación de escenarios en los que los estudiantes de pregrado puedan investigar y publicar el resultado de sus investigaciones.

Conclusiones

1. Con base en los resultados de esta experiencia, se puede afirmar que es posible que los estudiantes de Odontología de pregrado escriban artículos científicos para publicarlos en boletines y reuniones científicas locales, regionales, nacionales e internacionales.
2. La posibilidad de publicar artículos científicos a partir de las actividades de investigación que desarrollan en pregrado favorece el aprendizaje de los aspectos discursivos, lingüísticos, metodológicos y conceptuales vinculados al funcionamiento de la comunidad odontológica.
3. Además, el proceso de investigar y componer un artículo publicable prepara a los estudiantes para afrontar con éxito las exigencias académicas de la carrera, y las que tendrán que afrontar en postgrado y en el ámbito profesional.
4. En cuanto a la motivación, los estudiantes reconocen que, gracias a esta experiencia pedagógica, aumentó su interés por investigar, escribir y publicar.
5. Dado que esta experiencia se ha realizado de forma exitosa, se recomienda su aplicación en otras carreras universitarias que tengan asignaturas destinadas al desarrollo de la escritura académica.

6. Finalmente, se sugiere crear asignaturas, obligatorias u opcionales, para que los estudiantes de pregrado investiguen y escriben con propósitos auténticos y audiencia real, que puedan publicar el resultado de sus investigaciones. ©

Agradecimientos

Este trabajo utiliza resultados del proyecto “Estructura retórica de revisiones sistemáticas publicadas en revistas odontológicas hispanoamericanas en español” código O-324-16-06-B, financiado por el CDCHTA de la Universidad de Los Andes, Venezuela. También recibimos el apoyo de la Fundación Carolina, con una beca de postdoctorado en la Universitat Pompeu Fabra, España, 2017-2018.

Extendemos nuestro agradecimiento al Dr. Manuel Mattos, profesor de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), a Rosa María Tovar, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (Venezuela) y a los profesores Damián Cloquell y Yaymar Dávila, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes (Venezuela), por sus recomendaciones a una versión preliminar de este artículo.

Oscar Alberto Morales. Doctor en Comunicación Científica y Análisis del Discurso y Magíster en Lingüística, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España; magíster en Educación Mención Lectura y Escritura, Licenciado en Educación Inglés, Universidad de Los Andes, Venezuela. Profesor de escritura académica e investigación del Departamento de Investigación, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Bexi Perdomo de Flores. Profesora Asociada del Departamento de Investigación, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Venezuela. Magíster Scientiae en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Doctorando en el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas del HUMANIC, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Gerente de Innovación y Desarrollo en Innova Scientific, Lima, Perú.

Referencias bibliográficas

- Adams, Sue. (2019). Empowering and motivating undergraduate students through the process of developing publishable research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01007>
- Alfaro-Tolosa, Patricio, Olmos-de-Aguilera, Romina y Rodríguez-Morales, Alfonso. (2014). Latin American undergraduate medical journals. *Medical Education Online*, 9. <https://doi.org/10.3402/meo.v19.25901>
- Angulo-Bazán, Yolanda. (2008). Situación actual de las revistas científicas estudiantiles en Latinoamérica. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 13(2), 36-37. <https://www.redalyc.org/pdf/717/71720916001.pdf>
- Cabrera-Samith, Ignacio y Garrido, Francisco. (2009). El desarrollo de las revistas científicas de estudiantes de medicina en Chile. *Revista Médica de Chile*, 137, 1265-1266. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872009000900019>
- Cabrera-Samith, Ignacio, Oróstegui-Pinilla, Diana, Angulo-Bazán, Yolanda, Mayta-Tristán, Percy y Rodríguez, Alfonso. (2010). Revistas científicas de estudiantes de medicina en Latinoamérica. *Revista Médica de Chile*, 138(11), 1451-1455. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010001200016>

- Cai, Jing. (2014). *An integrated genre-based approach to scaffolding novice academic writers: genre awareness, academic lexical phrases and student uptake*. Tesis doctoral, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Cardozo-Montilla, Miguel Ángel, Sorate-Marcano, Yolymar y Herrera-Galarraga, Marvic. (2009). Odontología basada en la evidencia: paradigma del siglo XXI. *Acta Odontológica Venezolana*, 47(2), 467-473.
- Castelló, Montserrat. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En I. Ballano e I. Muñoz (Coords.), *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro-Rodríguez, Yuri, Cósar-Quiroz, José, Arredondo-Sierralta, Tatiana y Sihuay-Torres, Kamila. (2018). Producción científica de tesis sustentadas y publicadas por estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19, 85-89. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.04.002>
- Castro-Rodríguez, Y., Sihuay-Torres, Kamila y Pérez-Jiménez, Vanessa. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>
- Castro-Rodríguez, Yuri. (2019). Factores que contribuyen en la producción científica estudiantil. El caso de Odontología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. *Educación Médica*, 20(1), 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.002>
- Castro-Rodríguez, Yuri, Sihuay-Torres, Kamila y Pérez-Jiménez, Vanessa. (2018). Producción científica y percepción de la investigación por estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(1), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.001>
- Echezuría, Dulce y Urbina, Gabriel. (2019). *Artículos derivados de TEG de la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes publicados en revistas indexadas 2009-2018*. Trabajo de grado sin publicación. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Flowerdew, John. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47(4), 305-316. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305>
- Flowerdew, Linda. (2019). *The Academic Literacies approach to scholarly writing: a view through the lens of the ESP/Genre approach*. *Studies in Higher Education*, 1-3. <https://doi:10.1080/03075079.2019.1576165>
- Fornaris-Cedeño, Yasmany. (2017). Producción científica estudiantil: es hora de comenzar. *Revista 16 de Abril*, 56(266), 143-144.
- Franco, Carolina y Rodríguez-Morales, Alfonso. (2009). Revistas científicas de estudiantes de medicina. *Gaceta Médica de Caracas*, 117(1), 70-78.
- Gresty, Karen y Edwards-Jones, Andrew. (2012). Experiencing research-informed teaching from the student perspective: Insights from developing an undergraduate e-journal. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 153-162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01156.x>
- Griffiths, Mark. (2015). Publishing with undergraduates: Some further observations. *Psychology Teaching Review*, 21(1), 76-80. http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/25805/1/221502_2975.pdf
- Gutiérrez, César y Mayta, Percy. (2003). Publicación desde el pregrado en Latinoamérica: importancia, limitaciones y alternativas de solución. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 8(1), 54-60.
- Hartley, James. (2014). Publishing with undergraduates. *Psychology Teaching Review*, 20(2), 158-160. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146476.pdf>
- Higgins, Julian y Green, Sally. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0. The Cochrane Collaboration*. Obtenido de <https://www.cochrane-handbook.org>
- Jalbert, Terrance. (2008). Experiences in publishing peer-reviewed research with undergraduate accounting and finance students. *Journal of Accounting Education*, 26(3), 104-117. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2008.08.003>

- Lea, Mary y Street, Brian. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lee, David y Swales, John. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*, 25(1), 56-75. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.010>
- Li, Yongyan y Flowerdew, John. (2007). Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. *Journal of Second Language Writing*, 16, 100-117. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.05.001>
- Ligrani, Rebecca, Gorski, Irena, Ritter, Sarah y Mehta, Khanjan. (2016). PubHub: A web-based compendium to catalyze undergraduate research publication. En *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-8). Filadelfia: IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757434>
- Maldonado, Miguel Ángel. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Matthews, Sarah y Rosa, Marissa. (2018). Trials, tribulations, and triumphs: research and publishing from the undergraduate perspective. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02411>
- Mayta, Percy. (2006). Revistas estudiantiles en Latinoamérica. *Revista médica de Chile*, 134(3), 395-397. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872006000300021>
- Molina, Violeta. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896006.pdf>
- Morales, Oscar Alberto. (2010). *Los géneros escritos de la Odontología hispanoamericana: Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. <https://doi:10.13140/RG.2.2.22629.81123>
- Morales, Oscar Alberto. (2014). Enseñanza de la escritura académica con base en el análisis de género: del resumen a la tesis. *Legenda*, 18(8), 35-65.
- Motavalli, Peter, Patton, Martha y Miles, Randall. (2007). Use of web-based student extension publications to improve undergraduate student writing skills. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 36, 95-102. <https://doi.org/10.2134/jnrlse2007.36195x>
- Orostegui-Pinilla, Diana, Cabrera-Samith, Ignacio, Ángulo-Bazán, Yolanda, Mayta-Tristán, Percy y Rodríguez-Morales, Alfonso. (2009). Encuentros internacionales de revistas científicas estudiantiles de las ciencias de la salud en Latinoamérica, 1998-2008. *Rev Panam Salud Pública*, 25, 469-477. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892009000500014>
- Pereyra-Elías, Reneé, Rodríguez-Morales, Alfonso y Mayta-Tristan, Percy. (2011). Undergraduate publication in Latin America: Role of medical students' scientific societies. *Med Teach*, 33(7), 594-600. <http://hdl.handle.net/10757/335726>
- Rincón, Gloria, Narváez, Elizabeth y Roldán, Claudia. (2011). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad ¿qué y cómo se está haciendo? *Lenguaje*, 32, 183-211. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v32i0.4810>
- Rojas-Revoredo, Verónica. (2007). Las publicaciones en revistas indexadas, único indicador de la producción de las sociedades científicas estudiantiles. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 12(1), 5-6. <https://www.redalyc.org/pdf/717/71712101.pdf>
- Scisco, Jenna, McCabe, Jennifer, Mendoza, Albee, Fallon, Marianne y Rodríguez, Melanie. (2019). Strategies for selecting, managing, and engaging undergraduate coauthors: a multi-site perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00325>
- Sihuay-Torres, Kamila y Castro-Rodríguez, Yuri. (2019). Promoviendo la investigación. *Odontología Sanmarquina*, 22(1), 73-75. <https://doi.org/10.15381/os.v22i1.15876>
- Spronken-Smith, Rachel, Brodeur, Jason, Kajaks, Tara, Luck, Martin, Myatt, Paula, Verburgh, An, Walkington, Helen y Wuetherick, Brad. (2013). Completing the research cycle: A framework for promoting

dissemination of undergraduate research and inquiry. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(2), 105-118. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.2.105>

Stone, Graham, Jensen, Kathrine y Beech, Megan. (2016). Publishing undergraduate research: Linking teaching and research through a dedicated peer-reviewed open access journal. *Journal of Scholarly Publishing*, 47(2), 147-170. <https://doi.org/10.3138/jsp.47.2.147>

Swales, John. (1990). *Genre analysis: English in academic research settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Taype-Rondán, Álvaro, Palma-Gutiérrez, Edgardo, Palacios-Quintana, Miguel, Carbajal-Castro, Claudia y Ponce-Torres, Christian. (2014). Producción científica estudiantil en Latinoamérica: un análisis de las revistas médicas de habla hispana indizadas en SciELO, 2011. FEM. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(3), 171-177. <https://doi.org/10.4321/S2014-98322014000300007>

Tribble, Chris y Wingate, Ursula. (2013). From text to corpus. A genre-based approach to academic literacy instruction. *System*, 41(2), 307-321. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.001>

Truscott, Jason. (2018). Encouraging academic literacy by undergraduate science publication. *The Plymouth Student Scientist*, 11(2), 1-3. <http://hdl.handle.net/10026.1/14181>

Wingate, Ursula. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26-37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>

Wingate, Ursula y Tribble, Chris. (2012). The Best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37, 481-95. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>

Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes (historia oral-neurolúdica)



Epistemology of Traditional and Emerging Pedagogical Models (oral-history-neuroludic)

Pablo Lleral Lara Calderón

plaracalder@uniminuto.edu.co

José Vicente Portilla Martínez

jportillam1@uniminuto.edu.co

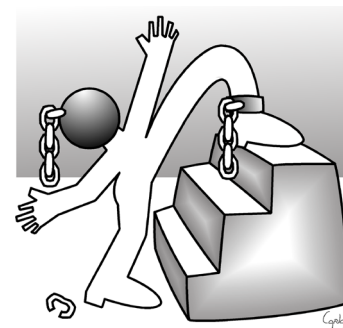
Balvino Alfonso Barreto

bbarret2@unimiinuto.edu.co

Saúl Ernesto García Serrano

sgarciaserr@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Bucaramanga, Norte de Santander. Colombia



Oscar Vicente Aguilera Dugarte

odaguipius@gmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Ciencias Humanas

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 18/01/2020

Aceptado para publicación: 19/02/2020

Resumen

Estudiar los modelos pedagógicos exige una línea secuencial explicativa entre la base epistemológica, la cual indisolublemente esta sujecionada con los paradigmas, así mismo estas dos categorías al ser abordadas posibilitan transitar explicativamente a realizar una reconstrucción histórica de la epistemología, para generar un análisis pedagógico conducente a presentar los modelos pedagógicos tradicionales, y dos casos emergentes (Historia Oral–Neuro Lúdica), los cuales pueden ser concebidos en la sociedad líquida del conocimientos como modelos que dinamizan la educación desde una profundidad mental y social superior a partir de las estructuras que han transversalizado en el transcurrir de los años el proceso de enseñanza en el espectro universal.

Palabras Claves: epistemología, paradigma, modelos pedagógicos, pedagogía, modelos pedagógicos emergentes.

Abstract

Studying pedagogical models requires an explanatory sequential line between the epistemological base, which is inseparably subject to paradigms, and these two categories, when addressed, make it possible to move through an explanatory historical reconstruction of epistemology, to generate a pedagogical analysis conducive to present the traditional pedagogical models, and two emerging cases (Oral History-Ludicrous Neurosis), which can be conceived in the liquid society of knowledge as models that dynamize education from a higher mental and social depth from the structures that have been mainstreamed over the years, the teaching process in the universal spectrum.

Keywords: epistemology, paradigm, pedagogical models, pedagogy, emerging pedagogical models.

Planteamiento hermenéutico conceptual

Episteme-Ciencia-Educación-Conocimiento

Epistemología es la ciencia que se encarga de reconstruir los procesos de conocimiento de forma cronológica desde el pasado hasta el presente, centra su mirada en explicar cómo surgió el conocimiento en la época antigua, cómo se ha ido transformando a partir de coyuntura científicas, y cuáles son los nuevos brotes de conocimiento en la sociedad actual.

Hablar de epistemología es un área bastante compleja y profunda que Integra todas las áreas del conocimiento, comenzando por una meta ciencia, decir la mamá de las ciencias, qué nacen en el seno de la filosofía quién empieza a dar respuesta a concepciones existencialistas basadas en la naturaleza del hombre, el microcosmos, el cosmos, el ser perfecto, el ser necesario, y es la base para desarrollar matemática como puente de explicación de esa realidad circundante del hombre con sus tiempos, o el hombre y sus circunstancias; una de esas ramas filosófico-matemática fue el intuicionismo basado en que toda realidad existente, primero debió ser construida a nivel mental y calculada matemáticamente, para que pudiera existir, de ahí se desglosan técnicas como la hermenéutica basada en el análisis interno de la fuentes o de la mayéutica aristotélica, basada en el constante cuestionamiento de la realidad.

En la medida que se cuestiona la realidad, el debate provoca una eterna existencia de conocimiento, donde el ser humano se aproxima más a lo que se denomina la realidad fraccionada o verdad relativa; la epistemología ha tenido la capacidad de explicar cómo ha evolucionado la ciencia, y la ciencia indefectiblemente, como lo comentamos hace un momento tiene una fase primaria totalmente ligada a la filosofía meta científica, y a partir de ese primer movimiento se fue explicando cómo nace la matemática, la física, la medicina, la astronomía, cómo fue conjugada, cómo hubo épocas como la medieval donde los científicos eran catalogados ingenieros, pero también astrónomos, pero también matemáticos, y físicos, es decir, ya existía la visión interdisciplinaria para interpretar el mundo interno o externo, para muchos la epistemología da pie para entender las transformaciones evolutivas de la ciencia.

En este mismo orden de ideas, es fundamental aclarar que episteme es una palabra de origen griego, que es muy usada y tiene varios significados, en su significado original reposa como explicación que es sabiduría, pero además de ello, el siguiente concepto que se tuvo sobre episteme fue ciencia, luego fue conocimiento, pero posteriormente ha ido cambiando este significado, con base a lo expuesto, citaremos en esta línea secuencial a:

Moreno (2016), quién hace una auto revisión del concepto episteme, y comienza diciendo el autor sobre el cuadro en primer lugar me he basado para el concepto de episteme ha sido Michel Foucault, el cual no me sirve por completo, ya que para él todo discurso, todo es posición, incluso todo razonamiento está condicionado sino determinado por ciertas reglas implícitas en el discurso mismo que condicionan todos los discursos de una determinada época histórica (p.215).

El razonamiento de Moreno sobre Michel Foucault, expresa que el discurso cargado de conocimiento sería la teoría implícita la cual auto determina su condición dinamizado por el contexto socio-histórico, en el que se desarrolla la dialéctica epistémica, entendido este planteamiento como una estructura que no sólo contempla el discurso, sino todo el modo general de conocer o reconocer la realidad científica, en la cual está imbuido el investigador de la ciencia de la educación, o el investigador puro, hablar de episteme es hablar del conocimiento necesario, y Moreno et al, (2016), plantea que la episteme es un conocimiento estructural, se ha de determinar de una manera, y ese modo de ser es general en cuanto que es propio de toda una cultura en un momento determinado de la historia (p 216).

En esta sección del discurso, se hace necesario hacer un viaje hacia el conocimiento desde un portafolio epistemológico, el primer planteamiento epistemológico que se hace todo investigador en los actuales momentos y desde la antigüedad, es quién soy, y como respuesta, pueden surgir múltiples, pero entre ellas se pueden mencionar que el investigador se dice a sí mismo que es un ser biopsicosocial, con capacidades orgánicas, mentales, y sociales para desarrollarse con armonía dentro de la estructura culturales preestablecidas y emergentes, entendiendo que somos sustancia e idea.

La segunda interrogante epistemológica es, que conozco cómo investigador, se responde entre tantas diatribas lo siguiente, conozco lo que la experiencia me ha permitido adquirir en los espacios académicos, científicos, cotidianos, y no tan comunes, a través de proceso de socialización y sociabilización, dinamizado del idealismo, la cultura, la tradición, es el mito, la historia, y lo que nos ha proveído la mirada científica del hombre, la epistemología de la educación, se plantea cómo tercera interrogante, cómo estar seguro que la información que se maneja es cierta, la respuesta sería se puede estar seguro por medio de la validación de expertos, institutos especializados, y mediante criterios lógicos, y objetivos.

Hablar de epistemología, es necesario hablar de paradigma, y para ellos nos atrevemos a ser el primer acercamiento diciendo que es un modelo a seguir a nivel religioso, científico, social, cultural, o personal; es importante resaltar que los paradigmas caducan en el transcurso del tiempo por coyunturas de distintas tipologías, y bajo la perspectiva de la teoría estructuralista los paradigmas pueden ser impuesto por la superestructura, también es posible que el ser humano se desmonte de modelos sistémicos que en cierto momento pueden ser inoperantes.

Siguiendo la misma ilación explicativa sobre el paradigma, es fundamental transitar a una sección basada en explicar el modelo pedagógico como paradigma en las investigaciones cualitativas es por ello que damos paso al siguiente enunciado:

Paradigma-Investigación y Educación

Antes de explicar epistemológicamente el paradigma en las investigaciones cualificadas, es importante dar un esbozo etimológico e histórico de la categoría de análisis, en este sentido, comenzaremos diciendo que la palabra es de origen griego y está formada por una preposición *pará* con múltiples significados y un sustantivo, nos referimos a Deigma cuyo sentido central se basa en un significado de mostrar o dar a conocer. Según Moreno (2016) expresa lo siguiente:

En Atenas, Deigma tenía que ver con el mercado donde los comerciantes exponían, mostraban, su mercancía a la venta. En esta relación de sentidos viene a significar también prueba (de probar en cuanto a gustar una porción de algo) y, por lo mismo ensayo, muestra y ejemplo. En este marco de significado paradigma tiene el sentido de ejemplo de una realidad y de modelo. (p.388).

Con base a lo antes expuesto podemos denotar que el término paradigma más que ser un término moderno, es un término antiguo que se ha venido transformando de acuerdo a los contextos científicos emergentes, nuevas perspectivas de las relaciones del saber y el aprender, así mismo, puntualizamos que la primera fase de paradigma se basa en una muestra ejemplar de una realidad que puede ser modelo; cabe aclarar que la realidad en la época de la educación y transferencia de conocimiento a nivel oral en las civilizaciones primarias tenían distintas connotaciones, realidad podía ser identificado en un objeto tangible como también en estructuras intangibles pero si perceptibles como las emociones, y esa realidad podía ser modelo en la medida que hubiese una explicación lógica profunda y entendible en el marco de ese contexto de las ciencias, regido por los procesos de la racionalidad cualificada.

Siguiendo el mismo orden de ideas, retomaremos a, Moreno et; al (2016).

Define basándose en Platón, que es paradigma: es modelo ejemplo o ejemplar prueba y muestra pero no de cualquier clase, sino en cuanto tipo (esto es, eidético, identificatorio de lo propio de una realidad) y dechado, o sea, perfección ideal de una realidad para ser imitada y por ende, entra como agente esencial en la produc-

ción o generación de toda realidad nueva de su tipo. Ejemplo perfecto no necesariamente del bien. De por sí, puede darse un paradigma tanto de la justicia como de la injusticia. El modelo ejemplar es también independiente, en cuanto tal, de su posibilidad o imposibilidad de existencia. Para construirse en modelo ideal o paradigma no necesita ser propiamente realizable. (p.389).

Esta citación desde el punto de vista teórico es bastante interesante porque le pone dos dimensiones, una filosófica plenamente y una científica en el orden de los procesos: cuando decimos filosóficas es porque nos muestra la posibilidad de un paradigma que se vuelve dependiente de la virtud o de lo anti virtuoso, es decir, el modelo a seguir no necesariamente debe tener una carga benevolente de justicia, esto en términos de investigación cualitativa se representa cuando el científico social busca rescatar la memoria o reconstruirla de cierto modo ese paradigma de la historia muchas veces más de allá de no repetir los mismos errores pareciera en ciertos casos que base en mantener vivas las heridas, de eventos coyunturales como, primera guerra mundial, segunda guerra mundial, guerra fría, guerra de los Balcanes, por nombrar algunos se ha generado en torno a ello un enunciado que dice prohibido olvidar; esta frase ha sido conducente a una línea paradigmática en los estudios cualificados especialmente en el campo de la historia oral.

En el plano científico nos muestra un paradigma que se origina desde el siguiente análisis socio histórico, las ciencias humanas están conformadas por una estructura meta científica como lo es la sociedad como un todo, y la súper estructura la lideriza grupos de poder en el marco de la sociedad líquida, teniendo como sobre estructura dinamizante las ciencias vistas individualmente, nos referimos a la historia, la sociología, la antropología, la etnografía, entre otros, que transversalizan la estructura de las ciencias humanas y las ciencias de la educación: los modos teórico-metodológico de hacer ciencia cualificada constantemente han marcado la pauta, las sociedades del conocimiento más antiguas o de mayor poder económico, como por ejemplo Francia, con la universidad de Sorbona, la universidad de Salamanca en España, la universidad de Oxford de Inglaterra, o la universidad de Harvard de los Estados Unidos de Norteamérica.

Lo expuesto nos refiere al tipo de estructura en la que se mueve las ciencias humanas, y la teoría nos dice que al haber una coyuntura que fisure esa estructura de comportamiento investigativo a nivel humano se producirá en efecto la muerte de un paradigma, y se dará paso a una nueva estructura de acomodo y funcionalidad a nivel paradigmático; en esta misma sesión se pueden producir paradigmas elaborados teóricamente tan perfectos desde sus postulados que terminan siendo paradigmas utópicos.

Siguiendo en esta explicación etimológica del paradigma, sumaremos otro elemento desde la perspectiva de, et. al (2016). “El paradigma, por tanto, es la expresión en palabras de los esencialmente ejemplar y ejemplarizante de una realidad como verdad de una realidad, es inmutable, pues si cambiara, esa realidad desaparecería y sería sustituida por otra”. (p. 390). En estos términos el paradigma puede tener una connotación simbólica, ya que al ser la ejemplificación de la realidad se traduce en la representación social de una forma de vida en un sistema; todas estas explicaciones nos conllevan a fabricar epistemológicamente un concepto que se siga plegando a la cotidianidad discursiva de hacer ciencia en los actuales momentos, es decir el paradigma es la ciencia, y la ciencia es el paradigma, teniendo como sentido la verdad que descubre lo oculto, manteniendo su esencia lógica de lo que estudia, explica, interpreta, analiza y correlaciona.

Paradigma en la Investigación Cualitativa-Educativa

El paradigma en el campo de la investigación cualitativa es un modelo ramificado en un solo núcleo que busca mostrar una realidad interiorizada o exteriorizada, a partir de las acciones del hombre, entendiendo que la condición humana en la actualidad es tan diversa a partir de lo que le acontece como pre-impacto hacia lo interno o hacia lo externo como realidad sujeta a los ritmos universales.

El paradigma nuclearmente, es antropocéntrica de acción centrífuga, donde se han establecidos modelos individuales y adecuados interdisciplinariamente en los que se hacen investigación cualitativa. Teniendo sus intereses en lo neurolingüística, memoria social, historia individual y colectiva, estudios de caso, análisis etnográfico, inteligencia emocionales, el ser y al nada, el ser y el todo, las meta cogniciones, las necesidades

educativas, inteligencia espiritual, comportamiento social, sincrónico o diacrónico es decir el paradigma sigue teniendo una carga antropológica que permita desde la metodológica cualitativa como un paradigma antropológico que se esmera por entender al nuevo sujeto social que piensa, que siente, que idealiza, que vive y que muere por supuesto.

Aspectos Repercusivos en los Avances de la Ciencia: Perspectivas Epistemológicas de la Evolución Científica

El hombre en las distintas épocas de la historia se ha planteado un conjunto de interrogantes existencialistas, vinculadas con el cosmos, las estrellas, las erraduras, el movimiento de la tierra, su forma, la vida, la muerte, o la búsqueda de la verdad a través de la ciencia, así mismo es perentorio señalar que la búsqueda de esa verdad ha sido limitada por La religión, la política, las guerras y el poder de las grandes potencias por medio del conocimiento.

La sociedad del siglo IV después de Cristo fue totalmente ecléctica, en pleno proceso transicional, es decir una Alejandría movida por los conflictos religiosos, por un lado los cristianos adueñados de un nuevo paradigma teológico, queriendo sepultar las creencias mantenidas en el tiempo romano con sus secuelas en el siglo IV de Egipto, como también desplazar a los judíos como alternativa desde la cosmovisión: todo este panorama no castró el pensamiento de Hipatia buscando entender el movimiento de la tierra y del sol, noche tras noche, día tras día, recurriendo a explicaciones con base al sistema de Ptolomeo expuesto por Dago su esclavo expresado así: “ La tierra es el centro del cosmos y a su alrededor giran el sol y las cinco errantes; mercurio, venus, marte, júpiter y Saturno, que se empeña en desobedecer la línea del círculo y sin embargo Ptolomeo nos demuestra que sí la obedece, si la vemos moverse como un bucle, es debido a la suma de dos círculos, el que recorre alrededor de la tierra y el círculo menor propio de cada errante” Lo expuesto no solo es una explicación de suma importancia en la época por parte de Dago, sino que este hecho nos permite aseverar que el interés de la ciencia traspasa las distintas condiciones sociales en la que este inmerso el ser humano.

La ciencia no priva el pensamiento complejo de ningún ser humano, porque el pensamiento es libre aunque se esté coaccionado de libertad, un ejemplo de ello es cuando Dago Dijo: “El cielo no se equivoca sino son nuestros ojos los que nos engañan”. El ser humano piensa, vive y muere por convicciones con base a ser cristiano como Dago, aunque le apasionaba la ciencia, o como Hipatia que creyendo firmemente en la filosofía era perseguida por los cristianos, o el prefecto quien tuvo que suplir su musa Hipatia por la de la música y luego por la vulnerable ley.

Las confrontaciones bélicas entre cristianos, judíos, filósofos, acabaron con gran parte de la cultura universal, como también castró el epicentro de Hipatia cuando entre gritos, puñaladas, ira y fanatismo vio como entraban en manada a destruir la Biblioteca más importante del mundo occidental es decir la de Alejandría, después que destruyeron la biblioteca madre según palabras del padre de la filósofa, haber corrido a salvaguardar los papiros entre costales no fue suficiente, para que quedara entre cenizas, no solo la cultura, sino también el Eidos, y la ciencia hecha religión.

La filósofa Hipatia a pesar que enseñó a sus estudiantes partiendo de la primera regla del teorema de Euclides, cuando lo citaba para hacer reflexionar a uno de los suyos aplicando la mayéutica, emitiéndose dialécticamente “ Si dos cosas son iguales a una tercera todas son semejantes entre sí ” para concluir que todos somos hermanos, luego uno de los obispos emergentes en la cristiandad tratando de convertir a la filósofa al cristianismo, le aplico la misma regla y ella no doblego, pudiéndose inferir que las reglas no resquebrajan las convicciones de algunos, por eso la filósofa prefirió auto aplicarse ostracismo para seguir estudiando y tratar de trascender los pensamientos lógicos explicativos existentes hasta el momento, los cuales eran derivados de Ptolomeo, Aristarco y la teoría Heliocéntrica, la cual se basaba en que el sol y el movimiento de las errantes es una ilusión óptica, producto del movimiento de la tierra y del de nosotros mismos.

Finalmente Hipatia con sus análisis en el rectángulo de arena en relación a la posición del sol y la ilustración de una elipse, contribuyo a que parte de su legado, como el de Alejandría diría frutos siglos después en ma-

nos de Johannes Kepler cuando descubrió que una de esas curvas estudiadas por Hipatia rigen el movimiento de los planetas, es por ello que la evolución epistémica se ha construido con la suma de los aportes de seres humanos propios de momentos históricos distintos, que al final de cuentas superaron los obstáculos propios de su contexto y aquellas del devenir temporal, todo por amor a la verdad por encima de las condiciones particularizadas.

En este mismo orden de ideas es perentorio señalar que siglos después a lo anteriormente descrito, específicamente en 1914 previo a la guerra mundial, se encontraban en la línea geográfica delimitada por Cambridge en Inglaterra y Berlín en Alemania, dos hombres que cambiarían la forma de ver el mundo, pero con compromisos condicionados por el poder elitesco de la ciencia emanado por ambos países: Edinthon tenía el compromiso de mantener incólume el legado de Isaac Newton y evitar que se impusiera otra teoría física, en otras palabras se traduce en evitar perder el poder científico y por el contrario Einstein fue contratado por el matemático Max para que creara una teoría que derrumbara lo propuesto teóricamente por Isaac Newton.

En este caso Einstein aseveraba que la gravedad no podía ser instantánea, ya que la velocidad de la luz es el límite, en este sentido Edinthon como mejor medidor de toda Inglaterra realizaba el siguiente análisis con base a la teoría general de la gravedad “Si tomamos un mantel y lo estiramos en sus dos extremos y colocamos en el medio un pan representando el sol, el mismo hace una forma en el espacio, que en este caso sería una circunferencia, la cual se evidencia lanzando una manzana con dirección recta, inevitablemente el fruto seguirá las curvas hechas en el espacio, de tal manera que el espacio tiene forma y los objetos se mueven según determinada forma” este como entre tantos análisis impulsaron a Edinthon a preguntarle a Einstein sin importar su condición de alemán, ya que había visto que la errante de mercurio presentaba un movimiento anómalo, ante el hecho necesitaba los cálculos físicos de Einstein a partir de los cálculos hechos por Isaac Newton, lo solicita y Einstein recurre a trabajar de la mano con el matemático Max, en términos generales la teoría de la relatividad hoy es posible gracias a los cálculos matemáticos del alemán antes mencionado, de los cálculos físicos de Einstein y por supuesto de las mediciones de Edinthon en la isla Príncipe en África y su respectiva verificación fotográfica, que arrojó que las estrellas al estar cerca del sol se doblan, el acto público en la universidad de Cambridge puso de manifiesto no solo el encuentro de dos éticos y enamorados de la ciencia y su respectiva verdad, sino que además la ciencia va más allá de nacionalidades, conflictos, políticas, coyunturas, es decir la ciencia se fertiliza constantemente en la convicción y se hace grande con los obstáculos, claro está en este mismo devenir vendrán ineludiblemente seres humanos con otras lecturas del cosmos, en esa medida la epistemología se irá transformando, como se transforma así mismo el universo, lo que nunca cambiara serán las preguntas existencialista enmarcadas en la vida, la muerte, Dios, Ciencia y la verdad; de seguro el futuro de la mano con la ciencia nos depara nuevas respuestas.

Pedagogía en el siglo XXI y la Proyección Latente de la Historia Oral como una Concepción de Modelo Pedagógico en la Educación

En la actualidad las sociedades latinoamericanas presentan desarrollos y transformaciones significativas en las distintas unidades de conocimiento en este sentido la pedagogía desde hace varias décadas opera funcionalmente como una ciencia que tiene como objeto de estudio la educación como sistema, como fenómeno, como política de estado, como acción pura del hombre, como proceso orgánico, hasta como proceso metafísico, la pedagogía se comporta como ciencia en la medida que es interdisciplinaria y transdisciplinaria, siendo más preciso su carácter científico se comprueba cuando desarrolla estudios específicos, debe recurrir al método científico ya sea con el enfoque cualitativo o cuantitativo.

La pedagogía insoslayablemente utiliza la observación, el método deductivo o inductivo como medio analítico hasta discursivo al momento de la aprehensión del problema educativo como objeto de estudio pedagógico de acuerdo a la tipología de investigación tipifica los recursos, las técnicas o instrumentos que verificarán, cuantificarán, falsacionarán. Para reforzar nuestros fundamentos procederemos a citar a Ruiz (2005), quien considera que la ciencia es la esfera de la actividad investigativa dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos

sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ellos, entre los que se encuentran: los científicos, las instituciones científicas, los métodos de trabajo científico-investigativo, el aparato conceptual y categorial y el sistema de información científica.

En este proceso argumentativo es importante entender que la base de los procesos de investigación pedagógica se sustentan en el método científico el cual se contextualiza porque no es un proceso metódico inquebrantable para poder ser efectiva la práctica investigativa, así mismo Martínez (2005) plantea que en la esencia el método científico viene a ser una teoría práctica, dirigida a la actividad misma de la investigación, o lo que es lo mismo, la teoría verificada por la práctica y utilizada como principio regulador del proceso de conocimiento; las reglas de acción práctica del hombre se subordinan a la lógica objetiva, por ello el método no sólo se encuentra en unión estrecha con la teoría, sino que cumple la función de principio unificador entre la teoría y la práctica. (p.42).

La pedagogía tiene como pilares las teorías de distinta naturaleza conceptual, las cuales están vigentes, otras se han mejorado para disminuir la anti – científicidad, es poder trascender a la independencia epistémica con la producción de nuevos conocimientos. En esta línea de pensamiento se encuentra Kröber (1986) quien entiende la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías e hipótesis, sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad; aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada (p.29).

Toda investigación se debe desarrollar científicamente pero las teorías deben contextualizarse para evitar que se resquebraje debido a que las culturas como acervo tiene accionar particularizado, la concepción de organización social es heterogénea por ello es primordial que para que la pedagogía evidentemente tenga un carácter científico debe moverse interdisciplinariamente, pero para ello es de suma importancia que haya una capacitación de calidad de los especialistas para poder tener la formación necesaria para diseccionar y reconstruir la realidad educativa en esta óptica Morín (1992) plantea lo siguiente

... por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico, se habla de interdisciplinarietà por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas, aquí y allá se comienza a ver el divorcio entre la cultura humanista y la cultura científica es desastroso para una y para otra, pero quienes se esfuerzan por ir y venir entre una y otra son marginalizados. Aquí y allá, se comienza a poner en cuestión el reino de los expertos pero no se pone en cuestión de hiperespecialización que los produce. (p.241).

La pedagogía con carácter científico debe tener como propósito abordar cualquier arista de la educación como objeto de estudio sin establecerse fronteras de acción investigativa, ya que en los estudios actuales necesitamos la mirada del otro yo en rol de investigador que analiza la problemática de maltrato de un niño dentro de un aula, necesito al sociólogo, para analizar el comportamiento micro social, al psicólogo para evaluar si existe una tipología de trastorno como consecuencia, necesito al historiador aplicando el modelo pedagógico de la historia oral o prosopográfico para reconstruir la cultura accionativa de los padres de los niños agresores y de los padres del niño agredido es decir en la medida que se se demuestra el carácter científico de la pedagogía y su repercusión social, se corrobora de una necesidad constante de estar interconectado con otras ciencias de distinto origen genésico.

Para finalizar Citaremos a Prigogine (1988) quien expresa la objetividad científica no tiene sentido alguno si termina haciendo ilusorias las relaciones que mantenemos con el mundo si condena solo como subjetivos, solamente empíricos, solamente instrumentales los saberes que nos permite ser inteligibles los fenómenos que interrogamos...(p.39).

Con base a lo antes expuesto es fundamental entender que la nueva pedagogía puede tener todo el carácter científico, el cual se humaniza en la medida que aborda escenarios social, los cuales son muy complejos de

comprender en su dimensión cotidiana, es por ello que la historia oral matiza la pedagogía que década tras década se ha desarrollado, bajo parámetros verticales, cerrados de comprobación y verificación, arrojando como resultado la deshumanización del sistema social a través de la robotización de la enseñanza de las ciencias en general y en el caso de las ciencias humanas ha sido atentada a adecuarse a procesos antagónicos que no le corresponde, en este sentido existen trabajos transversales sistémicos, que irrumpen este sistema de forma coyuntural.

Modelos Pedagógicos Tradicionales: Espíteme-Analógica Conceptual

Cuando se habla de modelos pedagógicos es necesario precisar sus dos conceptos modelos y pedagogía: Los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación. Esta postura conceptual es fundamental sustentar desde otra mirada lectora de la realidad categórica objeto de estudio es por ello citaremos a Flórez Ochoa (1994), quien conceptualiza al modelo como la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. Un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular.

La teorización de un modelo contribuye a tener nuevas miradas sobre un fenómeno educativo, además de ello se convierten en un instrumento que posibilita la transición de de los sistemas de ideas a nuevos sistemas de operabilidad para abordar determinada realidad educativa en este sentido Flórez (2000), un modelo es, pues, un Instrumento analítico para describir, organizar la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional. Así mismo De Zubiría, J. (1998), un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo.

Los modelos consustancialmente van sujecionados a una filosofía y a una perspectiva sobre la tipología educativa existente en un contexto cultural al respecto Félix Sepúlveda y Nuria Rajadell (2002), determinan al modelo como una construcción que garantiza de una manera simplificada una realidad o un fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (o variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de las relaciones entre variables y que aporta datos a la progresiva elaboración de teorías.

Siguiendo esta ilación discursiva y analítica es perentorio comprender que la unificación categórica entre modelo y pedagogía, se convierte en la fusión de dos intereses de transformación de una determinada realidad social, que no pueda estar respondiendo a las necesidades intelectuales de una micro sociedad al respecto Flórez (1994) afirma que los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos, una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. Los modelos pedagógicos en general responden al menos a los siguientes planteamientos: ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?, ¿A través de qué o con qué estrategias metodológicas?, ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?, ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo? Y ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

El modelo pedagógico define al nuevo hombre pensante y visionario que se desea que este dinamizando la sociedad, a partir de estructura mental con un manejo de la ciencia, la epistemología y la dialéctica de un modo particular, este conjunto de elementos generan el piso conductual y el imaginario social en los que se pueden mover los hombres y mujeres de una nueva generación que son formados a través de un nuevo enfoque. Con base a ello Zuluaga (2005), apunta a señalar con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la “formación del hombre” cómo se piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

Modelos Pedagógicos Tradicionales: Retrospectiva Epistemológica e Histórica

En este apartado es importante dar a conocer los modelos macros que impactaron la sociedad universal desde los sistemas educativos, indistintamente de patrones culturales o políticas de educación, siendo los primeros aportantes Rousseau, Pestalozzi y Froebel, ante lo descrito haremos a continuación una relación de enunciados conducentes a explicaciones epistemológicas e históricas de los modelos pedagógicos.

- **Modelo de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)**

La educación infantil se ha de realizar en el cuadro familiar y, específicamente, al cuidado de las madres, Rousseau opinaba que la avaricia, la ambición, la tiranía y la falsa previsión de los padres son mil veces más perjudiciales a los hijos que el ciego cariño de las madres. La educación del hombre comienza al nacer y las experiencias sensoriales son básicas y esenciales para el desarrollo ulterior. Este modelo apuesta a una educación exploratoria y nuclear que el impacto educativo sea exógeno, es decir que el trabajo estimulativo o formativo promovido por la familia sean los elementos que impacten condicionalmente el desarrollo del acto educativo dentro del aula de clase.

- **Modelo de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827)**

Este modelo plantea que es necesario llevar la Educación Infantil en el ambiente familiar, considerando que el momento del nacimiento del niño o niña marca el inicio de su educación, donde las mujeres, las madres, han de llevar a cabo tal responsabilidad, debido a que la conveniencia de dedicarse a la educación de las madres como instrumento de mejora de la educación infantil.

- **Modelo de Federico Froebel (1782-1852)**

Este modelo plantea que es necesario la educación desde los primeros momentos, así mismo plantea como aseveración que los niños son buenos, son los adultos quienes los vuelven malos, esta teoría mantiene como epicentro educativo a las madres ya que educación infantil es un acto del sentido común maternal, ha de ser la madre o mujer en general su responsable.

- **Modelo Activista**

Surge como un movimiento de reacción al modelo tradicional, caracterizado por el enciclopedismo y la incompreensión de las necesidades de los estudiantes. En tal sentido, es este modelo pedagógico rescata al estudiante en su rol de conductor activo de sus propios aprendizajes y a la realidad, como el punto de partida y objetivo del aprendizaje. El propósito de la labor educativa es, preparar a los estudiantes para la vida, adaptar a los niños al medio social adulto. Según este modelo es necesario organizar el aprendizaje en función de los intereses de los estudiantes y de lo que pueden aprender (lo asequible).

El trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en grupo reúne a quienes tienen preferencias comunes e igual nivel de progreso. El estudiante aprende a partir de la manipulación, la experimentación, la invención, el descubrimiento y lo va haciendo conforme su maduración se lo permita: “manipular es aprender”. Este modelo pedagógico sitúa al docente en un rol marginal de facilitador, auxiliar o animador responsable de preparar locales y materiales concretos, para que los estudiantes tengan la experiencia de operar sobre éstos y “descubran”, por sí solos, las leyes y reglas que norman las ciencias, la naturaleza y la vida. (SENA, 2009)

- **Modelo Histórico-Cultural de Vigotsky**

Este modelo otorga una valoración e importancia equilibrada a los cuatro elementos macro que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: retoma el rol protagónico del estudiante como el sujeto de sus procesos de aprendizaje; rescata al docente de la marginalidad del modelo anterior y lo ubica como sujeto de los procesos de enseñanza; considera el conocimiento como el legado cultural de la humanidad, digno de ser conocido y comprendido, considerando la comprensión de la realidad, el punto de llegada, para cuyo estudio confluyen diferentes procesos cognitivos adquiridos con anterioridad.

El objetivo de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativas; apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad. El docente ejerce el rol de mediador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes, encargándose de potenciar en ellos, las capacidades que no pueden desarrollarse de forma autónoma (Zona de Desarrollo Próximo) y se encarga de seleccionar, organizar, planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de “reorganización cognitiva”, con el ejercicio y desarrollo de funciones y operaciones de pensamiento, que orienten la elaboración de conclusiones.

La aplicación de este modelo pedagógico implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, a través del uso de la lectura y de la escritura para potenciar la verbalización socializadora. Son varias las fuentes teóricas que han alimentado y sostienen este Modelo Histórico-Cultural: Ausubel, Bruner, Fuerstein y sobre todo Vigotsky, quien articula sus planteamientos alrededor de la tesis del ‘origen social de la mente’. Este autor plantea que el aprendizaje es el resultado de la interacción social intencionada del sujeto con los demás y con el medio que lo rodea, adquiriendo particular importancia el rol del lenguaje como principal mecanismo de interacción. Vigotsky (1977).

- El Modelo Pedagógico De María Montessori.

María Montessori (1870-1952) desarrolla su modelo pedagógico a partir de 1907, después de la experiencia de haber organizado escuelas para niños, las Casas *dei Bambini*. Esto le permitió descubrir las posibilidades del niño y estructurar una nueva concepción pedagógica aplicable en la educación general y especialmente en la educación infantil. Su modelo se basa en planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel que hicieron hincapié en el potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio. El modelo Montessori parte de una fuerte base biológica y psicológica, que no solo se queda solo en el plano teórico, sino que se concreta en la práctica. Hay dos planteamientos esenciales en su marco teórico que son la base de toda su proposición, y que es indispensable destacar. Uno de ellos es el de los períodos sensibles. Montessori, (1928).

Montessori crea materiales especialmente diseñados para posibilitar el proceso de apropiación del conocimiento. Montessori, (1928).

Los materiales sensoriales que abarcan lo visual, lo táctil, lo auditivo, lo olfativo y gustativo, lo térmico, lo básico, lo estereognóstico y lo cromático. La clave de estos materiales parte de que el desarrollo de la inteligencia depende de la organización y la clasificación de las percepciones sensoriales, dentro de un orden mental interno.

Los materiales académicos están referidos al lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias, y se organizan desde un material sensorial concreto, a uno cada vez más abstracto.

Los materiales artísticos y culturales están relacionados con la autoexpresión y la comunicación y abarcan la música (amor a la música, ritmo y ejercicios motrices, armonía y melodía, escritura y lectura de la música), el dibujo, el modelado, la pintura y la escultura. Estos materiales se introducen por el educador, y luego el niño trabaja libremente con ellos.

Además de los materiales Montessori establece un conjunto de actividades denominadas ejercicios de la vida diaria, dirigidos al cuidado físico de la personalidad y el medio ambiente, que son preparados por el educador, y aunque cada uno está dirigido al dominio de una habilidad, su propósito principal es ayudar a la construcción interna de la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto, lo que se logra mediante la concentración de la atención, en un ciclo de actividad preciso y completo. Montessori, (1928).

- El Modelo Pedagógico Agazzi.

Las hermanas Agazzi, Rosa (1886-1959) y Carolina (1870-1945), educadoras italianas, inician su trabajo educativo en un jardín de estilo froebeliano, comenzando después a dirigir instituciones de este tipo, a partir de lo cual estructuran las bases y las características esenciales de lo que sería su modelo, que plantea

en su ideario pedagógico que el niño es una totalidad y constituye el centro del proceso educativo. Desde este punto de vista el centro infantil ha de concebirse del niño, para el niño y según el niño, enfatizando el carácter individual de la enseñanza. Su concepción de una educación integral se expresa en el propósito fundamental de estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto. Asociación Madrileña de Educadores Infantiles, (2005).

El modelo agazziano se caracteriza por el respeto a la naturaleza del niño, y ratifica una vez más la presencia de los planteamientos de todo el movimiento de educación activa, más que la inclusión de nuevos postulados.

- **Jean Piaget (1896-1980)**, fue una de las personas que se preocupó y estudio, hasta que encontró como se desarrolla un ser humano (desde la mente, desarrollo personal más que por los genes). Estos descubrimientos dieron a conocer que los seres humanos somos seres activos, somos estructuras que progresamos evolutivamente, la perspectiva cognitiva se basa en explicar y estudiar el funcionamiento y desarrollo mental de los seres humanos.

Piaget creía que lo sustancial del comportamiento inteligente es una capacidad innata para adaptarse al ambiente. Los niños construyen sus capacidades sensoriales, motoras y reflejas para aprender del mundo y adaptarse a él. A medida que aprenden de sus experiencias, desarrollan estructuras cognoscitivas más complejas; a eso le llamó Estructuras cognoscitivas.

- **John Dewey:** Para Dewey (1915) el pensamiento es una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos. Destaca la “necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento” Niños y adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia.

Dewey afirmaba que cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo” y lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”

Dewey se enfrenta con la educación tradicional (centrada en el programa) y con los románticos (que abogaban por una pedagogía “centrada en el niño”). “Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran en batalla”.

Así, las posibilidades que tendrían las ideas de Dewey en la educación actual serían: Pensamos que no sólo debemos decir que las ideas del autor tendrían posibilidades en la actualidad, sino que la educación actual está influenciada por su teoría y las de sus contemporáneos. Incluso la ley actual dice que el maestro tiene que contribuir a que cada alumno construya su conocimiento a través de su experiencia, siendo el profesor, pues, un guía del proceso de enseñanza/aprendizaje y no una figura autoritaria que se base en la enseñanza memorística. El docente debe fomentar el protagonismo del alumno tratando de que aprenda de forma significativa a través de su propia iniciativa y acción.

Pensamos que no sólo debemos decir que las ideas del autor tendrían posibilidades en la actualidad, sino que la educación actual está influenciada por su teoría y las de sus contemporáneos. Incluso la ley actual dice que el maestro tiene que contribuir a que cada alumno construya su conocimiento a través de su experiencia, siendo el profesor, pues, un guía del proceso de enseñanza/aprendizaje y no una figura autoritaria que se base en la enseñanza memorística. El docente debe fomentar el protagonismo del alumno tratando de que aprenda de forma significativa a través de su propia iniciativa y acción.

- **Ovide Decroly** Según Decroly, O. (1929) el entorno y el ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje tiene que ser estimulante y facilitar la observación, el descubrimiento y la libertad. Prioriza la importancia del desarrollo biológico y a las características de cada niño por lo que considera necesario adaptar los materiales y los entornos a las necesidades individuales. Además, defiende que el aprendizaje debe estar

vinculado a los intereses de los niños, relacionando directamente estos intereses con sus necesidades. Decroly agrupaba las necesidades básicas en cuatro grupos: necesidad de alimentarse, de protegerse de la intemperie, de defenderse contra peligros varios, y necesidad de acción y diversión.

- **Neill, Alexander (1948)** propugna una escuela libre, con libertad y plantea un tipo de escuela exento de modelos y reglas, un tipo de escuela diferente donde se les permita a los niños ser ellos mismos, Neil decía que los niños tenían la libertad de expresión permitiéndole dar opiniones sin represiones, esto les permitía en cuidar de sí mismo y elegir como quisiera aprender. Se centró en la libertad como principal estrategia, para la educación del niño.

La moralidad es fundamentalmente un proceso social y si tiene algunos absolutos todos parten de un punto cardinal de Respeto por el individuo.

Un niño libre es una personalidad, pero un niño disciplinado es una criatura desgarrada obligada a ser insincera porque posee una personalidad doble.

Neill, coincide con Freud, en que “La maldad, no es natural, sino un resultado de la falta de amor”. En la vida, todos los seres humanos nacen puros, nacen buenos, el instinto de maldad no es propio de la humanidad por naturaleza de forma espontánea, sino que al imponer una obligación o un castigo es ahí en donde las personas comienzan a fallar. La ausencia de amor se puede reparar. Si llevamos esto a la pedagogía, asumiremos que el amor es la puerta abierta para la libre expresión.

- **Bernstein, B. (1924-2000)** Con su propuesta pedagógica socialista sociológica de la educación, propuso que el objetivo de estudio es el aula a partir de la observación sistemática, buscando una teoría capaz de comprender la relación de lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad) por el fracaso de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras.

El contexto de su planteamiento se origina en medio de la postguerra de la segunda guerra mundial, en un mundo occidental opresivo. Obtuvo su doctorado en 1953.

Sus principales aportes se orientan al desarrollo de una teoría sociológica de la educación, inspirada en los trabajos de Durkheim, Weber, Marx y de los pensadores del estructuralismo. Sus textos dialogan permanentemente con los de su contemporáneo Pierre Bourdieu.

Preocupado por el fracaso de los estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, realiza una serie de investigaciones empíricas y desarrolla un instrumental heurístico para comprender la relación entre las funciones en el sistema educativo y la estructura de clases sociales. Su objeto de estudio es el aula. A partir de su observación sistemática, busca una teoría capaz de comprender la relación de lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad).

Modelos Pedagógicos Emergentes (Historia Oral-Neurolúdica)

Entre las técnicas utilizadas dentro de la historia oral es la historia de vida, la cual abordada desde la sociabilidad Según de Garay (1997: 26) “... es un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar sus relaciones con el mundo objetivo de lo social del niño. Una indagación de esta naturaleza implica rigurosidad en la aplicabilidad de los instrumentos, llevándonos a realizar un trabajo, como diría Garay, *intensivo de las historias de vidas*, donde tenemos que optar, por un listado de informantes reducidos, para realizar entrevistas en profundidad.

Es importante centrarnos en lo particular del individuo; por lo tanto, a través de entrevistas semi estructuradas el niño podrá indagar en las percepciones y observaciones humanas, que conformarían un corpus significativo, siendo pertinente desarrollarlo con base a la homogeneidad de aspectos, que contribuyan a la validez de lo que el infante observa en su proceso de aprendizaje. La historia de vida para el niño le permite ser sujeto histórico interventor de su propia realidad socio educativa.

La historia oral aborda los procesos sociales, culturales, económicos, políticos, a través de la individualidad del niño, dando como resultado una información histórica, contada a través de sus protagonistas y autoridades

cuya visión, contribuye a llenar las lagunas históricas de las micro sociedades en el sistema educativo infantil; bien lo dice Auge (2000: 16)

... toda Etnología supone un testigo directo de una actualidad presente. y, en consecuencia, debe darse una valoración de los testimonios que se aborde en este tipo de investigaciones. Es por ello que citamos nuevamente a Auge quien expresa al respecto: "... el informante viejo no es alguien con quien se discute y que habla más de lo que sabe o piensa del pasado que del pasado mismo (...) las palabras del informante valen tanto para el presente como para el pasado. La historia oral se convierte en puente entre lo local, y lo nacional histórico en su conjunto necesario para entender los procesos. Lo descrito permite al niño ver en el testimonio el abuelo la explicación histórica de su existencia en sociedad, de su mentalidad, de su imaginario y de las razones que sustentan el por qué educarse en estos tiempos.

Con base a lo anteriormente expuesto de manera fundamentada se le añade lo dicho por Plotinsky (2007: 54-55) quien nos comenta:

Los principales aportes de las fuentes orales en el proceso de formación intelectual de los niños son facilitar la comprensión de la subjetividad de la experiencia humana, contribuyen a llenar lagunas de información fáctica, agregan puntos de vista adicionales acerca de sucesos, posibilitan el acercamiento a los mitos y tradiciones populares, y quienes han sido sus verdaderos autores. Suministran claves para que el niño interprete la información obtenida por otros medios y, lo más importante, las fuentes orales coinciden en afirmar que la Historia Oral es un vehículo para que el niño viaje en el tiempo para comprenderse como sujeto social y su responsabilidad en la nueva era de estudio.

Por otro lado, Plotinsky y otros (2007: 55) destaca: "la esencia humana en su realidad es el conjunto de las relaciones sociales". En otras palabras, a través del entrevistado con su vivencia, y como depositario de un legado cultural, sintetiza el proceso socio-histórico. La historia oral es una estructura abierta y flexible, la cual posibilita la interdisciplinariedad y el encuentro de áreas de investigación liderada por los niños con objetivos temporales y espaciales comunes, como la etnología anteriormente nombrada, la geo-historia, la socio-antropología, como también la micro historia, en este sentido Gonzales (1997: 20) expresa:

La micro historia es una ciencia de lo particular anterior a cualquier síntesis. Es una disciplina que arremete contra las explicaciones al vapor. Es el aguafiestas de las generalizaciones. Siempre da lata. Siempre le busca excepciones a la teoría que esgriman las demás ciencias del hombre.

En este mismo orden de ideas, la micro-historia permite en el niño pedagógicamente detallar los procesos históricos a nivel micro, y en consecuencia, llenar las lagunas que dejan los niveles de educación tradicional a nivel nacional. De este mismo modo González nos comenta que la principal ayuda de la micro-historia a las humanidades "es la de poner peor a las simplificaciones de economistas, sociólogos, antropólogos, politólogos y demás científicos de lo humano de asunto tan complejo que se presta poco a las generalizaciones. La micro historia sirve antes que nada para señalar las lagunas en los territorios de otras ciencias sociales.

Neurolúdica

El concepto de Neurolúdica se basa en tres constructos y realidades básicas del ser humano: la risa, el humor y la alegría. Transversalmente está ligada a procesos como el juego, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza. En su fundamentación científica dependerá de los estudios permanentes de las Neurociencias en su relación con el cerebro emocional, y éstos enfocados al humor en el ser humano; su fisiología y dinamismo. El reduccionismo no es posible en la medida en que los procesos humanos, psicológicos y fisiológicos subyacen a conductas diversas, y no podría decirse que el mecanismo del humor y del juego sea un evento puro, localizable específicamente a nivel cerebral; el humor, la risa y la alegría, son manifestaciones de tipo emocional, y se sujetan también a particularidades neurofisiológicas generales de las emociones humanas.

Como refieren Jiménez y Toro (2010), detrás de la experiencia de la lúdica, el afecto, el placer, se encuentran vinculados núcleos cerebrales importantes como el séptum, locus coeruleus, núcleo caudado. En general,

la neurofisiología del sistema límbico relacionada con diversos estados emocionales. Neurolúdica. Alfonso Barreto. Colombia. En un sentido psicológico es una capacidad cerebral e individual, puesto que el hombre mediante su actitud (optimismo, por ejemplo), decide o no vivir con alegría, humor, optimismo o felicidad. Esto se prueba en la medida que existen personas que también eligen un tipo mental de vida bajo la tristeza, la amargura, la rabia, la monotonía, la melancolía, el pesimismo, entre otros afectos de tipo negativo. Además es muy importante volver a recalcar que a nivel cerebral no hay absolutismos en cuanto al funcionamiento del encéfalo humano; hay modelos diversos que explicarían cómo actúa el cerebro, y se siguen descubriendo, desde las bondades de las técnicas neuroimagenológicas, aspectos desconocidos del cerebro con relación diversas patologías, lesiones o extrapolaciones psicológicas de determinados comportamientos. Como decíamos, transversalmente la Neurolúdica se intercepta con el juego, por cuanto éste es un evento natural y humano; las personas necesitan desligarse sanamente de su realidad formal y normativa cotidiana.

Las personas juegan porque necesitan otras experiencias positivas de vida y de interacción humana. La didáctica, como una parte de la pedagogía, refiere el valor de repensar siempre los modos de transmitir el conocimiento de cara a que se produzcan mejores y más eficientes procesos de aprendizaje. La Neurolúdica se interesa también por formas efectivas de poder enseñar añadiendo el componente lúdico para un aprendizaje más satisfactorio y placentero; la didáctica infantil (el Neurolúdica. Alfonso Barreto. Colombia. jardín de infantes y la escuela primaria) da buen ejemplo de lo expuesto aquí.

Por su parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje oscila entre la manera efectiva de poder enseñar desde múltiples metodologías, mientras el aprendizaje gira en torno de poder garantizar que el estudiante aprende/apropia/incorpora realmente lo que se le enseña. La Neurolúdica se intercala como intencionalidad sana y alegre en la mediación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza. Aunque exista una copiosa y profusa acumulación teórica acerca del juego (Homo Ludens), y seamos conscientes de su valor y posibilidades, es muy notoria su exclusión por parte de los profesores y facilitadores de grupo (líderes, gerentes, supervisores, coordinadores, jefes, expositores, etc.), puesto que llega a asumirse como una pérdida de tiempo o a veces como una afrenta a la magistralidad y seriedad del conocimiento; incluso como una Neurolúdica. Alfonso Barreto. Colombia. Humillación al saber y a la formación magistral del profesional en cuestión. ©

Pablo Lleral Lara Calderón. Profesor- Investigador del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander-Bucaramanga. Licenciado en Historia, Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales (Universidad de Los Andes – Venezuela), Magister en Historia de Venezuela (Universidad de Los Andes – Venezuela) Doctor en Ciencias Humanas (Universidad de Los Andes). Catedrático universitario, humanista, Líder de investigación del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia), investigador adscrito al Centro de Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, investigador acreditado en Colciencias, Fundador del Archivo de Historia Oral del Municipio Santos Marquina- Venezuela, investigador colaborador del Museo de la Cultura Oral Andina, autor de artículos de historia, oralidad, ecología, psicología, pedagogía, economía, epistemología organización empresarial, coautor del libro Los Nevados Cuenta su historia y del libro titulado Las Competencias y la Sociedad del Conocimiento.

José Vicente Portilla Martínez. Profesor del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander-Bucaramanga. Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Naturales y educación ambiental. Especialista en Administración de la Informática. Magister en gestión de la informática para la educación - UDES. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de

Dios-UNIMINUTO, Bucaramanga, Santander, Colombia. miembro del grupo de investigación GIDTI y del semillero de RAICES de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. Líder de proyectos entre los que destacan: Estudio de adaptación de variedades de tabaco rubio en la finca Calaluna del municipio de Bochalema N.S, 1990; Caracterización de residuos sólidos domiciliarios en el municipio de El Playón Sder, 2006 y Estudio de impacto ambiental de los residuos sólidos en el municipio de Tona, Sder, 2001.

Balvino Alfonso Barreto. Profesor del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander – Bucaramanga. Psicólogo, escritor, con especialización en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades. Maestrando en Educación Superior. Dedicado hace 16 años a la educación de niños, jóvenes y adultos, en distintas instituciones educativas (colegios, universidades, fundaciones). Comprometido con la formación de la familia, el cambio y la mejora individual, participa en proyectos formativos de tipo social, la prevención en riesgo psicosocial, inclusión y la capacitación a nivel empresarial. Sus libros están enmarcados dentro del mejoramiento continuo de la persona, con un acentuado énfasis emocional y afectivo; desarrollo personal, lúdica de grupos y pedagogía, constituyen sus actuales líneas de producción intelectual. Libros importantes con la Editorial CCS son: Curso Práctico de Autoestima, Educar en Valores Inteligentes y Dinámicas para el Desarrollo Personal.

Saúl Ernesto García Serrano. Profesor del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander – Bucaramanga. Con Estudios Eclesiásticos de Filosofía y Teología, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas (Universidad Santo Tomás); Especialista en Educación y Orientación Sexual (Universidad Manuela Beltrán), Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Santo Tomás); Master en Bioética, Master en Matrimonio y familia (Pontificia Universidad Lateranense-Pontificio Instituto Juan Pablo II-Roma); C. Ph.D estudios en curso de doctorado en Curriculum, Profesorado e Instituciones educativas (Universidad de Granada. España). Catedrático universitario, humanista, investigador acreditado en Colciencias, codirector y escritor de los libros: “Vivir en la donación del ser” publicado por Paulinas, el cual es un ensayo sobre la Antropología del don. La editorial San Pablo publica la obra: “Formación profesional en Bioética. Vida junto a la Vida”, y el “Peligro de los Ídolos”. Dirigió el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad de Santander-UNDES.

Oscar Vicente Aguilera Dugarte. Profesor titular del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Los Andes, Venezuela – Mérida. Sociólogo (Universidad Central de Venezuela, Caracas, UCV) con una Maestría en Ciencias Políticas (Universidad de Los Andes, Mérida, ULA), estudios doctorales en Urbanismo (UCV) con pasantías académicas en la UNAM de México, la Universidad de Chile en Santiago y la Universidad de Buenos Aires en Argentina; Profesor Titular activo adscrito al Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas HUMANIC de la ULA del cual es fundador y actual Coordinador, Investigador activo reconocido en la máxima categoría por el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología con más de 80 publicaciones nacionales e internacionales en Venezuela, Italia, México y Chile en Sociología Urbana, Sociología Política y Sociología de la Ciencia y de la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- ABC DEL EDUCADOR. (2003). Modelos educativos, pedagógicos y didácticos, volumen 1. Ediciones SEM, Bogotá.
- Barreto Nieto, Alfonso Balvino. (2011). Curso práctico de alegría. Editorial Paulinas. Colombia.
- De Garay Arellano, Graciela. *Cuéntame tu vida: Historia oral, historias de vida*. Instituto Mora/Conacyt, 1997.
- De Zubiria Samper, Julián. Hacia una pedagogía dialogante en los modelos pedagógicos. 2006.
- De Zubiria Samper, Julián. Tratado de pedagogía conceptual-Los Modelos pedagógicos. *Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani-Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino*, 1994, p. 16-30.
- Florez, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento McGraw-Hill Interamericana. *SA, Santafé de Bogotá*, 1994.
- González González, Luis. *Otra invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Krober, Gunter. Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias. *Revista Cubana de Ciencias Sociales, La Habana*, v. 4, n. 10, p. 27-32, 1986.
- Marc, Augé. (2000). *Los No Lugares. Espacio del Anonimato*. (Una Antropología de la post-modernidad). Barcelona: Anagrama.
- Martínez, Miguel. Naturaleza del método científico. La Habana: MINED, 2005.
- Montessori Stoppani, María Tecla (1929). *Ideas Generales Sobre Mi Método*, Barcelona, España: El Lápiz.
- Moreno Moreno, Alejandro (2016). *Obras Completas de Camino a la Trama. Temas Epistemológicos*. 1era Edición, Caracas, Venezuela.: El Estilete.
- Morín, Edgar. Sobre el método I: la naturaleza de la naturaleza, Cátedra Madrid, 1981.
- Plotinsky, Daniel (2007). *De Entrevistadores y Relatos de Vida*. 1era Edición, Argentina, S/E.
- Prigogine, Ilya; Stengers, Isabelle; Raoul-Duval, Jacqueline. *Entre le temps et l'éternité*. Paris: Fayard, 1988.
- Ruiz, Ariel. Introducción a la investigación en la educación. La Habana: MINED, 2005.
- Trilla, Jaume y García Cano, Elena. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Editorial Grao. Colombia. 2011
- Trilla, Jaume; García, El Cano. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- Vélez Jiménez, Carlos Alberto y Toro Robledo, Jaime. *Neuropedagogia y los comportamientos violentos: nuevos hallazgos desde la neurociencia*. Ediciones Magisterio, 2010.
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1977). Pensamiento e lenguaje Sao Paulo: Martins Cortez.

Programa de Educación Preescolar 1979: a 40 años de su edición. Nuevo León. México



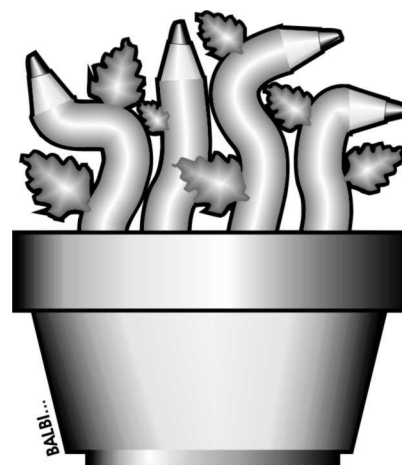
Preschool education program 1979: 40 years after its edition. Nuevo León. México

Irma Alicia González Anaya

dra.irma.gzz@gmail.com

Secretaría de Educación de Nuevo León. México
Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes
Monterrey, Monterrey estado de Nuevo León. México

Artículo recibido: 24/12/2019
Aceptado para publicación: 18/01/2020



Resumen

El objetivo de este artículo es resaltar aspectos importantes del *Programa de educación preescolar 1979* dado que se han cumplido 40 años de su edición. Este documento forma parte de una investigación más amplia relacionada con la presencia de la teoría constructivista en la educación que se imparte en México. La conclusión es que el contenido y la organización del *Programa de educación preescolar 1979* permiten verificar la presencia del conductismo en la educación preescolar mexicana.

Palabras clave: Educación preescolar, programa de estudios, conductismo, Piaget, Decroly

Abstract

The objective of this article is to highlight important aspects of the 1979 Preschool Education Program since 40 years have elapsed since its edition. This document is part of a broader investigation related to the presence of constructivist theory in education taught in Mexico. The conclusion is that the content and organization of the 1979 Preschool Education Program make it possible to verify the presence of behaviorism in Mexican preschool education.

Keywords: Preschool education, curriculum, behaviorism, Piaget, Decroly.

Introducción

En México, los diseñadores de un plan y sus programas de estudios de educación oficial media superior y superior actúan de acuerdo con las indicaciones de sus jefes superiores y con base en el conocimiento de las aportaciones de los teóricos y, en su caso, también se consulta a especialistas destacados en cada área. Cada plan de estudio de los niveles mencionados anteriormente, se diseña siguiendo los lineamientos existentes en el diseño curricular y, de esa manera, se forman los bachilleres o los profesionales que se preparan para continuar sus estudios o que se forman para atender las áreas de la ciencia o de la tecnología, sin embargo, en la educación preescolar, primaria, secundaria o de formación de profesores, los diseñadores de un plan y los programas de estudios se enfrentan no solamente a la necesidad de conocer las aportaciones de los filósofos y los psicólogos más importantes, sino que también, ellos o sus jefes, deben “cabildear” con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para que avalen los que aquéllos proponen. Desde luego que esta afirmación puede ser catalogada sin fundamento, aunque la SEP lo reconoce y lo expresa de manera sutil en términos de consulta y opinión a la representación sindical.

Tomando en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, en este artículo, se pone el énfasis en la revisión de un programa de estudios de nivel preescolar para indagar la forma en que está diseñado, sin desconocer la importancia que tendría un trabajo de este tipo con relación en los demás niveles educativos.

¿A quiénes de los teóricos elegir?

En el diseño curricular de la educación preescolar, de manera consciente o inconsciente, los diseñadores se afilian, por derecho propio o por instrucciones de sus superiores, a uno o más de los teóricos del conocimiento o del aprendizaje o de ambos. Como sabemos, en cuanto al conocimiento, sobresalen los grandes personajes como Platón, Aristóteles, Spinoza, Kant, Hegel y Marx, aunque a éste último no se le incluye de manera explícita, pero no pueden obviarse sus aportaciones, sobre todo en la investigación. Por otro lado, tampoco pueden omitirse las explicaciones de teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Piaget o Vygotsky, entre otros no menos notables. Ante esa diversidad de teóricos, ¿a quienes eligen los diseñadores de un plan y programas de estudio para darle soporte teórico a un plan y a los programas de estudio? No obstante, la dificultad que puede implicar elegir a unos u otros teóricos, los diseñadores de un plan y programas de estudios de educación preescolar, primaria, secundaria y de formación de profesores, se enfrentan, de manera directa o a través de sus jefes, a los dirigentes del SNTE quienes, de manera puntual, revisan los contenidos del plan y de los programas de estudio, no con el fin de verificar su relevancia para la educación, sino que “cuidan” que los contenidos que se proponen puedan ser comprendidos y aplicados por los integrantes del gremio. Imagínense el lector, la tragedia que puede suceder si a un maestro de educación preescolar, primaria, secundaria o de formación de profesores le asignan un plan y programas de estudio cuya base teórica desconoce y, por tanto, no podrá poner en práctica lo que, en ellos, se detalla.

Con el propósito de responder a la pregunta ¿a quiénes de los teóricos elegir? Se revisó el *Programa de educación preescolar 1979* para identificar a los teóricos que tienen como base en ese plan y resaltar otros aspectos interesantes contenidos en el mismo.

Diseñadores

Ordinariamente, en la revisión de un plan y programas de estudio no se pone atención en quiénes son los diseñadores, pero esa información es importante ya que, dependiendo de la formación académica de ellos,

así será la concepción epistemológica que tengan a la hora de diseñar el plan y los programas de estudio. Covarrubias (1995, p. 59) lo afirma en términos de que, dependiendo de la concepción ontológica que se tenga, así será la concepción epistemológica con la que emprendan las acciones relacionadas con el plan y los programas de estudio..

Las diseñadoras del *Programa de educación preescolar 1979* fueron 11: cuatro psicólogas y educadoras (Luz Ma. Pizarro Ortega, Ma. Cristina Castellanos Eslava, Ma. Haydeé Dávila Olvera y Virginia Lira Villarespe) y siete terapeutas y educadoras (Eloísa Andrade González Angulo, Enriqueta Requelme García, Guadalupe Cisneros Gudiño, Rosa Ma. Garza Rodríguez, Susana Mier Gómez y Teresa Martínez Sevilla, con la asesoría y la supervisión del Psicólogo Fernando García Cortés y de la Dra. Laura Rotter Hernández. La coordinación estuvo a cargo de la Psicóloga y educadora Ma. Haydeé Dávila Olvera. Es decir, por el tiempo en que se vivía, no es nada extraño que el grupo de diseñadoras fuera dominado por psicólogas, terapeutas y educadoras y no por pedagogas o filósofas, tomando en cuenta que la psicología, en su sentido moderno, surgió en México en el año de 1896, cuando Ezequiel Chávez fundó el primer curso de psicología en México, en la Escuela Nacional Preparatoria (Galindo, 2004, p. 4.).

Por otro lado, se sabe que, hasta 1955, la Pedagogía era estudiada como posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 1959, con la administración del Dr. Francisco Larroyo se dio la fundación de una Licenciatura en Pedagogía que comenzó con el plan de 1960, reformado en 1966 y 1972. (Historia de la Pedagogía en México). Con esta información, en México, la psicología inició antes que la pedagogía y, quizá esa sea una razón de la formación psicológica de los diseñadores del *Programa de educación preescolar 1979*. Tampoco es extraño que, entre las diseñadoras del *Programa de educación preescolar 1979*, hayan participado solamente educadoras, pues a la educación preescolar se le ha pensado como una profesión eminentemente femenina por la innata actitud maternal de la mujer. Según García (2015, p. 136), las desigualdades de género en el ámbito de educación preescolar se manifiestan en las tareas destinadas a los hombres quienes se ocupan de puestos de representación sindical, asesores pedagógicos o director de escuela y, bajo esta lógica, si un varón desea trabajar en el nivel preescolar, se presupone a menudo que es afeminado, homosexual y/o pedófilo y, por ello, la población masculina es mínima en este ámbito.

También es importante señalar que, cuando un conjunto de profesionales se reúne para realizar una tarea, es casi una costumbre que, a su vez, se formen sub equipos que se encarguen de tareas específicas que, posteriormente, se conjuntan para formar un solo documento, previa revisión y ajuste del coordinador del equipo. Aun así, el documento final puede presentar inconsistencias por la forma en que es revisado y, en su caso, corregido.

Programa de educación preescolar 1979

En México, la atención al desarrollo del niño no surgió con instalaciones diseñadas especialmente para proporcionar tal servicio, ni con planes y programas de estudio específicos, sino que el primer establecimiento de atención al desarrollo infantil funcionó, en el año de 1937, en un local que se adaptó en las instalaciones del Mercado del Volador, ubicado en la ciudad de México. (Galván, 2003, p. 1.). Como continuación de esa acción, en el año de 1869, se fundó “El asilo San Carlos” y, ahí, los hijos pequeños de las mujeres trabajadoras recibían alimentos y cuidados durante la jornada laboral de la madre. (Servicios de Salud de Sonora, p. 7 & Halliday, p. 3.).

A partir de ese inicio, la atención de los niños en edad preescolar ha tenido planes y programas a partir del año 1837 (Maldonado, 2008, pp. 24-46) hasta el más reciente denominado *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* (SEP, 2017.)

Por diversas circunstancias, no todos los documentos mencionados están accesibles al público interesado en su conocimiento. Por lo anterior y dado que se han cumplido cuarenta años de la emisión del *Programa de*

educación preescolar 1979, en este artículo se presentan aspectos que se han considerado importantes para el debate de la educación preescolar en nuestro país.

El *programa de educación preescolar 1979* es un documento de 256 cuartillas, formado por cuatro partes: **introducción, objetivos, cuatro** áreas: 1. Emocional-social, 2. Cognoscitiva (sensopercepciones, funciones mentales superiores), 3. Nociones (contenidos), 4. Del lenguaje y motora (coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina) y **siete temas**: 1. El niño y la comunidad, 2. La naturaleza, 3. Mi región, 4. La historia de mi país, 5. La comunicación y 6. El niño y el arte y 7. Grandes inventos.

En la Introducción del *programa de educación 1979*, se dice *que* educar significa conjuntar, en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, como en el aprovechamiento de las experiencias y la adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, con el fin que cada individuo se realice como persona y, todos en conjunto, lleven al país o la sociedad, de la que forman parte, al logro de los objetivos que, como grupo, se hayan formulado (p. 8.). Nótese que, en este programa, educar tiene una connotación técnica en la cual se incluye la adquisición de conocimientos, aunque, en otro párrafo, se aclara que no se trata de conocimientos en sí, sino de procesos madurativos de desarrollo y que son la base para el diseño de la estimulación para el niño. (Programa de educación preescolar 1997, p. 11.) Actualmente, la adquisición de conocimiento ya no es una prioridad en la educación preescolar, sino que el énfasis se coloca en el desarrollo mental del niño a través de múltiples actividades. En un sentido crítico e interesante, Covarrubias (1995, p. 21) afirma que la educación es un proceso de constitución de conciencia del cual no escapa la educación preescolar como puede apreciarse en este caso.

En el *programa de educación preescolar 1979* se destaca que el programa se estructuró programática y temáticamente con base en objetivos generales, particulares y específico y esto, permite que la maestra de educación preescolar seleccione los que ella considera que pueden ser factibles de ejecutarse y, de esa manera, pueda ser utilizado en cualquier ambiente y con cualquier tipo de población en edad preescolar. Sigue diciéndose que la metodología del programa facilita el manejo que la educadora debe dar a los contenidos, cuya amplitud responde al desarrollo evolutivo del educando y a los intereses propios de la comunidad en cualquier parte del país, aunque, de manera, particular, la autora de este artículo considera que, a un programa de educación preescolar, no le corresponde atender a los intereses de la comunidad, sino concentrarse en promover el desarrollo del niño y, con eso, sus actividades son más que suficientes.

Objetivos

En el *Programa de educación preescolar 1979* (p. 8) se reconoce que la educación preescolar está encaminada a proteger y a promover la evolución normal del niño, de los cinco a los seis años de edad, es decir, en esa época, la educación preescolar duraba dos años y no tres como sucede hoy en día. Acertadamente también se reconoce que la educación preescolar es, eminentemente, formativa y que tiene su base en las necesidades madurativas de la población a la que va dirigida. Tomado en cuenta lo anterior, los objetivos son los siguientes:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño en esta etapa de su vida.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses. Nos parece que este objetivo también es muy interesante, pero la educación preescolar no ha sido pensada para satisfacer las necesidades del niño, sino para propiciar su desarrollo es que es una situación distinta.
- Vigilar, prevenir y atender oportunamente, posibles detenciones o alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño para evitar problemas de integración y aprendizaje en los niveles subsecuentes. Este objetivo resulta interesante para el tiempo en que fue planteado.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo. Nos queda la duda acerca de ¿cómo puede lograrse este objetivo? ¿Pretende enseñarse a leer y a escribir más que propiciar el desarrollo del niño?

- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo (p. 9.) ¿Cómo puede lograrse esto? Nótese que, en los objetivos ya no se menciona la adquisición de conocimientos que se destacaron en la concepción de educar.

Un programa encauzado a lograr estos objetivos deberá reunir los siguientes requisitos:

1. Ser científico, es decir, estar sustentado en el conocimiento científico de las características del niño en la etapa preescolar.
2. Estar organizado de acuerdo con los lineamientos científicos de la pedagogía y llevarse a la práctica por medio de una metodología didácticamente organizada.
3. Centrar su acción en el proceso madurativo del niño, incluyendo todas las áreas y aspectos, así como los sucesivos niveles de este proceso.
4. Ser actual, es decir, estar enfocado en el presente del niño, ya que la infancia no es sólo la preparación para el futuro, próximo o lejano, sino que es una parte de la vida misma y, como tal, debe vivirse. La acción educativa preescolar, a través de sus técnicas y filosofía, debe favorecer la plena realización del niño, en su presente, contribuyendo, así, a la mejor preparación para su futuro.
5. Centrar las actividades en la evolución integral, física, psíquica y social, lo que también lo hará ser, un instrumento que permita descubrir si, en un momento dado, se perfila, en algún niño, tropiezos o alteraciones que lo sitúen en desventaja con respecto a su grupo. La detección oportuna de estos problemas, permite, también, una oportuna atención de los mismos.
6. Estar integrado para que favorezca la maduración de los procesos estimulados y propicie el paso del niño al nivel primario, en las mejores condiciones para los aprendizajes correspondientes.
7. Tanto el programa como la metodología que lo sustente, deben considerar al niño y al jardín de niños como elementos activos dentro de la comunidad de la que forman parte, proyectando toda acción educativa para lograr un mejor modo de vivir (pp. 8-9.).

Extrañamente y, quizá, como evidencia de la forma de pensar de quienes lo diseñaron, en el *Programa de educación preescolar 1979*, aparecen otros objetivos, pero que están redactados como información y de forma incompleta. De ellos, se presenta una síntesis, en términos de:

- El conocimiento del niño, organizado en áreas y niveles de maduración, es la base del contenido programático del *Programa de estudios*.
- La maduración es un proceso psicofísico que se realiza en sucesión y que permite al niño la adquisición de nuevos conocimientos y la mejor utilización de sus capacidades.
- La evolución del niño se toma como sinónimo de maduración y, entonces, se dice que aquélla se realiza por la acción conjunta de dos factores indispensables: la disposición psicobiológica propia de la especie, representada en la dotación de cada individuo y la acción del ambiente.
- La educación oficial (En el *Programa de educación preescolar 1979* se dice educación formal, pero, más bien, las autoras se refieren a la educación que imparte el Estado, es decir, la educación oficial) debe tender a promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad.
- El *Programa de educación 1979* fue dividido en áreas: cognoscitiva, emocional-social, motora y del lenguaje. Nótese que, consistentes con su énfasis conductista, en el *Programa de educación preescolar 1979* se reconoce la parte emocional del niño como algo importante.
- El niño recibe e interpreta la información a través de tres funciones mentales: de información, de elaboración o efectoras.
- Tomando en cuenta el área cognoscitiva, la información que el niño recibe llega a los analizadores corticales para ser discriminada, analizada o integrada y, a su vez, genera y alimenta todas las funciones mentales como el análisis, la síntesis, el juicio, el razonamiento y la abstracción, aunque el alumno de educación preescolar está muy lejos de acceder a esas funciones, por la edad en la que se encuentra.
- La emoción y los sentimientos matizan y estimulan todos los actos del individuo.

- Las áreas motora y del lenguaje permiten la manifestación de la conducta. (pp. 10-12.).

En complemento de lo dicho anteriormente, el *Programa de educación preescolar* está organizado con base en objetivos generales, objetivos particulares y objetivos específicos. Los primeros señalan las conductas que el educando manifestará al finalizar la etapa preescolar; los objetivos particulares corresponden a síntesis de logros que, en cada área, marcan la consecución de un nivel madurativo que se traduce al exterior en conductas representativas del mismo y los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez, que señalan la realización correcta de la evolución del niño, en esta etapa. Aunque las diseñadoras del *Programa de estudios 1979* no establecieron claramente la diferencia entre los objetivos particulares y los específicos, en los ejemplos que están contenidos en el mismo *Programa* pueden entenderse fácilmente.

Objetivo general

1.1.El niño se comportará de acuerdo con su edad con seguridad y confianza en cualquier situación.

Objetivos particulares

1.1.1. Comunicará datos personales y familiares cuando se le requiera.

Objetivos específicos

1.1.1.1. Se identifica a sí mismo expresando oralmente las partes que forman su cuerpo y sus funciones.

Actividades generales sugeridas

- Mencionar cuántos ojos, orejas y piernas tiene.
- Ubicar las partes correspondientes a cara cuerpo en una silueta.
- Adivinar qué parte con base a la función que se señale.
- Describir sus características personales y de compañeros a través de juegos: “El navío...” (p. 109.)

Dado que el *Programa de educación preescolar 1979* es único para todo el ciclo preescolar, sin diferenciar grados, se aclara que el contenido programático está organizado en niveles de madurez y, por tanto, no marca edad del niño ni grado escolar, sino que se siguen los pasos del proceso madurativo del mismo niño, en cada una de las cuatro áreas señaladas (cognoscitiva, emocional-social, motora y del lenguaje). Se agrega que la metodología que regula el uso del programa da las pautas para que, cada educadora, inicie su acción a partir del nivel evolutivo del grupo que atiende, fijando el criterio de selección de los objetivos a alcanzar en el año lectivo correspondiente (p. 14).

Cada una de las cuatro áreas (1. Emocional-social, 2. Cognoscitiva (sensopercepciones, funciones mentales superiores), 3. Nociones (?), 4. Del lenguaje y motora (coordinación motriz gruesa y coordinación motriz fina) está dividida en tres tipos de objetivos: generales, particulares y específicos (p. 14.).

Los temas

Mediante los temas que forman un programa de estudios se pretende alcanzar los objetivos propuestos. Por lo anterior, en el *Programa de educación preescolar 1979*, los argumentos para la inclusión de los siete temas seleccionados: 1. Yo (el niño y la comunidad), 2. Mi comunidad (la naturaleza), 3. Mi región, 4. Mi país (la historia de mi país) y 5. El hombre (comunicación) son que ofrecen una secuencia de cuestiones cercanas y distantes al niño para su preparación en la función de integrar conocimientos que le impedirán fracasar en los niveles posteriores y que, además, permitirán organizar las actividades que constituyan la estimulación para el logro de los objetivos (p. 14.). Nótese la importancia que se le da al conocimiento y no al desarrollo mental del niño en sí mismo.

Base teórica

Todo plan de estudio, programa de estudio o práctica pedagógica implica, necesariamente, una base teórica, aunque quienes los diseñan o los ponen en práctica no estén conscientes de esa situación. La base teórica del *Programa de educación preescolar 1997* no se expresa de manera explícita, pero puede inferirse a partir de las afirmaciones que se hacen o de la bibliografía utilizada y, en este caso, la base teórica del *Programa* que se reporta, está constituida por el conductismo, en su versión de tecnología educativa (Barrera, 2005, p. 32) por la explicación piagetiana y por la explicación de Ovidio Decroly.

En cuanto al conductismo, es importante reconocer que ha sido y sigue siendo el paradigma en la educación en México y, en su caso, quienes lo suscriben o están interesados en su vigencia, han acudido a lo que se refiere Lakatos en su libro titulado *La metodología en los programas de investigación científica* (p. 14) en cuanto que las teorías están dotadas de un cinturón protector flexible, de un núcleo firme característico que es pertinazmente defendido y de una fina maquinaria para la solución de problemas. Todos ellos (cinturón, núcleo y maquinaria) tienen problemas no solucionada en cualquier etapa de su desarrollo, pero subsisten porque se esmeran en dar respuestas a las nuevas interrogantes que se les plantean. Así, la educación por objetivos es parte del cinturón protector flexible para mantener vigente al conductismo, aunque es posible pensar que las autoras no lo percibieron de esa forma y, simplemente atendieron una solicitud.

Al referirnos al conductismo, también es importante reconocer que esa explicación surgió como una preocupación por realizar estudios de los procesos relacionados con la adaptación, así como con la necesidad de estudiar y analizar la continuidad entre el animal y el hombre. De hecho, dice Emilio Ribes (s/d), la psicología, como ciencia, fue un invento anglosajón y su influencia en México se dio por nuestra cercanía con los Estados Unidos de Norteamérica.

El conductismo es atractivo porque explica no solamente el proceso de aprendizaje de una manera simple y casi directa, sino porque, además, se usa en la vida cotidiana. Quizá más de un teórico estaría en desacuerdo con la afirmación que el conductismo es el paradigma en la educación mexicana, pero, para quien quiera convencerse de esa situación, solamente se requiere que revise la organización de los planes y los programas de estudio y la práctica educativa de todos los niveles escolares de nuestro país y, de inmediato, notará la organización por asignaturas, los temas, los subtemas y los, procesos de evaluación, entre otros muchos elementos que identifican a las prácticas conductistas. Desde luego que la palabra paradigma indica mayoría y no la totalidad. (Kuhn, 1971, p. 35.).

En el conductismo clásico americano sobresale el trabajo realizado por John Broadus Watson (1878-1958) y la base de su explicación tuvo como antecedente las aportaciones de filósofos, fisiólogos y psicólogos que le antecieron o que fueron sus contemporáneos (Álvarez, 2010, p. 39.). El planteamiento básico del documento denominado “La psicología como la ve el conductista”, suscrito por Watson, es que el individuo se adapta al ambiente que le circunda y que esta adaptación está regida por principios de asociación con lo cual quiere decirse que la exposición a dos estímulos contiguos produce una vinculación entre ellos y, si un estímulo produce un efecto en el organismo, se generará una respuesta concreta hacia dicha estimulación, pero, si, además, aparece un segundo estímulo en el momento o cerca del momento en que se produce un efecto, este estímulo será ligado al primero, terminando por generar una respuesta semejante (Ardila, 2013, p. 316.).

Los seguidores de Watson, consideraron que la observación del comportamiento era la clave para la psicología ya que no se analizaba el funcionamiento de la mente, sino que se observaba el comportamiento humano. La escuela psicológica conductista sostiene que el comportamiento se explica con base en causas ambientales y no con base en fuerzas internas. Los primeros conductistas se adhirieron a las ideas siguientes: 1 Los psicólogos deben estudiar situaciones ambientales, es decir, estímulos y conducta observable, es decir, respuestas. 2. La introspección debía sustituirse por métodos objetivos como la experimentación y la observación de los resultados y 3. La conducta de los animales debe estudiarse junto con la de los humanos porque los organismos más simples son más fáciles de investigar y comprender (Davidoff, 1989, p. 12.).

Con el conductismo se trazó la posibilidad de modificar la conducta humana a través de la manipulación del ambiente y, entonces, se pensó en la solución de múltiples problemas sociales relacionados con la conducta misma con base en los principios de la ciencia y la tecnología de la época. Según Santacrue, el trabajo realizado por Watson, en 1913, se apuntó en dos líneas que iban a constituir la esencia de la psicología a partir de ese momento: 1. La consideración de esta ciencia como una rama experimental objetiva y 2. La promesa que una psicología así permitiría aprender métodos generales y particulares mediante los cuales podría controlarse la conducta. Para Santacrue (p. 9), la influencia de los investigadores rusos en el trabajo de Watson fue muy importante pues implicaba que la psicología debía ocuparse tanto de la conducta molar como de la molecular y esto también implicaba suponer que las conductas complejas estaban formadas por una serie de reflejos, con lo cual aquellas se podían estudiar a partir de estos componentes y sus posibles combinaciones y, de esa forma, en el condicionamiento se encontraba la explicación de los mecanismos que rigen la conducta compleja.

Una característica central del llamado Manifiesto conductista fue su énfasis en el ambiente y, aunque Watson se refirió en muchas ocasiones a factores biológicos, sobre todo neurofisiológicos, en sus trabajos con animales, con niños y con adultos, su énfasis se centró en el papel del ambiente (Ardila, 2013, p. 316.). Las aportaciones de Watson son ampliamente reconocidas en cuanto al condicionamiento clásico que ha sido llevado al aprendizaje, aunque, originalmente, no fue pensado así. Las aportaciones de Watson, manifestadas posteriormente, como teoría conductista o como conductismo siguen, prácticamente vigentes, aunque han tenido que modificarse para continuar su vigencia y porque, de alguna forma, responde a la manera en que se comporta la sociedad actual, independientemente del sistema político en que vive.

En el *Programa de educación preescolar 1979* (p. 10), las diseñadoras incluyeron su concepción de conducta en términos que todo

...hecho de conducta requiere primero una información, la captación del estímulo o impulso que promueve la acción. Esta información precisa ser reconocida e interpretada a través de una serie de funciones mentales que elaboran el pensamiento [sic] y generan los sentimientos o emociones, cuya manifestación externa se realiza en forma de conducta verbal o motora.

En estas condiciones, podemos señalar tres tipos de funciones: De información, de elaboración y efectoras.

Se agrega que

La información recibida llega siempre por conducto de las vías sensoriales, una vez que el estímulo ha sido captado por los receptores específicos. La percepción es la interpretación consciente de esa información que llega a los analizadores corticales para ser discriminada, analizada, integrada; esta información genera y alimenta todas las funciones mentales, tales como: análisis y síntesis, juicio y razonamiento, generalización, abstracción,... favoreciendo la integración de las nociones de persona, tiempo y espacio... (SEP, 1979, p. 12.).

En complemento de lo anterior, para identificar la filiación conductista de la educación preescolar en México, puede revisarse el Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar (SEP, 2005) y otros documentos como el de Bloom S, Benjamín, J, Thomas Hastings y George F. Madaus. *Evaluación del aprendizaje*. Vol.2 que se cita en el *Programa de educación preescolar 1997*.

En cuanto a Piaget, en 1979, él estaba en la etapa final de su vida ya que falleció en el año de 1980, sin embargo, su producción teórica ya era conocida en nuestro país y se entiende que sus obras eran conocidas en el ambiente de la psicología y la pedagogía. De las 96 obras citadas en las fuentes de información del *Programa de educación preescolar 1979*, 11 de ellas corresponden a Piaget lo que pude indicar que las diseñadoras de ese *Programa* tenían un conocimiento amplio de la explicación del ginebrino.

La explicación piagetiana acerca del incremento del conocimiento en el niño es una de más completas con relación a la educación preescolar. De acuerdo con Piaget, ante una modificación del ambiente, el individuo reacciona por medio de lo que se conoce como adaptación que indica una acción para adaptarse a las nuevas condiciones del medio a través de procesos de asimilación y de acomodación que, a su vez, se dan de acuerdo

con los esquemas que posea el individuo mismo y con el estadio de desarrollo que le caracterice en un momento determinado.

Puede pensarse que, en síntesis, que la explicación piagetiana puede entenderse con base en seis categorías y conceptos fundamentales que son los siguientes: Asimilación, acomodación, adaptación, estadios de desarrollo, esquemas y actividad. A través de su trabajo académico y de investigación, Piaget quedó convencido que la inteligencia no solamente se desarrolla en las varias etapas o estadios que vive el ser humano, sino que, además, es diferencial en cada uno de ellos. La asimilación es utilizada por Piaget (1969, pp. 6-7) para explicar la forma mediante la cual el niño interioriza la realidad circundante. Por otro lado, en el ser humano, la acomodación, sobre todo del conocimiento, consiste en acomodarlo a la estructura mental existente para formar lo que Piaget (1994, pp. 12-28.) llama esquema y que se explica más adelante. De acuerdo con Piaget y otros teóricos (Piaget, 1969, p. 170; Delval, 1994, p. 121 y Spencer, 1975, p. 22), el niño sólo es capaz de incorporar los componentes de la realidad que su estructura en desarrollo pueda asimilar sin sufrir un cambio drástico, aunque la autora de este artículo considera que no es posible evitar de manera definitiva que el niño esté expuesto a componentes de la realidad que puedan causarle daño temporal o irreversible.

Desde el punto de vista biológico, la adaptación se da cada vez que hay un intercambio entre el organismo y el ambiente que le rodea. (Piaget, 1994, pp. 9, 12 y 28.) Se trata de un proceso vital para todos los seres vivos ya que, quien no se adapta a las nuevas condiciones de su entorno puede morir y, con la expresión morir, se incluye a la muerte física o al abandono de un lugar o una actividad.

Piaget propuso la categoría estadios de desarrollo para explicar el desarrollo de la inteligencia del niño desde su nacimiento hasta los 15-16 años de edad. Piaget no fue el primero que se refirió a los estadios de desarrollo ya que, antes que él, otros más ya lo hicieron y, entre ellos, pueden citarse a Friedrich Fröbel, Sigmund Freud, Eduardo Claparède, Henry Wallon y Homburger Erikson.

De acuerdo con Piaget (Piaget, 1969 y Piaget, 1994) un esquema es una estructura cognoscitiva que se refiere a las secuencias similares de acción y cuyos elementos de comportamiento están relacionados. Los esquemas se corresponden con cada uno de los estadios de desarrollo. Juan Delval aclara que, cuando el niño se encuentra en una situación similar a otra anterior, aplica, de manera consciente o inconsciente, los esquemas de los que ya dispone y, si una operación se repite, llega el momento en que el proceso se torna automático. Delval también afirma que los esquemas cambian por modificación o por combinación, aunque el niño o, en su caso, el adulto lo perciba (Delval, 1994, p. 121.).

Según Piaget, mediante la actividad se adquiere el conocimiento que un sujeto requiere en un momento determinado. Piaget afirma que, si todo conocimiento está ligado con la actividad, se comprende el papel desempeñado por la asimilación, la acomodación y la adaptación que son procesos mediante los cuales se da el incremento del conocimiento en el sujeto. (Piaget, 1969, pp. 8, 170; Piaget, J. 1986, pp. 89-90 y 136 y Delval, 1994, p. 121.)

Con relación a Decroly puede decirse que él propuso juegos educativos para desarrollar el área cognitiva y motriz a través de materiales denominados dones y ocupaciones y, además, organizó las estrategias metodológicas en torno a los centros de interés del niño. (Villarreal, 2015, p. 155 y Ríos, 2014, p. 162.) La concepción pedagógica de Ovide Decroly (1871-1932) incluye el respeto por el niño y por su personalidad y pensó que el ambiente familiar no siempre podía contribuir al mejor desarrollo del niño. Con base en su experiencia, Decroly consideró que escuela popular condenaba a los niños al fracaso y a la marginalización, sin embargo, reconoció que la escuela podría ser el medio más poderoso de garantizar la profilaxis de la pereza, la miseria y el crimen. (Dubreucq, 1992, p. 410 y Fernández-Oliveras, 2016, p. 375.) El programa educativo de Decroly tiene como base a cuatro reglas relacionadas con la psicología del niño y con las necesidades sociales:

- Tender a la unidad.
- Convenir al mayor número de mentalidades posibles.
- Permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables.

- Favorecer el desarrollo integral de todas las facultades y la adaptación al medio natural y social en los que el niño pasa su existencia.

La organización de las actividades educativas con base en la propuesta de Decroly incluye tres grupos de ejercicios teniendo en cuenta los tres grupos de procesos psíquicos fundamentales:

- a. La impresión y la percepción.
- b. La asociación y la generalización, la reflexión y el juicio.
- c. La expresión y el acto (la voluntad).

Las actividades se desarrollan a partir de materiales denominados juegos educativos que son los siguientes:

- Juegos visuales y visuales-motores.
- Juegos motores y auditivos-motores.
- Juegos de iniciación en aritmética.
- Juegos que se refieren a la noción de tiempo.
- Juegos iniciales en la lectura.
- Juegos de gramática y de comprensión de lenguaje.
- Otras actividades como canto, jardinería, horticultura y cuidado de animales.

Aplicación

Como ya se mencionó anteriormente, el *Programa de educación preescolar 1979* fue editado, precisamente, en ese año, siendo presidente de la República Mexicana el Lic. José López Portillo (1976-1982) y Secretario de Educación Pública el Lic. Fernando Solana Morales y, por consecuencia, se entiende que se aplicó a partir del ciclo escolar 1979-1980, sin embargo, por algunas cuestiones que no han sido aclaradas, pero entre las cuales no puede obviarse la presión del SNTE, el *Programa de educación preescolar 1979* fue sustituido en el año de 1981 con el *Programa de educación preescolar 1981*, formado por tres documentos: el libro 1 que, de acuerdo con las autores tiene el propósito que la educadora acceda a una visión de las líneas teóricas que lo fundamentan, así como de los ejes de desarrollo, tomando en cuenta las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma en cómo se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación); el libro 2, se dice, comprende la planificación específica de las diez unidades temáticas, pero, además, se dice, que la visión conceptual del libro 1, conjuntamente con la concepción operativa del libro 2, evita la mecanización del trabajo y permite, a la educadora, percibir el sentido tanto de sus acciones, como de las del niño dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje y, por último, el libro 3 ofrece una variedad de orientaciones y actividades para fortalecer el trabajo en el aula y la posibilidad de apreciar, en cada una de ellas, la relación que guardan con los ejes del desarrollo. También se incluyen dos ejemplos de cómo se puede trabajar una situación con los niños. Los textos fueron diseñados por Margarita Arroyo de Yaschine y Martha Robles Báez y su base teórica es Piaget. La vigencia del *Programa de educación preescolar 1981* fue hasta 1992, es decir, fue aplicado durante 11 años. (Arroyo de Yaschine, 1981, pp. 8-9.).

Conclusiones

Al término de la revisión del *Programa de educación preescolar 1979* puede concluirse lo siguiente: Se trata de un programa diseñado de acuerdo con la teoría paradigmática del momento: el conductismo, en el cual se destaca la organización y la forma en que se presentan tanto los objetivos (generales, particulares y específicos), así como las actividades generales sugeridas que dan la pauta para que la maestra pueda pensar en otras que estén a su alcance. Por otro lado, se destaca también la inclusión de la emoción, aunque nos parece que está tratada de manera insuficiente. El *Programa* es relativamente fácil de ponerse en práctica ya que, como dicen las diseñadoras, está didácticamente estructurado, pero esto no quiere decir que haya sido puesto en

práctica por el personal docente a quienes, por falta de preparación académica, no acreditable a ellos, desde luego, se les dificulta la aplicación de casi cualquier programas de estudios.©

Irma Alicia González Anaya. Doctor en Ciencias Sociales con Orientación a Desarrollo Sustentable, Maestría Educación Superior (2003) Maestría Administración Educativa (2012). Lic. Educación Preescolar (1999) Lic. Educación Secundaria de Formación Cívica y Ética (2006). Profesora en Educación Preescolar (1981) Directora de Jardín de Niños 1988 - 2015 y docente de Educación Secundaria (2003) actualmente me desempeño en la Secretaría de Educación Pública en Nuevo León en la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes como responsable de Investigación y Cuerpos Académicos en Escuelas Normales Públicas de Nuevo León (2016-2019).

Referencias bibliográficas

- SEP. (2005). Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar. Recuperado el 3 de mayo de 2019 en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a357.pdf>
- Ardila, Rubén. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. Recuperado el 6 de marzo de 2019 en <https://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>
- Arroyo de Yaschine, Margarita & Robles Báez, Martha. (1981). *Programa de educación preescolar 1981. Libro 1. Planificación general del programa*. México: SEP.
- Asociación mundial de educadores infantiles (AMEI-WAECE). *Capítulo 5. Del concepto, objetivos y fines de la educación de la primera infancia*. Recuperado el 6 de marzo de 2019 en <http://www.waece.org/modulo-centro/index.php>
- Barrera Chavira, Edith. (2005). La educación preescolar en México 1970-2005. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, (7), 28-39. Recuperado el 25 de marzo de 2019 en [www3.diputados.gob.mx › file › PB7003](http://www3.diputados.gob.mx/file/PB7003) Educación preescolar en Mexico
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995). *Las herramientas de la razón*. México: UPN.
- Davidoff, Linda L. (1989). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- Delval, Juan. (1994). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Dubreucq, Francine. (1992). Perfiles de educadores: Jean-Ovide Decroly (1871- 1932). *Perspectivas*, XXII (3), 409-429. Recuperado el 29 de agosto de 2019 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095090_spa
- Emilio Ribes y el Conductismo en México. (Primera de tres partes)*. Recuperado el 18 de abril de 2019 en <https://www.sdpnoticias.com/columnas/conductismo-mexico-emilio-ribes-4.html>
- Fernández-Oliveras, Alicia; Molina Correa, Virginia & Luisa Oliveras, María. (2016). Estudio de una propuesta lúdica para la educación científica y matemática globalizada en infantil. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 373-383. Recuperado el 18 de abril de 2019 en <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2973>

- Galindo, Edgar. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990. Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2), 1-139. Recuperado el 24 de julio de 2019 en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1870-350X&lng=pt&nrm=iso
- Galván Lafarga, Luz Elena et al. (2003). Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 10: Historiografía de la Educación. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García Villanueva, Jorge et al. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Estudios de género. La ventana*, (42), 129-151. Recuperado el 25 de marzo de 2019 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>
- Germán Álvarez Díaz de León et al (Comps.) Historia de la Psicología. México: UNAM.
- Halliday, Resnick. Importancia de la educación preescolar como base para favorecer el desarrollo integral del niño. Recuperado el 5 de junio de 2019 en <https://www.monografias.com/trabajos31/educacion-preescolar/educacion-preescolar.shtml>
- Historia de la Pedagogía en México. Educación después del descubrimiento de América. Recuperado el 3 de mayo de 2019 en <https://pedagogia.mx/historia-pedagogia-mexico/>
- Kuhn, Thomas S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lakatos, Imre. (1978). *La metodología en los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Maldonado Rivero, Elia. *De la esencia al programa de educación preescolar actual* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 153, Ecatepec: México.
- Piaget, Jean. (1986). *Psicología y epistemología*. México: Artemisa.
- Piaget, Jean. 1969. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*- México: Siglo XXI.
- Piaget, Jean. (1991). *Introducción a la epistemología genética. Tomo 1. El pensamiento matemático*. México: Piados.
- Piaget, Jean. (1994). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, Jean. (1986). *Psicología y epistemología*. México: Artemisa.
- Ríos Beltrán, Rafael. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Historia de la educación latinoamericana*, 16(22), 157 –172. Recuperado el 3 de mayo de 2019 en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2693
- Santacruce, José y María Xesús Froján Praga. Desarrollo histórico de la modificación de la conducta. Recuperado el 27 de marzo de 2019 en https://docgo.net/view-doc.html?utm_source=desarrollo-historico-de-la-modificacion-de-conducta-j-santacruce-y-m-x-frojan
- SEP. (1979). *Programa de educación preescolar 1979*. México: SEP.
- SEP. (1997). *Programa de educación preescolar 1997*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Servicios de Salud de Sonora. Manual de organización Centro de desarrollo infantil SNTSA-Sección 43. Recuperado el 18 de abril de 2019 en http://cdiseccion43.edu.mx/archivos/manual_organizacion.pdf
- Spencer Pulaski, Mary Ann. (1975). *Para comprender a Piaget*. Barcelona: Península.
- Villarreal Dávila, Paola. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia*, (19), 153-170. Recuperado el 29 de agosto de 2019 en <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.07>.

Formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria

Training in pedagogical research and reflective teaching in college education

Josefina Balbo

josefinabalbo@hotmail.com

balbojosefina@gmail.com

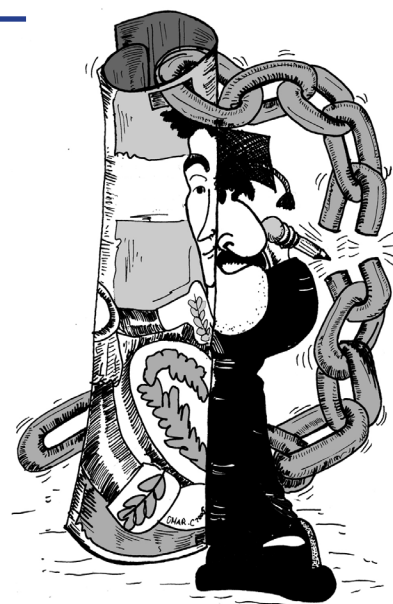
Universidad Nacional Experimental del Táchira

Departamento de Ciencias Sociales

San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

Artículo recibido: 01/11/2019

Aceptado para publicación: 12/01/2020



Resumen

En este artículo se exponen las concepciones y experiencia de profesores universitarios sobre investigación pedagógica. Sustentado en la teoría de la complejidad, en las nociones de competencias investigativas pedagógicas y en la práctica docente reflexiva, se desarrolló un estudio cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y la fenomenología como método; se aplicó una entrevista en profundidad a cuatro profesores de tres universidades públicas venezolanas. Los hallazgos muestran la desvinculación entre la docencia y la investigación. Se manifiesta la necesidad de formación continua que fortalezcan las competencias investigativas pedagógicas de los profesores, para favorecer y consolidar una enseñanza reflexiva.

Palabras clave: formación docente, investigación pedagógica, enseñanza reflexiva, educación universitaria.

Abstract

This paper exposes the conceptions and experience of college professors on pedagogical research. Based on the theory of complexity, on the notions of pedagogical research competencies and on reflective teaching practice, a qualitative study was developed, under the interpretive paradigm and phenomenologic method. An in-depth interview was applied to four professors from three Venezuelan public universities. The findings show the separation between teaching and research. The need for continuous training that strengthens the pedagogical research competencies of the professors is manifested, to favor and consolidate a reflexive teaching.

Keywords: Teacher training, pedagogical research, reflective teaching, college education.

Introducción

Las investigaciones que se realicen en el ámbito educativo deben estar orientadas no solo a acrecentar el conocimiento en la disciplina impartida por los docentes, sino también a “repensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar, de la práctica o la formación docente” (Achilli, 2004, p. 21); es decir, la indagación en el área educativa, así como su lógica y objetivos, deben estar orientados al proceso de construcción de una problemática pedagógica, que supone la complejidad de activar la enseñanza, a partir de la investigación que se realice en el aula.

Para alcanzar esto, se debe formar a los docentes en investigación sobre el área educativa, para que en sus prácticas incorporen una reflexión epistemológica y teórica que la respalde, y de esta forma superar la ejecución y consideración exclusivamente de técnicas y procedimientos tradicionales que representan un limitado aporte para transformar la realidad de aula (Sandín, 2013). De esta manera se destaca la importancia de la investigación pedagógica, la cual consiste en que los docentes universitarios, independientemente del área disciplinar, se aboquen a estudiar su práctica pedagógica como actividad autorreflexiva (Cf. Acosta, 2014; Gimeno y Pérez, 1997; Torello, 2011), a definir su espacio intelectual, a indagar sobre el currículo, sobre los métodos de enseñanza y sobre los factores inherentes al acto educativo (Restrepo, 1996).

En otras palabras, vincular investigación y pedagogía implica mirar de forma crítica la práctica docente diaria con intencionalidad y sistematicidad, para convertirla en un ejercicio de investigación cotidiano. Y estas acciones, sin duda, perfeccionarían los procesos pedagógicos en la educación de los alumnos (Hillaraza, 2012), mejorarían la práctica pedagógica y la calidad de la educación (LaTorre, 2008).

Sin embargo, el proceso de formación en investigación pedagógica como fundamento para mejorar la práctica de la enseñanza a nivel universitario, parece distanciarse de lo esperado, pues es posible percibir situaciones como las descritas por Ruíz y Rojas (2001), cuando indican que “la influencia de la investigación sobre la educación superior es demasiado débil” (p.178); razón por la cual plantea la separación que existe entre enseñanza y la investigación, con estructuras casi siempre desvinculadas, que poco implican modificación en sus prácticas formativas.

La universidad venezolana no escapa de la realidad, es común encontrar carencias pedagógicas en los docentes, mínima articulación entre la investigación y la docencia y escasa investigación orientada a cuestionar, comprender y transformar el acto educativo. Las posibles causas son la actual crisis económica y política de Venezuela, y, por ende, los recortes presupuestario que han afectado directamente la investigación y la formación docente (Cf. Martínez, 2017); así como también, unas políticas poco claras e inestables sobre la investigación y la docencia.

Por tanto, es posible advertir que esta situación pueda generar espacios académicos con clases marcadas por la práctica secular, la rutina, la memorización, escasa vinculación teoría-práctica y desconocimiento de la importancia de investigar sobre el hecho pedagógico; en otras palabras, la realidad descrita podría implicar la continuación, en el mejor de los casos, del desarrollo exclusivo de investigaciones en el área técnica de cada profesor, limitando así la investigación pedagógica, como forma de comprender y transformar la enseñanza en el aula.

Competencias investigativas pedagógicas y la práctica docente reflexiva

Formarse en competencias investigativas pedagógicas consiste en la acción que realizan los docentes al investigar su realidad habitual: observar, registrar, interpretar, describir contextos y escribir textos acerca de situacio-

nes problematizadoras inmersas en los ambientes educativos, así como proponer soluciones a los problemas detectados (Cárdenas, Plua y Álava, 2016); es decir, convertir el quehacer educativo en objeto de estudio.

Es evidente la necesidad de formación docente en competencias investigativas pedagógicas, para la consolidación de una enseñanza reflexiva en educación superior. Esta formación involucra investigar sobre la forma de impartir la enseñanza y se trata de un proceso permanente inherente a la práctica docente que promueve la auto transformación y cambio en el plano interior de los docentes, que no depende exclusivamente de políticas institucionales externas, sino más bien de motivaciones intrínseca (Vargas, 2010).

Se presenta la reflexión como otro elemento asociado con la actuación de los docentes universitarios. En opinión de Schon (1992), consiste en pensar sobre lo que están haciendo en el aula, es decir reflexionar en la acción. De manera que, desde la perspectiva epistemológica de la práctica, la reflexión inicia cuando se comprende que en el aula se presentan distintas situaciones problemáticas y complejas, lo que lleva a replantear conocimientos y pensar en investigar sobre lo que ocurre, con una “concepción constructivista de la realidad con que se enfrentan, como personas que construyen las situaciones de su práctica” (Schon, 1992, p. 44); lo cual puede aprenderse y mejorarse a través de procesos de formación.

La posibilidad de formar competencias investigativas pedagógicas representa para López (1999) un medio para encauzar la docencia en una realidad educativa sistémica y compleja que enfatiza la superación de las rutinas formativas; pero además, la define como una visión investigativa que exige replantear las relaciones entre la teoría y la práctica docente, entre el conocimiento didáctico y la práctica reflexiva, desde la comprensión de las interacciones que suceden en el aula de clases, escenario donde se puede con mayor pertinencia interpretar, comprender y abordar problemas curriculares, sus contenidos con la finalidad de reconstruir y reflexionar sobre el proceso de enseñanza. (Cf. Acosta, 2014).

En este estudio se asumió principalmente las competencias expuestas por Le Boterf (2000) y Tobón (2004, 2013), las cuales radican en el saber, es decir aquellas competencias que pueden ser asociadas con el ámbito cognitivo, que llevan a identificar los problemas presentados, búsqueda de información referencial, métodos para el abordaje del objeto de estudio, técnicas para la recolección y análisis de la información; es decir, una comprensión general del proceso de investigación.

En este orden de ideas, otra competencia analizada y asumida es el hacer, pues esta puede relacionarse con la práctica de los docentes en cuanto el proceso de investigación sobre el acto de enseñar, donde se requiere desarrollar las orientaciones metodológicas, así como organizar y planificar las diversas tareas necesarias. Y finalmente, se asume el ser, pues se presenta como una competencia vinculante con el crecimiento personal de los actores del hecho formativo, que involucra la tolerancia, la esperanza, el esfuerzo, la virtud, la confianza y el compromiso con la investigación pedagógica, como medio para la acción reflexiva.

La teoría de la complejidad y la investigación pedagógica en la universidad

La teoría de la complejidad (Morin 1990, 1992, 2001; Ugas, 2006) se devela como opción epistemológica para la investigación de realidades complejas, que no pueden ser abordadas con una estructura de pensamiento desintegrador y parcelado (Balza, 2009); sino que amerita por lo tanto, un desafío intelectual que incita la dialéctica y la crítica como espacios para la construcción de saberes fundados en juicios reflexivos sobre la realidad, como elemento cercano al investigador, a sus creencias y percepciones. Por tanto, es posible inferir que la teoría de la complejidad se acopla a las múltiples conexiones que ocurren en el seno de las universidades, caracterizadas por ser espacios donde se presentan con frecuencia la crisis y la transformación, en la búsqueda de la formación docente para promover la práctica reflexiva, entendiendo la realidad educativa como un todo entramado.

Por todo esto, la teoría de la complejidad representa una perspectiva de suma importancia para el ámbito universitario, especialmente cuando se aspira, en opinión de Galvani (2006), que los docentes ofrezcan sus contenidos, a partir del conocimiento de la naturaleza humana de los estudiantes, las profundas intercone-

xiones con otros fenómenos que condicionan los conocimientos y la interpretación de la realidad, a través de la superación del reduccionismo disciplinar, como parte de un sistema complejo donde se integran otros fenómenos. Así, hablar de educación compleja, es hacer referencia a una práctica docente caracterizada por el pensamiento holístico y sistémico, que le permita al docente contemplar el mundo actual, contradictorio y paradójico que exige docentes investigadores de la realidad áulica (Balza, 2009); y para lograr esto, sin duda debe haber una formación explícita y clara del cuerpo de profesores universitarios.

Hablar de formación docente como objeto de estudio en esta investigación, es hacer referencia a la razón de ser de la pedagogía, en este caso vista desde la formación de docentes universitarios, que en opinión de Zapata y otros (1993), se trata de una "...disciplina centrada en la formación, criterio de validación del saber pedagógico..." (p.55); se hace referencia a un área científica cuyo objeto de estudio, facilita al sujeto docente, la formación de habilidades propias para el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, Álvarez de Zayas (2009) y Not (1983) apoyan la definición anterior y agregan que la pedagogía es un arte o metodología bien delimitada, con todo un cuerpo teórico práctico que la sustenta, cuyo sentido radica en la formación del docente para la transformación del acto educativo. Sin embargo, desde la dinámica de transformación que involucra el acto formativo del docente, surge entonces otro elemento fundamental visto desde la acción reflexiva, la cual ocurre cuando los docentes valoran recursivamente los diversos fundamentos que sustentan su práctica diaria; y además, el docente adquiere capacidades de reflexión sobre esta para transformar el aula, desde competencias de sistematización que vinculan la enseñanza y la investigación (García Llamas, 1999).

Presentación de la investigación

Naturaleza de la investigación

El presente artículo, producto de una investigación más amplia sobre formación docente universitaria, tiene como propósito develar concepciones y experiencia de profesores universitarios sobre la investigación pedagógica como parte de su desempeño docente. El estudio se apoyó en la investigación cualitativa, se enmarcó en el paradigma interpretativo, bajo la orientación de la fenomenología como método (La Torre, Rincón y Arnal, 2003; Pérez, 2000) que parte del análisis de las experiencias vividas por las personas acerca de un fenómeno, y se fundamenta en la descripción de los aspectos esenciales del significado trascendente, desde la visión de los investigados (Sandín, 2013).

Contexto de la investigación

Se asumió como escenario del estudio tres universidades públicas y autónomas ubicadas en el estado Táchira, en la República Bolivariana de Venezuela: la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), la Universidad de Los Andes, Núcleo universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (ULA) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Núcleo Académico Táchira (UPEL).

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Como técnica para la recolección de la información se seleccionó la entrevista en profundidad (Martínez, 2012; Ruíz, 1999; Goetz y LeCompte, 1988); se utilizó la entrevista estructurada, como una forma de aproximarse a las percepciones, saberes, creencias y experiencias de los informantes, y como instrumento se diseñó un guion de entrevista de preguntas abiertas (Arias, 2004). Las entrevistas fueron registradas en una grabación de audio y fueron transcritas para su posterior análisis; pero, en función de la veracidad de la información, antes de iniciar la codificación abierta, fueron enviadas a los informantes, quienes la leyeron y aprobaron y

en algunos casos, agregaron información adicional, que no manifestaron en el desarrollo de las sesiones. Los datos fueron recogidos y analizados desde febrero de 2017 hasta enero de 2018.

Informantes de investigación

Los informantes de esta investigación fueron cuatro profesores (4) de la UNET, ULA y UPEL. Los criterios de selección se basaron en: participación voluntaria y trayectoria profesional y no haber participado como coordinadores o facilitadores de programas de formación. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Las características de los informantes

Informantes	Universidad	Experiencia	Código
1	UNET	Docente Investigador, 12 años de servicio, Asociado, Dedicación Exclusiva, adscrito a la Coordinación de Investigación Socio Económica. Doctora en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se debe a que además de su condición de ingeniero ha desarrollado estudios en áreas afines a la educación y pertenece a un grupo de investigación en ciencias sociales.	IC3
2	UNET	Docente Investigador, 10 años de Servicio, Asociado, Dedicación Exclusiva, adscrito a la Coordinación de Investigación Agropecuaria, Doctoranda en Ciencias Gerenciales. Su inclusión se realizó a manera de contraste, pues su formación y experiencia es solo en su área disciplinar.	IC4
3	ULA	Docente Jubilado desde 1985, Titular, Dedicación Exclusiva, adscrito al Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela, Doctor en Ciencias de la Educación. Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC5
4	UPEL	Docente Investigador, Agregado, Dedicación Exclusiva, Investigador del Centro de Investigaciones Educativas "Georgina Calderón" (UPEL), Doctora en Educación (UPEL). Amplia experiencia académica e investigativa en educación, formador de formadores.	IC6

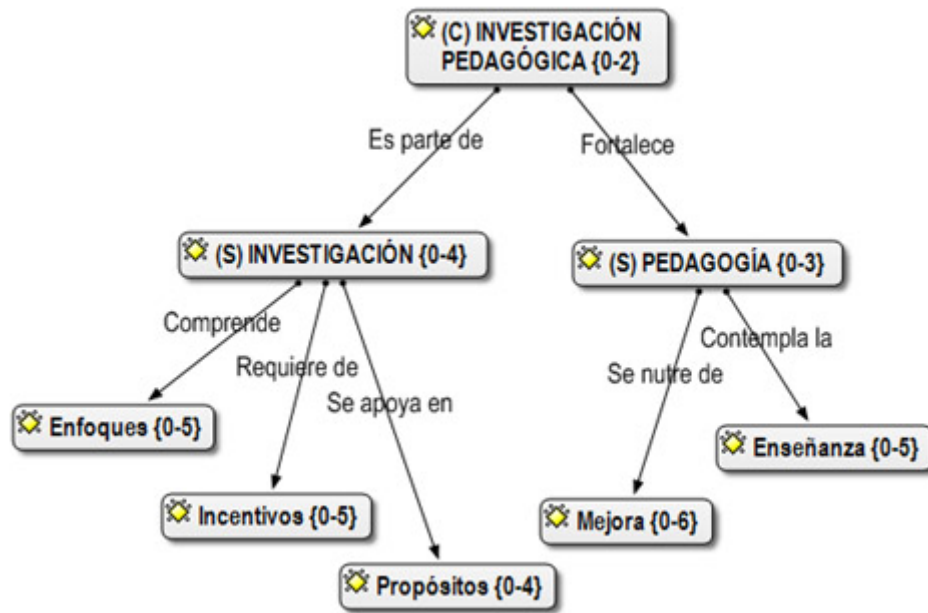
Procedimiento para el análisis de la información

El análisis de la información se apoyó en el proceso de codificación y categorización relativo a la inducción analítica, propia del enfoque de la Teoría Fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2002), con la intención de detallar los datos y conceptualizar, en términos de sus propiedades, dimensiones y relaciones desde la mayor rigurosidad posible. Así, el análisis se orientó desde los siguientes pasos: 1) Transcripción de las entrevistas en formato digital de extensión; 2) depuración de los textos; 3) remisión de las entrevistas depuradas a los informantes, 4) conversión de los documentos a la extensión denominada texto sin formato (txt) para hacerlos compatibles con el programa usado: Atlas.ti versión 7.5.

Presentación y análisis de información

La figura 1 representa el proceso de codificación axial que resultó en la articulación de constructos emergentes fundamentados en las diversas citas analizadas a través de la codificación abierta. Por tanto, esta construcción inductiva, desde la subjetividad de los planteamientos del grupo de informante, involucra diversos significados y representaciones que dan sentido al surgimiento de la Investigación pedagógica como unidad de análisis, con dos subcategorías (Investigación y Pedagogía) que agrupan diversas dimensiones y códigos.

Fig.1. Categoría investigación pedagógica



De la construcción inductiva realizada en torno a la información suministrada por los docentes, podemos apreciar los diferentes códigos y dimensiones (Enfoques, Incentivos y Propósitos) agrupados en la primera subcategoría: Investigación. La dimensión Enfoques reúne los siguientes códigos:

- **Investigación disciplinar**

- La realidad es que producto de mi formación realice investigación con privilegio sobre mi área disciplinar usando el método experimental [2:51].
- Prevalencia del método de investigación tradicional
- Comencé a entender que todavía no manejaba el problema epistemológico y que seguía orientando mis investigaciones por un solo camino [3:42].

- **Incorporación de las investigaciones de tipo cualitativo**

Como se han abierto nuevas carreras humanísticas con la creación del eje sociohumanístico y la aperturas de Doctorados en Educación se viene realizando otro tipo de investigación donde el énfasis es investigar sobre el trabajo cotidiano [1:47].

- **Predominio de la investigación en el área disciplinar**

Muchos formados en el exterior donde la mayoría de investigaciones que realizaban era para contribuir con la generación de conocimientos en su materia, no digo que sea malo [1:56].

Estas evidencias permiten observar la preferencia de los docentes por el método de investigación tradicional, lo cual en cierto sentido es lógico, pues las áreas de formación de algunos de los informantes es ingeniería, donde la investigación que realizan va más direccionada a indagar sobre el área disciplinar que imparten, a través del método cuantitativo de tipo experimental. Se reafirma el interés de los informantes por investigar sobre las áreas de conocimiento que le son propias, y que esta actividad es desarrollada por razones diferentes a la comprensión de la enseñanza; es decir, reconocen la importancia de contribuir con la generación de conocimientos en la cátedra que facilitan, e investigan para profundizar en la validez de los conocimientos allí son asumidos.

No obstante, la opinión de los informantes también permite apreciar el deseo por la incorporación de otro tipo de investigaciones con características diferentes a la tradicional, a través de la cual, podrían abordar los estudios cualitativos para profundizar sobre otros problemas que se presentan en la cotidianidad de aula, y que deben investigarse para mejorar la práctica, según sus opiniones, desde nuevo abordaje epistemológico en el que el enfoque cualitativo podría resultar propicio en razón de la naturaleza social de la enseñanza. En ese sentido, Martínez (2013) aclara que los docentes pueden investigar con otros enfoques diferentes al tradicional método cuantitativo, con la intención de emprender investigaciones en el campo de la educación como elemento central de su objeto de estudio, en donde confluyen realidades humanas complejas e interdisciplinarias, se trata de investigar lo que ocurre cuando se imparte la enseñanza.

Por su parte, la dimensión Propósitos denota elementos asociados con la intención con la cual se realiza el trabajo investigativo, razón por la cual aquí se agrupan los siguientes códigos:

- Investigación para mejorar la práctica

Otra como dije muy importante es la investigativa, pero investigar con el fin de mejorar su acción docente no solo para recibir títulos o ascender [4:29].

- Investigación para la resolución de problemas

con mis estudiantes genero temas para investigar n sus trabajos de grado siempre vinculado al tema tan importante de salvar nuestro planeta, de buscar formas de optimizar los procesos de producción de sectores rurales, con la intención de ofrecer propuestas a diferentes contextos que claman por nuestro apoyo [2:38].

Investigación como proceso sistemático

En primer lugar hay que enseñar a sistematizar la investigación, conocer de varias maneras de acercarse al objeto de estudio; es una fase previa de formación que se requiere en mi universidad, a veces realizamos experiencias de aula exitosas y no tenemos la costumbre o no sabemos cómo escribir para mostrar o socializar lo que hacemos en el aula, sobre todo lo que ocurre en el aula que es un espacio natural para investigar basar nuestra práctica en lo que investigamos [4:56].

Estos argumentos permiten interpretar dos aproximaciones importantes referidas a los propósitos de la investigación; por un lado, los informantes la asocian con un proceso sistemático orientado a la resolución de problemas que se presentan en la cotidianidad del aula de clase, en donde se percibe el interés por realizar la actividad investigativa de forma sistemática y organizada, con el propósito de acercarse al objeto de estudio de manera natural y hacer de ella un espacio para investigar.

Por otro lado, refieren que la investigación también tiene el propósito de resolver los problemas que ocurren en el aula, pues según sus opiniones, permite que los actores del hecho educativo se involucren en la definición de problemas que deben resolverse, dando paso a la reflexión, tratar de acompañar la enseñanza de contenidos programáticos junto con propuestas investigativas, que den apoyo a los problemas que se presentan en los contextos formativos.

En este orden de ideas, Achilli (2004) expresa que la investigación es un proceso “por el cual se construyen conocimientos acerca de una problemática de un modo sistemático y riguroso” (p.20); lo cual implica que en el campo de la docencia, se incorporen problemáticas pedagógicas, cuyo abordaje se dirija a resolver problemas que se presentan en el aula y pueden afectar la enseñanza.

Sin embargo, a pesar de lo descrito, también se aprecia la necesidad de formación en el área de investigación pedagógica, pues consideran que habitualmente investigan para ascender en la carrera docente o para recibir alguna titulación, más que para mejorar su acción docente; lo cual equivale a indagar sobre estrategias didácticas y como evaluar, pero carecen de experiencia para hacerlo. Por ello, es importante acotar que según La-Torre (2008), los docentes se enfoquen a la enseñanza orientada por la actividad investigadora, lo cual genera autorreflexión y mejoras en su práctica.

En seguida se muestra la dimensión Incentivos, la cual emerge del análisis como un constructo conformado por los códigos:

- **Motivación personal para investigar**

Quiero decir que es más una iniciativa personal, quiero hacerlo, me gusta investigar sobre todo lo que ocurre en el aula [1:26].

- **Necesidad de mentores para investigar**

Tener mentores en el proceso de investigación, no basta con que el docente sepa que tiene que investigar debe gustarle también y esto puede lograrse si se rodea de personas que amen y se apasionen por esa función y que además quiera compartir sus saberes[4:48].

- **Vivencias investigativas**

Investigación de campo fundamentalmente descriptiva y por el otro lado mantener la tradición de la investigación documental que mucho servía, en cuanto que permitía la lectura, la interpretación y de ellas elaborar ensayos para ser publicados en revistas. [3:39].

- **Modelamiento para la función investigativa**

Como docente me vinculé con grupos de investigación donde a través de la experiencia de responsables de líneas y programas aprendí a investigar sobre mi área disciplinar [2:30].

Se puede apreciar la importancia de los estímulos internos y externos en el desarrollo de la función investigativa en la universidad. En ese sentido, los informantes atribuyen un significado especial a la motivación, la iniciativa personal y el gusto, lo cual se ve reflejado cuando expresan que esa motivación interna los hacen rodearse de otros que comparten el interés por la actividad investigativa, por ejemplo a través de la inscripción de proyectos, no tanto por recibir ascensos o titulaciones, sino por considerarla una función inherente al rol docente. Pero al mismo tiempo, también se aprecia la influencia que ejercen los estímulos externos, pues su inexistencia limita la tarea investigativa y deriva en el privilegio de la docencia sobre la investigación.

Esto parece guardar relación con los planteamientos expuestos por Castillo y Cabrerizo (2006), cuando exponen que la investigación en las universidades debe ser una actividad indispensable, pero a pesar de ello, en muchos escenarios "...no sienten la necesidad seria de incentivar a los profesores para que hagan investigación" (p.141); en otras palabras, parece entonces evidenciarse otra situación ligada a la crisis económica que afecta a las universidades, la cual probablemente influye en la ausencia de incentivos extrínsecos como retribuciones económicas, reconocimientos a la labor, dotación de recursos y apoyo institucional.

Aunado a los incentivos que promueven la investigación en los docentes universitarios también resultó interesante el significado que le otorgan los informantes al modelamiento de la función investigativa por parte de mentores que los guíen, lo cual se evidencia cuando expresan que regularmente se unen a otros de mayor experiencia investigativa, adscribiéndose a líneas y programas de investigación; es decir, las evidencias permiten apreciar el valor de los mentores u orientadores en la función investigadora.

Subcategoría Investigación

La subcategoría emergente muestra sus relaciones con las dimensiones, denominadas Enfoque, Propósitos e Incentivos, las cuales se asocian con diversos elementos que, desde el juicio de los informantes, intervienen pero además caracterizan la labor investigativa realizada por estos profesores. Así, esta subcategoría agrupa aspectos relacionados con el predominio de la investigación tradicional sobre el área disciplinar de cada profesor, pero también evidencia su aprecio e interés por la incorporación de otros tipos de investigaciones diferentes, especialmente en el enfoque cualitativo. Además, también se evidencian aquí otras situaciones asociadas con la solución problemas, como elemento conducente a la mejora de la práctica docente, en razón de la necesidad de investigar sobre lo que ocurre en el aula como espacio natural para problematizar; pero también, la influencia que tienen los incentivos internos y externos en el desarrollo del proceso de investigación, y cómo éste puede ser mayormente efectivo gracias a la presencia de mentores con mayor experiencia.

Dimensiones

A continuación, se presentan las dimensiones Enseñanza y Mejora como resultado de la agrupación de diversos códigos asociados con la práctica pedagógica (y de los cuales emergió la subcategoría Pedagogía). *Enseñanza*, este apartado surge gracias a la agrupación de los siguientes códigos:

- Investigación pedagógica

Generando diferentes productos conducentes a mejorar mi práctica de aula, donde el énfasis es investigar sobre el trabajo diario que realizo, observando y reflexionando sobre lo que ocurre en el aula, cómo enseño, cómo aprenden los estudiantes y con lo que observo investigar para cambiar [2:53].

- Complejidad de la enseñanza

Donde la generación de conocimientos es a ritmos acelerados, no debemos seguir viéndolos como entes aislados, fragmentados sino concebirllos como un todo dentro de un mundo altamente complejo, que requiere de ellos y en beneficio de la misma universidad, que sean integrales, altamente capacitados en diferentes competencias que le permitan mejorar su práctica de aula.[4:27].

- Enseñanza tradicional

Por eso se siguen viendo en la universidad docentes tradicionales con el cuento de que lo importante es transmitir conocimientos, no que los alumnos sepan qué hacer con esos conocimientos, se olvidan de que son docentes universitarios [3:28].

Predominio de la docencia sobre la investigación

Pero en este momento y por erróneas políticas de algunos decanos, la investigación está como la cenicienta de la universidad [1:73].

Es posible observar la alta representación que tiene la práctica pedagógica, que, según los informantes, se realiza en un contexto caracterizado por la complejidad, lo cual presenta diversos retos especialmente vistos en el papel que tiene el docente en cuanto a la mejora de la enseñanza, en este caso a través del proceso investigativo, pues sus expresiones indican que no pueden seguir transmitiendo conocimientos aislados y fragmentados, sino que por el contrario deben ser facilitados en consideración de la dinámica entramada, contradictoria, pero también complementaria que caracteriza el tiempo actual desde la complejidad.

Así, esta dimensión representa un constructo de análisis que permitió apreciar diversas situaciones que subyacen en el acto formativo. Según lo evidenciado, no basta con impartir conocimientos disciplinares en el aula, sino que es necesario desarrollar acciones para que los alumnos comprendan realmente el objeto de enseñanza, de allí la importancia de abordar los problemas que emergen en el aula, pues representan un camino para aprender, investigar y generar nuevas formas de enseñanza; en otras palabras, entender que la acción pedagógica involucra el conocimiento de lo que ocurre en el acto educativo, en donde la observación, indagación y reflexión resultan importantes.

Por ello, la enseñanza desde la complejidad exige en los docentes la preocupación permanente por la investigación pedagógica, la cual es entendida por López (1999), “como el análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores de las personas que intervienen en el proceso” (p.43); es decir, representa el estudio dialéctico de los fenómenos formativos con la clara intención de mejorarlos desde los actores que allí participan.

Sin embargo, a pesar que esta dimensión permite apreciar la importancia de mejorar la enseñanza a través de la investigación pedagógica, también resalta el papel preponderante que aún tiene la enseñanza secular tradicional en la educación superior, pues según las evidencias, para algunos profesores parece que la enseñanza es una simple forma de transmitir conocimientos disciplinares, donde la investigación en ninguna de sus tipologías es necesaria para reafirmar la labor pedagógica.

Esto parece corresponder con lo planteado por Schon (1992), cuando expone que quienes se dedican a la enseñanza, han mostrado por años su preocupación por la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las competencias investigativas que se exigen en el campo de la realidad compleja y de incerti-

dumbre que existe tanto en la sociedad, como en las aulas de clase, gracias al canon de racionalidad técnica que socava la confianza en cuanto a su capacidad para cumplir con el mandato de una práctica reflexiva. Por tanto, puede decirse que esta dimensión está conformada por elementos contradictorios, que por una parte, hacen referencia a la importancia del mejoramiento de la enseñanza a través de la investigación pedagógica, pero por la otra, resalta la enseñanza tradicional, con predominio de la función docente sobre la investigativa.

Por su parte, la dimensión Mejora resulta un apartado de análisis conformado por siguientes códigos:

- **Vinculación docencia e investigación**

Acompañar las competencias pedagógicas e investigativas como funciones que se complementan, con la investigación cumpla el rol de generar conocimientos que luego se plasman en la docencia que imparto [1:42].

- **Vinculación entre las funciones del docente y su formación**

El mismo no debe ser disperso y desarticulado creo que hay que orientar el proceso hacia el principio holístico del plan para que se cumpla a cabalidad el perfeccionamiento académico [2:24].

- **Vocación docente**

Yo vivo la docencia con pasión, soy ingeniero de profesión pero me siento una buena docente, realizo mi trabajo con amor, compromiso y siempre en la búsqueda de que mis estudiantes aprendan [1:52].

- **Aprendizaje significativo**

Como a los veinte minutos ella se detenía y decía “por qué la regla no se coloca en equilibrio”. Oía nuestras respuestas, trataba de interpretarlas, luego venía la explicación en el pizarrón de la ley de equilibrio de las fuerzas. Eso no se me olvida jamás, ella era reflexiva y estudiaba cuál es la mejor forma de enseñar [3:63].

- **Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje**

investigar sobre educación, sobre formas de enseñar sobre cómo aprenden los estudiantes ya que con ellos mejoran su práctica docente.[3:4].

La dimensión *mejora* representa, desde las opiniones de los informantes, la posibilidad de abordar la enseñanza universitaria como actividad orientada por una investigación diferente a la tradicional, dando apertura a la indagación sobre aspectos inherentes al acto educativo, lo cual es posible si se asume en el seno de las universidades un verdadero compromiso por el perfeccionamiento del docente, por ejemplo desde la capacitación en competencias pedagógicas e investigativas, como funciones que se complementan para enriquecer el proceso enseñanza y aprendizaje.

Por ello, Díaz (2004) comenta que la enseñanza como componente de la práctica pedagógica y partiendo de la vinculación docencia e investigación, puede mejorarse mediante la formación permanente, en donde se estudian no solo conocimientos disciplinares, sino valores, principios, convicciones sobre su propia práctica, dando vida a la figura de docente-investigador como aquel que investiga y reflexiona desde su práctica pedagógica.

Pero adicionalmente, es importante hacer mención de otra tendencia significativa en esta dimensión, tal como es el caso de la importancia que tiene la vocación, el amor y el compromiso en el mejoramiento del proceso de enseñanza, en dirección del aprendizaje significativo, lo cual resulta una situación sumamente interesante, pues en palabras de López (1999), una de las formas para mejorar la enseñanza, radica en la promoción del aprendizaje significativo, pues éste requiere que los docentes conduzcan su actividad educativa desde el desarrollo integral de los actores que hacen vida en el acto educativo.

La subcategoría *Pedagogía* emerge gracias a las dimensiones Enseñanza y Mejora las cuales agrupan el análisis de los diversos significados manifestados por los informantes, en cuanto el ejercicio formativo que tiene lugar en el escenario de estudio. Ante ello, este constructo surge en este contexto desde la opinión de los informantes, como una referencia para abordar la enseñanza en términos de la actividad investigativa, que involucra la integración de la teoría con la práctica, la docencia y la investigación, que permita superar su desarrollo rutinario y la mecanización característica de la enseñanza tradicional.

Así, al contrastar esta subcategoría con diversos elementos referenciales, fue posible apreciar que la pedagogía se presenta con una fuerte conexión con la reflexión de los docentes sobre su práctica de aula, la cual emerge cuando la investigación sobre el hecho educativo orienta la mejora de la enseñanza, y promueve el aprendizaje significativo de los alumnos.

De manera que la pedagogía se conceptualiza en esta investigación según lo planteado por Restrepo (1996), para quien se constituye en el saber educar, en la práctica educativa de los docentes, pues les indica el cómo, porqué y hacia dónde deben dirigir la enseñanza, se trata de "...una disciplina en formación que utiliza modelos y conceptos de otras disciplinas para plantear métodos que resuelvan los problemas de la enseñanza" (p.84).

Por tanto, puede decirse que su propósito es lograr la relación teoría-práctica en el accionar de los docentes, y para ello puede valerse de la investigación como actividad reflexiva, lo cual requiere integrar la investigación y la enseñanza. En razón de esto, García (1999) expone que formar docentes reflexivos es una tarea inmediata que debe asumir la educación, pues para que ésta sea constructiva y transformadora, debe ejercer sus funciones en entornos complejos, dinámicos y cambiantes desde los problemas que se enfrentan.

De ahí que es necesaria la formación continua del personal académico si se quiere lograr docentes reflexivos, tal como fue manifestado por los informantes, pues es una forma de desarrollar una comprensión de lo que ocurre en el aula, del propio trabajo y generar conocimiento para orientar prácticas futuras; de esa forma, podrán alejarse de tradiciones, rutinas y recetas equivocadas, que durante mucho tiempo han guiado la enseñanza descontextualizada de la investigación sobre lo que ocurre en el aula.

Discusión de resultados

Investigación Pedagógica

Esta categoría representa la comunión de diversos elementos que conformaron las tendencias representativas más evidentes de las subcategorías Investigación y Pedagogía, las cuales permitieron de manera progresiva una aproximación al significado del constructo aquí fundamentado. Visto así, la investigación emerge en este análisis desde los enfoques tradicionales, resalta la desvinculación entre la docencia y la investigación, principalmente a causa del predominio en la indagación de áreas disciplinares, razón por la cual se manifiesta la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de procesos de formación continua que fortalezcan el aprendizaje significativo de los alumnos, desde la práctica reflexiva y la investigación sobre el hecho educativo.

Ante este escenario, la investigación pedagógica resulta una necesidad en los escenarios estudiados, específicamente en la UNET, pues los docentes manifestaron que cuando realizan investigación no lo hacen necesariamente para enriquecer sus labores áulicas cotidianas, pues desconocen sus bondades para mejorar la enseñanza, lo así sus carencias formativas en lo que respecta al saber enseñar.

En este sentido, es importante resaltar los argumentos expuestos por Castillo y Cabrerizo (2006), pues anuncian que una de las funciones irrenunciables de los docentes universitarios es investigar en cualquiera de sus formas, pero más especialmente acerca del "...desarrollo curricular en el que participan con la doble finalidad de mejorar su práctica docente y contribuir al desarrollo de la ciencia..." (p.142); pues ellos, parten del supuesto que para mejorar la enseñanza, esta debe estar impregnada de investigación, como tareas que se complementan y retroalimentan mutuamente.

Por ello, esta categoría permite inferir la necesidad de asumir cambios en la forma tradicional como se está realizando la enseñanza y orientarla a través de la investigación para la mejora de la práctica reflexiva; pues como se aprecia en los hallazgos, los docentes desean formarse para mejorar la enseñanza. Por tanto, la investigación pedagógica emerge en este estudio como un proceso que permite a los docentes mejorar la enseñanza, en donde el currículo, los saberes disciplinares, la práctica pedagógica, las estrategias, los recursos, así como el

amor por la docencia, la vocación y el compromiso, representan elementos que pueden fortalecerse desde el abordaje, pero además reflexión, de los fenómenos que tienen lugar en el acto formativo.

Al respecto, los informantes UNET manifestaron interés e intriga por este tipo de proceso, pues se aprecian diversas tendencias significativas que reclaman acciones formativas para que los docentes, sin importar su condición ni categoría, comiencen a formarse para incorporar a su labor cotidiana este tipo de investigación, que según sus percepciones son requeridas, principalmente porque los docentes poseen sólidas fortalezas en las disciplinas que facilitan, pero limitaciones en lo que respecta al saber enseñar. Por tanto, estos hallazgos señalan que existe una necesidad declarada por asumir procesos formativos que les permita el desarrollo de la investigación pedagógica, como complemento a las tradicionales actividades investigativas que realizan sobre las áreas disciplinares en la cual están formados.

Sin embargo, es importante hacer mención de algunas situaciones que emergieron en las representaciones internas de los informantes, tal como es el caso de la mínima preocupación de algunos profesores sobre la investigación, pues si bien esta representa una parte esencial de las funciones como docentes universitarios, en ocasiones no se realiza, ni siquiera sobre su disciplina particular como y tradicionalmente se desarrolla, pues los escasos incentivos extrínsecos (políticas institucionales, premios en metálico) e intrínsecos (interés, compromiso, disciplina) para el desarrollo de esta función, generan una mayor dedicación a la docencia. En consecuencia, el análisis permitió evidenciar la desvinculación entre dos funciones de las principales que deben asumir los docentes universitarios, en este caso la docencia y la investigación.

En el caso de los informantes ULA y UPEL, surgió un elemento significativo que contrasta las opiniones de los informantes UNET, se trata de la acción reflexiva que deben asumir los docentes para desarrollar la enseñanza, que contempla la investigación pedagógica, desde la concepción del primer informante, los docentes de cualquier disciplina deben investigar en temas como evaluación, estrategias didácticas, procesos pedagógicos y aprendizaje significativo; lo que los llevaría a ser docentes reflexivos. El encuentro en las manifestaciones de los docentes de las diferentes universidades, radicó principalmente en atribuir un significado especial a la investigación en cualquiera de sus modalidades, pero especialmente en lo que concierne a la pedagógica, que ofrece las herramientas necesarias para fortalecer la enseñanza y mejorar la acción docente; lo cual ocurre cuando los docentes, generan conocimientos que luego incorporan al aula; es decir, investigan sobre el acto educativo, para luego mejorar la enseñanza.

Conclusiones

Los hallazgos permiten afirmar que se requiere fortalecer las competencias investigativas, independientemente de la profesión que se tenga. El hecho de ser docentes exige formarse para mejorar el proceso de enseñanza, y de esta manera, sean conocedores, investigadores y transformadores de la realidad compleja que ocurre en las aulas de clase. En este sentido, la investigación en general se presenta como un elemento asociado con la profundización y actualización del saber particular de cada disciplina, ratificando que efectivamente, los docentes se sienten cómodos al transmitir lo que saben y producen, pero la complejidad áulica los lleva a reconocer que requieren saberes vinculados con el ser, lo investigativo y lo pedagógico, con la intención de superar esquemas seculares y positivistas y la simple transmisión de información.

Es así como, desde esa dicotomía de juicios, empieza a gestarse la reflexión del docente, en este caso desde los resultados de la investigación que pueden realizar sobre los diversos elementos que conforman el acto educativo, como medio para dar respuestas a situaciones inherentes a su ejercicio diario. Esto lograría la superación progresiva de la transmisión de conocimientos aislados y fragmentados, para así facilitarlos en la dinámica entramada, además de contradictoria, que subyace en el acto de enseñanza para potenciar desde la reflexión, el aprendizaje significativo de los alumnos.

Por todo esto, la investigación pedagógica como proceso para orientar la enseñanza y, por ende, la reflexión representan una importante dinámica para enriquecer la práctica del docente universitario, para reforzar sus conocimientos, para trascender las formas tradicionales de investigación y para superar la docencia repetitiva

y rutinaria y la transmisión de conocimientos de forma pasiva. (Cf. Castillo y Cabrerizo, 2006.; Ruíz y Rojas, 2001; LaTorre, 2008). En este sentido, se manifiesta la necesidad de mejorar la práctica de enseñanza y aprendizaje a través de procesos de formación continua que fortalezcan las competencias investigativas pedagógicas de los profesores, para favorecer y consolidar una enseñanza reflexiva. ©

Josefina Balboa. Magister en Gerencia Educativa, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Doctora en Pedagogía, Universidad de Los Andes (ULA). Docente-Investigadora, Categoría Titular, Dedicación Exclusiva de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, adscrita al Departamento de Ciencias Sociales, docente de la asignatura Metodología de la Investigación en Pregrado y Seminario de Tesis en Postgrado. Coordinadora de Secretaría. Coordinadora del Programa de Investigación Socio Humanístico (PISH-UNET). Investigador A-1 PEII, desde el 2010. Autora de 2 libros y de diversos artículos de interés investigativo. Organizadora de Congresos Internacionales en Investigación Social desde el 2006.

Referencias bibliográficas

- Acosta Alamilla, Saúl (2014). *La investigación en el aula*. Aprender a conocer. México: Trillas.
- Achilli, Elena Libia (2004). *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde Editor.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (2009). *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Cuba: Pueblo y Educación.
- Arias, Fidias. (2004). *El proyecto de investigación*. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.
- Balza Laya, Antonio María (2009). Pensar la investigación postdoctoral. Desde una perspectiva compleja. *Investigación y Postgrado*, 24 (3), 76-89.
- Cárdenas, Mirian; Plua, Karina y Álava, Antonio. (2016). Necesidad de perfeccionar el desempeño investigativo de los docentes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 15(3), 11-24. Recuperado el 5 julio de 2019 en <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1495>
- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2006). *Formación del profesorado en educación superior desarrollo curricular y evaluación*. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Díaz Quero, Víctor (2004). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente*. San Cristóbal: FONDEIN.
- Galvani, Pascal. (2006). Transdisciplinariedad y educación. Visión docente. *Con-Sciencia*, 30 (2), 1-39.
- García Llamas, José. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Madrid: La Muralla.
- Gimeno, José y Pérez, Ángel (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, Judith Preissle y Lecompte, Margaret Diane (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Dávila, Román Antonio (2002). *La formación permanente del profesorado desde los centros educativos un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Hilarraza, Yaritza Josefina (2012). Investigación pedagógica un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didáctica y Educación de Venezuela*, 3(1), 11-17. Recuperado el 22 junio de 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228367>

- La Torre Beltrán, Antonio; Delio Del Rincón Igea y Justo Arnal Agustín (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- La Torre Beltrán, Antonio (2008). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, Guy (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Ruiz, Juan Ignacio (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Aljibe.
- Martínez Miguélez, Miguel (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, Miguel (2013). *La ciencia y la jerarquía de valores en la educación del siglo XXI*. México: Centro Escolar del Mar de Cortes.
- Martínez, Paola. (2017). Los problemas que devoran a las universidades venezolanas. Recuperado el 15 mayo de 2019 en <https://runrun.es/investigacion/295473/los-problemas-que-devoran-a-las-universidades-venezolanas/>
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, Edgar. (1992). *Epistemología de la complejidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar. (2001). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Gloria. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogante*. Madrid: La Muralla.
- Restrepo, Bernardo. (1996). *Investigación en educación*. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).
- Ruíz, José. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Universidad de Deusto: Fundación Horreum Fundazioa.
- Ruíz, Amparo y Rojas, Raúl. (2001). *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Panamericana Formas.
- Sandín, María. (2013). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobón, Sergio. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia. Ediciones Ecoe.
- Tobón, Sergio. (2013). *Formación integral y competencias*. Colombia: Ecoe.
- Torello, Óscar. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3) ,37-48. Recuperado el 16 de enero de 2019 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Ugas, Gabriel. (2006). *La complejidad, un modo de pensar*. San Cristóbal, Táchira: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Vargas, Lezy. (2010). *La formación docente*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Zapata, Vladimir. y otros (1993). *Objeto y método de la pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Evaluación de un Programa de Formación de Investigadores en la Región Maya de México



Evaluation of a training program for researchers in the Mayan region of Mexico

Roger Jesús González González

rogr.gonzalez@gmail.com

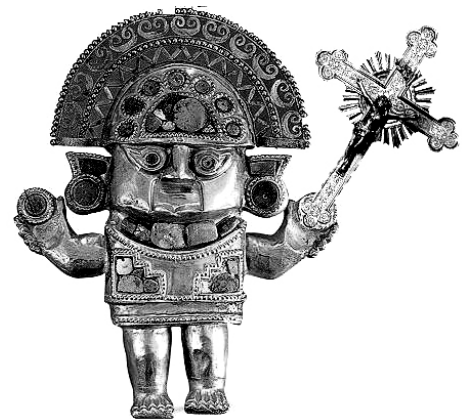
Edith Cisneros-Cohernour

ecohernour@gmail.com

Galo Emanuel López Gamboa

galo.lopez@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, estado Yucatán. México



Artículo recibido: 18/01/2020

Aceptado para publicación: 19/01/2020

Resumen

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo determinar desde la perspectiva de los principales actores, las fortalezas y debilidades del Proyecto Savia, un programa de formación en competencias para la investigación en el bachillerato que se implementa en la región maya de México, para lo cual se siguió un diseño de estudio de casos de investigación evaluativa. Entre los principales resultados se encontró que la convivencia y la motivación hacia los jóvenes por formarse en el ámbito de la investigación científica son algunas de las principales fortalezas. En cuanto a las debilidades, en ocasiones existe un incorrecto enfoque de incorporación a los proyectos de investigación, es necesario mejorar la comunicación entre los organizadores del programa y los tutores-investigadores, entre otras.

Palabras clave: Evaluación de programas, formación de investigadores, jóvenes, región maya.

Abstract

The objective of this research project was to determine, from the perspective of the main actors, the strengths and weaknesses of a training program in research competencies (Savia project) that is implemented in the high school of the Mayan region of Mexico, for which followed a case study design of evaluative research. Among the main results, it was found that social harmony and motivation of young people for training in the field of scientific research are some of the main strengths. Regarding the weaknesses, sometimes there is an incorrect approach to incorporating research projects, also, it is necessary to improve communication between program organizers and tutors-researchers, among others.

Keywords: Program evaluation, training of researchers, youth, Mayan region.

Introducción

En los últimos años, la formación de investigadores ha tomado especial importancia pues se ha encontrado que contribuye al desarrollo de sociedades que procuran el bienestar a través de la ciencia, y que adicionalmente están preparadas para afrontar los desafíos de la naturaleza, la tecnología y el contexto, procurando así el desarrollo social y cultural de un país (Cazaux, 2008; Aldana, 2012; Narro y Moctezuma, 2012).

A nivel mundial se han registrado grandes avances en la formación de investigadores, muestra de ello es que en algunos de los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) tales como República Checa, Portugal, Austria, Dinamarca y Eslovenia, la formación de capital humano en investigación ha incrementado exponencialmente (Sanz y Cruz, 2010).

En el continente Americano los indicadores y contextos son múltiples y variados, muestra de ello es que los Estados Unidos de América ocupa el primer lugar a nivel mundial en cuanto a número de investigadores científicos, pues según datos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), esta nación del norte de América cuenta con 1, 265.1, representando el 10% por cada 1,000 habitantes de su Población Económicamente Activa (PEA). Canadá es otro país que destaca en este rubro, pues el 8.0% por cada 1,000 de la PEA se dedica a actividades relacionadas con la investigación científica, siendo junto con los Estados Unidos de América, de las principales potencias mundiales en cuanto a número y formación de investigadores, desarrollo científico, desarrollo tecnológico, entre otros (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2014).

En el contexto de América Latina se ha encontrado que la formación de investigadores se desarrolla principalmente en las universidades y específicamente a través de programas de doctorado. Sin embargo existen fuertes inconsistencias en éste ámbito si se compara a los países latinoamericanos con países europeos, y aún más si esta comparación se realiza con los países del norte de América previamente citados, pues en el sur del continente, Argentina es la nación con mayor número de investigadores con un 2.4% de científicos por cada 1,000 habitantes de su PEA, seguida por Chile con un 2.0% y Brasil con 1.3% investigadores en de la misma clasificación (Sebastián, 2003; Banco Interamericano de Desarrollo, 2010).

Como se aprecia, en América Latina existe un rezago considerable en cuanto al número de investigadores y en consecuencia en la formación de profesionales en este rubro, sin embargo en México el desarrollo científico reflejado a través del número de especialistas en investigación científica es aún más deficiente, pues únicamente el 0.9% de la PEA por cada 1,000 habitantes se dedica a la investigación científica, lo cual es un índice claramente bajo ya que “los investigadores mexicanos por cada 1,000 miembros de la población económicamente activa, representan alrededor de un décimo de lo observado en países más avanzados” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 28).

En México la formación de investigadores se vincula estrechamente con el fortalecimiento a los programas de posgrado y el otorgamiento de becas (CONACYT, 2014), y se lleva a cabo de manera formal únicamente en la educación superior (Ortiz, 2010), esto permite afirmar que en el país la formación del investigador en niveles que anteceden a la educación superior es prácticamente inexistente y únicamente se lleva a cabo a través de programas de fomento a las vocaciones científicas que generalmente son financiados por el CONACYT.

Los programas de formación para la investigación en México surgen de un tiempo muy corto a la fecha, muchos de ellos con la finalidad de dotar al país de capital humano preparado para generar conocimiento que pueda innovar en materia de investigación, ciencia y tecnología, pues en la actualidad estos programas tienen como principal eje de acción la preparación básica, sólida, amplia y general en una disciplina para convertir a los futuros investigadores en especialistas de áreas específicas del conocimiento, esto con el objetivo de hacer

frente a las tradiciones universitarias que tienen que seguir los investigadores en formación, así como a las políticas en materia de ciencia y tecnología impulsada por cada país (Ibarra, 2000; Rivas, 2004).

Ante este escenario, en México es necesario trabajar en la formación de jóvenes investigadores, pues se ha encontrado que un individuo puede ser formado para la investigación desde la educación básica y a temprana edad:

Es deseable propiciar una formación temprana para la investigación, para que se vaya despertando en los niños y jóvenes de educación básica y media, el gusto por y la habilidad para la indagación, la organización de información, la generación de hipótesis, la observación cuidadosa, etcétera, todo lo cual les permitirá ir desarrollando, entre otras cosas, una mentalidad científica (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger 2003, pp. 55-56).

Es importante señalar que parte de las deficiencias en la formación de investigadores se origina en los niveles básicos del sistema educativo mexicano, pues el currículo nacional no contempla la formación para la investigación como un elemento fundamental en la formación de niños y jóvenes; muestra de ello son los bajos resultados obtenidos en el área de ciencias en pruebas estandarizadas como la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), dirigida a estudiantes de 15 años de edad que se encuentran cursando el primer ciclo de la educación media superior o están por ingresar a ella, pues en los últimos registros que se tienen del 2015 en el área de ciencias México ocupó el lugar 57 de 69 países participantes en el estudio (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016).

Para hacer frente a estas carencias, diversas instituciones como la Academia Mexicana de Ciencias, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Instituto Politécnico Nacional, entre otras, desarrollan programas no formales enfocados en el fomento de vocaciones científicas y de investigación a edades tempranas en México. Sin embargo estos programas y en particular los que se desarrollan en la región maya de México, nunca han sido evaluados, por lo cual aún no se conoce a través un método formal las fortalezas y las debilidades de estas estrategias para la formación de investigadores a edades tempranas.

Debido a lo anterior, es necesario implementar estrategias como la evaluación de programas enfocados en la formación de investigadores para determinar las bondades y áreas de oportunidad de estos programas. Por ello, en el presente proyecto de investigación se desarrolla una evaluación de un programa de formación de jóvenes investigadores de nivel medio superior que se lleva a cabo en Yucatán, este programa lleva por nombre Proyecto Savia y tiene como objetivo fomentar el interés por la investigación científica y tecnológica en estudiantes de bachillerato.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación evaluativa fue determinar, desde la perspectiva de los principales actores, las fortalezas y debilidades del Proyecto Savia, un programa de formación en competencias para la investigación en el bachillerato que se implementa en la región sureste de México.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Proyecto Savia, un programa orientado al fomento de vocaciones científicas en la región maya de México?

Importancia del estudio

Este proyecto surge de la necesidad de evaluar el Proyecto Savia, ya que en México existen limitados estudios sobre este tipo de programas orientados a la formación de investigadores en niveles previos a la educación superior, y menos aún que se basen en modelos teóricos para la evaluación de programas.

Adicionalmente se ha encontrado que es necesario evaluar los programas de formación en ciencias, sobre todo si trabajan con jóvenes que serán el futuro de la investigación en el país, además de que la evaluación de programas es un componente importante e imprescindible para los programas nacionales y de formación (Wholey, 1986).

Los resultados de la evaluación podrán ser utilizados para la implementación de estrategias que coadyuven a la mejora del programa, pues la evaluación es esencial para la toma de decisiones y el desarrollo de políticas sociales (Guba, 1978).

Descripción del programa

El Proyecto Savia inició actividades en el año 2009 y tiene como objetivo fomentar el interés por la investigación científica y tecnológica en estudiantes de bachillerato, incorporando a los jóvenes al desarrollo de proyectos de investigación en las siguientes disciplinas: salud, cultura y pueblo maya, innovación y economía del conocimiento, desarrollo social, desarrollo agroindustrial, educación, así como desarrollo urbano y medio ambiente.

El programa se implementa en todo el estado de Yucatán, sin embargo la mayoría de los participantes provienen de municipios como Mérida, Hunucmá, Kanasín, Umán, Progreso, Ticul, Muna, Maxcanú, Tixkokob, Valladolid, Halachó, Tecoh, entre otras comunidades en la región maya de México.

Metodología

La presente investigación se clasifica como un estudio de caso de investigación evaluativa, pues como mencionan Stake y Schwandt (2006) este tipo de estudios son fundamentales en la búsqueda y afirmación de la calidad en los proyectos, programas o políticas. Para la realización de la investigación se utilizó el modelo para la evaluación de programas de Carol Weiss (1993), el cual se describe a continuación.

Modelo de evaluación

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el modelo de evaluación para la toma de decisiones de Carol Weiss (1993). Este modelo se basa en la premisa de que la investigación evaluativa es una iniciativa racional que analiza el efecto de las políticas y los programas con relación a las metas que se establecen previamente, mediante métodos y objetivos sistemáticos que ayudan a los administradores a tomar decisiones que lleven a la mejora del programa.

La evaluación se desarrolló en un contexto político, ya que como afirma Weiss la política influye en tres formas: primero, las políticas y los programas que son objetos de evaluación son la base de las decisiones políticas; segundo, debido a que las evaluaciones se desarrollan con la finalidad de sustentar la toma de decisiones, se dan en un contexto político; y tercero, la evaluación por sí misma tiene una postura política, debido a su propia naturaleza hace declaraciones políticas implícitas sobre cuestiones tales como la naturaleza del problema, la legitimidad de los objetivos del programa y sus estrategias, entre otras.

El modelo fue seleccionado por considerar que es consistente con el tipo de programa que se evalúa, pues el Proyecto Savia surgió y se desarrolla en un contexto fundamentalmente político, en el que las decisiones de los administradores influyen de manera significativa en la implementación del programa, además de que es financiado por el gobierno federal e implementado a través de instancias del gobierno local. Sin embargo, dichas decisiones se toman a partir de la premisa básica de fortalecer la formación en competencias para la investigación de los jóvenes que participan en el programa, por lo cual se consideró viable y adecuado desarrollar la evaluación a través del modelo de Weiss, quien propone la mejora del programa con base en el conocimiento de las necesidades de los beneficiarios y la toma de decisiones de los administradores.

Técnicas para la recolección de datos

La colecta de datos se llevó a cabo durante 18 meses, para ello se recurrió a diversas fuentes de información y al análisis de documentos como informes de gestión, proyectos desarrollados por los participantes, bases de datos, evaluaciones de desempeño a los participantes, entre otros. Posteriormente se trabajó con jóvenes registrados y con experiencias previas a la edición 2019 del programa, egresados del Proyecto Savia, investigadores con más años participando como tutores-investigadores, padres de familia y con los administradores del programa, con la finalidad de obtener información que responda a las inquietudes de los participantes y permita tomar decisiones relevantes a los administradores para la mejora del programa.

Como se aprecia en la tabla 1, para la evaluación del programa se recurrió a múltiples técnicas como son: a) entrevistas semiestructuradas a investigadores con mayor participación en el programa durante sus diez ediciones, egresados del programa, padres de familia y la administradora del programa; b) grupos de enfoque con jóvenes que participaban en el programa durante su evaluación, y c) un cuestionario en línea, compuesto por preguntas abiertas, dirigido a egresados del programa y a investigadores que han participado como tutores-investigadores.

Adicionalmente se recurrió a la observación en diferentes contextos y momentos como técnica básica en el desarrollo de la investigación, así como el análisis documental pues tradicionalmente los investigadores en evaluación utilizan técnicas cualitativas como entrevistas, observaciones, encuestas, análisis históricos y de documentos (Savenye & Robinson, 2004).

Tabla 1. Técnicas utilizadas para la recolección de datos en la evaluación del Proyecto Savia

Técnica	Fuentes de información	Número de participantes	Porcentaje
Entrevistas semiestructuradas	Tutores - Investigadores	6	10.3
	Egresados del programa	3	5.1
	Padres de familia	6	10.3
	Administradora	1	1.8
Grupos de enfoque	Jóvenes que participaban en el programa durante la evaluación	13	22.5
Encuesta en línea	Egresados del programa	20	34.5
	Tutores - Investigadores	9	15.5
Total		58	100

Fuente: Elaboración propia

Triangulación

En esta investigación se recurrió a dos tipos de triangulación para la comprensión del fenómeno (Denzin, 2009): a) la triangulación de datos que consiste en el uso de una variedad de fuentes de datos, representadas en esta investigación por los jóvenes que participan en el programa, los egresados, los padres de familia, los investigadores y la administradora del programa; y b) la triangulación metodológica, la cual se realizó a través de las entrevistas, grupos de enfoque, encuestas, observación y análisis documental.

Población

La población se encuentra conformada por todos los estudiantes que han participado en el programa, 407 jóvenes registrados en las diez ediciones del Proyecto Savia de 2009 a 2018. Los 245 investigadores que han participado como tutores-investigadores en el mismo periodo, los padres de familia de los jóvenes que han participado en el programa y los administradores del mismo.

Participantes en el estudio

Al ser este un estudio de evaluación, la sección de los participantes fue intencionada, se recurrió a lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios simples, la cual “exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio” (p. 93). Cabe señalar que los criterios de selección en todos los grupos fueron la experiencia en el programa y la participación activa en actividades vinculadas con la formación de jóvenes investigadores.

Se trabajó con un total de 58 participantes, de los cuales 13 fueron estudiantes que participaban en el programa durante la evaluación. Estos 13 jóvenes compartieron sus experiencias a través de los grupos de enfoque debido a que han participado en dos o hasta tres ediciones del Proyecto Savia.

En cuanto a los egresados, se entrevistó a tres estudiantes de nivel superior que participaron en el programa durante sus estudios de bachillerato y actualmente continúan con su formación en investigación a nivel superior. Es importante señalar que se trabajó con estos tres jóvenes debido a sus antecedentes y participación activa en programas especializados en la formación de investigadores.

Adicionalmente, a través de un cuestionario en línea se recabó información de 20 estudiantes de nivel superior y jóvenes recién egresados de licenciatura que participaron en el programa durante sus estudios de bachillerato.

Por otro lado, se entrevistó a seis investigadores especialistas en diversas áreas del conocimiento, seleccionados debido a la constancia y continuidad con la que han participado como tutores-investigadores en las diez ediciones del Proyecto Savia. De igual manera se envió un cuestionario en línea a todos los investigadores que han participado como tutores-investigadores en el Proyecto Savia a lo largo de sus diez ediciones, se tuvo respuesta de nueve especialistas en diversas disciplinas científicas.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis padres de jóvenes que participaban en el programa al momento de su evaluación. Los criterios para la selección de los padres fueron que sus hijos participen en el Proyecto Savia y hayan participado en actividades orientadas a la formación de investigadores a edades tempranas.

Finalmente, como parte de los organizadores del programa se entrevistó a la administradora y principal tomadora de decisiones con relación a la implementación del Proyecto Savia.

Análisis de resultados

El análisis de la información recabada se realizó a través de Diagramas de afinidad, técnica utilizada para agrupar y categorizar datos de manera natural, reuniendo la información a través de temas generales en los cuales se agrupan temas que se relacionan entre sí (Scupin, 1997). Los resultados que se presentan son producto de haber concentrado en categorías las respuestas similares de las diferentes fuentes de información: jóvenes Savia (jóvenes que participaban al momento de la evaluación y egresados), investigadores, organizadores del programa (administradora) y padres de familia. A continuación se enlistan las preguntas que guiaron el estudio:

1. ¿Cuáles son sus principales experiencias con relación al Proyecto Savia?
2. ¿Cuáles consideran que son las fortalezas del Proyecto Savia?
3. ¿Cuáles consideran son las principales debilidades del Proyecto Savia?
4. ¿Qué recomendaciones harían para la mejora del programa?

Experiencias en el programa

Como parte de la pregunta Experiencias en el programa, emergieron sub-categorías como Desarrollo de competencias sociales, Convivencia a través del programa, Desarrollo del programa, entre otras. Sin embargo como se aprecia en la figura 1, la categoría en la que los cuatro grupos coincidieron fue la denominada *De-*

desarrollo de competencias pre-profesionales. Esta categoría se conformó a través de respuestas vinculadas a temas como “Compromiso y ganas de los participantes”, “Responsabilidad de los jóvenes”, así como “Manejo del estrés y trabajo colaborativo”.

Fig. 1. Diagrama de Venn que ilustra el proceso de categorización en la pregunta Experiencias en el programa



Con el fin de ilustrar la categoría Desarrollo de competencias pre-profesionales, a continuación se presentan fragmentos del discurso de los participantes en el estudio, al respecto, una de las egresadas del Proyecto Savia y que ha participado activamente en programas y actividades relacionadas con el fomento de vocaciones científicas comentó:

Hay que tener mucha paciencia, el trabajo de investigación se basa en la paciencia... también se necesita mucho esfuerzo, se necesita leer muchos artículos, estudiar mucho para poder llegar a algo (Comunicación personal, 2018).

Por otro lado una de las madres que participó en el estudio, con dos hijos en el programa, el mayor con un año de haber egresado después de participar en dos ediciones y el menor participando por segundo año consecutivo comenta:

La principal experiencia es que ellos se vuelven más responsables porque tienen que cumplir con un trabajo extra...asimismo se preparan para exponer sus trabajos ante especialistas (Comunicación personal, 2018).

Las principales experiencias de los participantes en la investigación se vinculan a temas como la paciencia, esfuerzo, estudio y responsabilidad, las cuales se agruparon en la categoría descrita debido a que se consideró que son competencias pre-profesionales que se desarrollan en los jóvenes a través del programa.

Fortalezas del programa

Con relación a las fortalezas del programa, emergieron sub-categorías como Organización del programa, Estrategia para la formación de investigadores, Entornos reales de investigación, El papel del investigador Savia y Desarrollo de competencias pre-profesionales. Sin embargo como se aprecia en la figura 2, las categorías en las cuales coincidieron los grupos participantes fueron *Convivencia a través del programa* y *Desarrollo de competencias sociales*.

Fig. 2. Diagrama de Venn que ilustra el proceso de categorización en la pregunta Fortalezas del programa



Con relación a la categoría que se denominó Convivencia a través del programa, uno de los investigadores que ha participado como tutor-investigador en todas las ediciones del programa relata:

El proyecto permite la interacción de los investigadores con los estudiantes de nivel de preparatoria, para adentrarlos en el área de investigación (Comunicación personal, 2018).

Esta fortaleza es congruente con los resultados de estudios como el de Estrada, Woodcock, Hernández & Schultz (2011), en el que se ha encontrado que los estudiantes que participan en actividades de investigación con la influencia de miembros de la comunidad científica, permanecen en el ámbito de la ciencia convirtiéndose en futuros científicos profesionales, lo cual a su vez, es consistente con el objetivo del programa.

Por otro lado el Desarrollo de competencias sociales es una de las principales fortalezas del programa, ya que desde la perspectiva de los participantes se genera un espacio en el que los jóvenes pueden interactuar con estudiantes de otros contextos y con intereses comunes vinculados a la formación en investigación. Al respecto uno de los participantes en el programa comenta:

Una de las fortalezas es el apoyo que nos brinda el programa, las juntas que se hacen para que los estudiantes se empiecen a conocer, el trabajo en equipo es bueno pues ayuda a la misma convivencia entre los participantes en el proyecto... es muy agradable estar aquí, te sientes a gusto, sientes que te prestan atención, te contestan, cualquier duda te la resuelven (Comunicación personal, 2018).

Al respecto, es necesario tener en cuenta la importancia de compartir el proyecto y el interés por la producción de conocimiento científico, pues ello genera oportunidades para la convivencia, el establecimiento de vínculos académicos, el gozo y el disfrute de hacer investigación (Gutiérrez, 2014).

Es decir, el programa incide en la permanencia de los jóvenes en el ámbito de la investigación a través de la interacción con investigadores y otros jóvenes en formación para la investigación, siendo estas las principales fortalezas que se encontraron a través de la interacción con los participantes y las observaciones.

Debilidades del programa

Respecto a las debilidades del programa, emergieron sub-categorías como Carencias en la organización del programa, Deficiencias en el proceso de selección, Incorrecto enfoque en la incorporación a los proyectos de investigación, *Trabajo con el investigador y la elaboración del Producto final de investigación*. Como se aprecia en la figura 3, las categorías en las cuales coincidieron los grupos fueron *Comunicación entre organizadores e investigadores y Promoción del programa*, categorías construidas a través de respuestas como “No existe mucha difusión del programa”, “El programa llega a pocos jóvenes”, “Los horarios son difíciles de respetar”, entre otras.

Fig. 3. Diagrama de Venn que ilustra el proceso de categorización en la pregunta Debilidades del programa



En cuanto a la categoría Comunicación entre organizadores e investigadores, uno de los investigadores participantes en la evaluación informa que la comunicación es una de las principales debilidades del programa, al respecto comenta:

Un poco más de seguimiento de los organizadores, fuera de la entrega de las evaluaciones parcial y final, no hay llamadas o monitoreo del avance de los jóvenes, pero tampoco de los investigadores, hay jóvenes que han “sufrido” con los investigadores porque estos jamás los atienden o les hacen dar vueltas (Comunicación personal, 2018).

Con referencia a la categoría Promoción del programa, se puede ilustrar esta debilidad a través de un fragmento del discurso de uno de los participantes en el programa al momento de su evaluación, quien comenta:

Quizás la promoción del programa, me tocó verlos en la prepa exponiendo e invitando a los jóvenes a participar en el Proyecto Savia pero pues hay muchas personas que cuando nos dicen ¿a dónde vas?, voy al CINESTAV, ¿a qué vas? voy a realizar una investigación, ¡aahh! qué padre ¿y dónde es?... y pues ya le explico que estoy en el Proyecto Savia y me dicen me hubieras invitado, me hubiera gustado participar. Esa es una debilidad importante, no se dan a conocer como deberían...mientras el proyecto se haga más grande y se empiece a conocer más, esto no solo va a traer a personas interesadas en participar, sino que también va a ayudar a los investigadores a dar a conocer sus proyectos (Comunicación personal, 2018).

Esta cuestión es importante, ya que a pesar de ser financiado por el gobierno federal e implementado por el gobierno estatal, el programa apenas logra atender a una población que oscila entre los 35 y 40 estudiantes de bachillerato en cada edición.

Recomendaciones al programa

A partir del análisis realizado con relación a las recomendaciones, como se aprecia en la figura 4 la categoría en la cual coincidieron los participantes en el estudio se denominó *Promoción del programa*.

Fig. 4. Diagrama de Venn que ilustra el proceso de categorización en la pregunta Recomendaciones al programa



Esta categoría fue definida a través de comentarios vinculados al hecho de que “Se requiere mayor difusión”, al respecto un joven recién egresado del proyecto y que participó en las dos últimas ediciones comenta:

Una recomendación sería quizá promocionarlo más, porque según mi percepción, el proyecto es desconocido, y yo conozco muy buenos candidatos para él, que sin embargo no tienen idea que existe un programa como tal, por lo tanto no aplican para formar parte de él (Comunicación personal, 2018).

Finalmente, la madre de un joven recién egresado del programa afirma que hay más estudiantes en todo el estado con talento e interés por formarse en investigación, sin embargo no conocen el programa debido a la escasa difusión que se da, al respecto la participante comenta:

...que se diera más difusión al programa, para que hubiera más oportunidades entre los jóvenes del estado que seguramente hay muchísimo talento en todas partes, que se diera más difusión para que hubiera más oportunidades (Comunicación personal, 2018).

Como se observa a pesar de que existieron recomendaciones en cada uno de los grupos vinculadas a la implementación del programa, los participantes en el estudio coincidieron en que la principal recomendación es la promoción que del programa, comentando incluso que habría una mayor participación de los jóvenes en todo el estado de Yucatán si tuvieran conocimiento de las actividades que se realizan como parte del Proyecto Savia.

Conclusiones

En América Latina los estudios de evaluación no siguen un modelo teórico, por lo cual no logran captar realmente las fortalezas y las debilidades de los programas, sino que se orientan únicamente a determinar el grado de satisfacción de los participantes. Debido a ello, se considera adecuada la implementación del modelo para la evaluación de programas de Weiss (1993), pues permitió a los evaluadores utilizar las herramientas que fueron consideradas necesarias para el análisis de las fortalezas y las debilidades del Proyecto Savia.

Los resultados del estudio indican que la motivación para involucrarse en el ámbito de la investigación científica, el desarrollo de competencias sociales, así como la convivencia con estudiantes de edades similares pertenecientes al programa y con investigadores, son las principales fortalezas del programa. Estos resultados son consistentes con estudios como los de Chavoya y Rivera (2001), Castillo (2006) y Gutiérrez (2014), investigaciones en las que se encontró que la convivencia en las actividades de formación de jóvenes investigadores permite a los participantes intercambiar conocimientos y trabajar de manera conjunta.

Adicionalmente, el programa fomenta la construcción de una identidad en los participantes como jóvenes investigadores, quienes a su vez se identifican como un grupo con características e intereses particulares dentro de sus múltiples contextos, estableciendo lazos de amistad y colaboración científica incluso fuera del programa.

En cuanto a las debilidades del programa se encontró que en ocasiones existe un incorrecto enfoque en el trabajo que realizan los jóvenes Savia con los tutores-investigadores, pues en algunos casos los estudiantes son incorporados a los proyectos de investigación como asistentes y no como aprendices de investigación. De igual manera se encontró que es necesario mejorar la comunicación entre los organizadores del programa y los tutores-investigadores, con la finalidad de tener un seguimiento más preciso del desempeño de cada estudiante.

Una de las principales recomendaciones en el estudio es la necesidad de una mayor promoción de las actividades vinculadas a la formación de jóvenes investigadores que se desarrollan como parte del programa, un tema que debido al escaso número de publicaciones al respecto, puede ser considerado para añadirse a la literatura especializada referente a la formación de *jóvenes* investigadores a través de programas no formales.

Con los resultados de esta investigación evaluativa se pretende ofrecer alternativas para la mejora del programa a través de la toma de decisiones de los responsables de su administración e implementación. Adicionalmente, se espera que la evaluación pueda ser tomada como base para la elaboración de un modelo teórico para la evaluación de programas de formación de jóvenes investigadores.

Finalmente, se recomienda a las autoridades pertinentes hacer un estudio de evaluación cualitativa de estudiantes egresados de este tipo de programas en todo el país que continúan con una carrera científica. ©

Referencias bibliográficas

- Aldana, Maximino. (2012). ¿Qué le falta a la ciencia en México?. *Revista Temas*, 69, 26-30. Recuperado de https://www.fis.unam.mx/~max/MyWebPage/aldana_ciencia_en_mexico_temas_2012.pdf.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). *Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe. Un compendio estadístico de indicadores*. Washington, D.C., Estados Unidos de América: División de Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=%2035691608>.
- Castillo Suárez, Claudia Lisette. (2006). *Evaluación del verano de la investigación científica del PRIORI y de la AMC de la Universidad Autónoma de Yucatán* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Cazaux, Diana. (2008). La comunicación pública de la ciencia y la tecnología en la “sociedad del conocimiento”. Las universidades argentinas y la divulgación de su producción científica a través de internet. *Bitácora-e: revista electrónica latinoamericana de estudios sociales, históricos y culturales de la ciencia y la tecnología*, 1, 66-87. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/25947/articulo7.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Chavoya Peña, María Luisa & Rivera Morales, Alicia. (2001). *Dimensiones en torno a la formación de investigadores. Estudio de caso de investigadores SNI de la Universidad de Guadalajara*. Colima, México: Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- CONACYT. (2012). *Indicadores de actividades científicas y tecnológicas*. Edición de bolsillo. Recuperado de: <http://www.conacyt.mx/siicyt/index.php/centros-de-investigacion-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2002-2011-b/2389-2012-indicadores-de-bolsillo-2012/file>.
- CONACYT. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. México: Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/631-3-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-2014-2018/file>.
- Denzin, Norman Kent (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. United States of America: Transaction, Publishers.
- Estrada-Hollenbeck, Mica & Woodcock, Anna & Hernández, Paul & Schultz, Wesley. (2011). Toward a Model of Social Influence That Explains Minority Student Integration into the Scientific Community. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 206-222, doi: 10.1037/a0020743.
- Goetz, Judith & Lecompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guba, Egon. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. United States of America: Center for the study of evaluation, University of California.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Revista electrónica de educación Sinéctica*, 43, 1-16. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/22>.
- Ibarra Rosales, Guadalupe. (2000). Las nuevas formas de producción de conocimientos y su impacto en la formación de investigadores en la UNAM. *Tiempo de Educar*, 2, 3-4, 66-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100404.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe & Sánchez Puentes, Ricardo & Arredondo Galván, Víctor Martiano & Pérez Rivera, Graciela & Klinger Kaufman, Cynthia. (2003). Delimitación del campo temático formación para la investigación. En Patricia Ducoing Watty (Coord.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002* (pp. 51-57). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

- Narro Robles, José & Moctezuma Navarro, David. (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. Plan educativo nacional. En José Narro Robles & Jaime Martuscelli Quintana & Eduardo Barzana García (Coords.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 9-20). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Ortiz Lefort, Verónica. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara*. Jalisco, México: Editorial CUCSH-UDG.
- Rivas Tovar, Luis Arturo. (2004). La formación de investigadores en México. *Revista perfiles Latinoamericanos*, 12 (25), 89-113. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/250/204>.
- Sanz Menéndez, Luis & Cruz Castro, Laura. (2010). *Análisis sobre ciencia e innovación en España*. España: Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC.
- Savenye, Wilhelmina & Robinson, Rhonda. (2004). Qualitative research issues and methods: an introduction for educational technologists. In David Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 1045-1071). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa E021 Investigación científica y desarrollo tecnológico*. México: Dirección General de Evaluación de Políticas. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314721/E021_Investigacio_n_Cienti_fica_y_Desarrollo_Tecnolo_gico_-_Diagno_stico_2017.pdf.
- UNESCO. (2015). *Informe de la UNESCO sobre ciencia, hacia el 2030*. París, Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407s.pdf>.
- Scupin, Raymond. (1997). The KJ method: a technique for analyzing data derived from Japanese ethnology. *Human organization*, 56(2), 233 - 237. Doi: 10.17730/humo.56.2.x335923511444655.
- Sebastián, Jesús. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/superior/jsebastian.pdf>.
- Stake, Robert & Schwandt, Thomas. (2006). On Discerning Quality in Evaluation. In Ian Shaw & Melvin Mark & Jennifer Greene (Eds.), *Handbook of Evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 404-418). United States of America: Sage publications, Inc.
- Weiss, Carol. (1993). Where Politics and Evaluation Research Meet. *American Journal of Evaluation*, 14(1), 93-106. Doi: 10.1177/109821409301400119.
- Wholey, Joseph. (1986). Using Evaluation to Improve Government Performance. *American Journal of Evaluation*, 7(2), 5-13. Doi: 10.1177/109821408600700201.

Perspectiva cronológica de las TIC en las organizaciones públicas venezolanas



Chronological perspective of ICT in venezuelan public organizations

Leyda Alejandra Blanco Alarcón

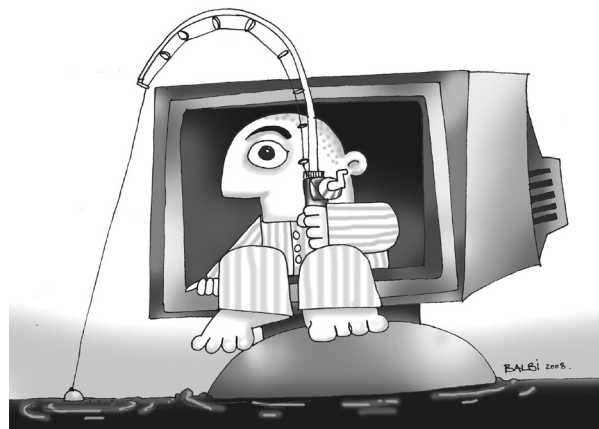
alejandrablancaalarcon@gmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminalísticas

Centro de Investigaciones en Propiedad Intelectual

Mérida, estado Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 13/11/2019

Aceptado para publicación: 22/01/2020

Resumen

Con el presente trabajo se pretende delimitar a las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC- en su claridad conceptual, además de comprender la importancia de las mismas en las organizaciones y realizar un recorrido cronológico de las políticas públicas, planes, programas y proyectos emprendidos en Venezuela a partir del año 2000 para su consolidación, asimismo se detallan algunas fortalezas y debilidades que han sido detectadas para que las mismas puedan ser consideradas un elemento a favor del desarrollo.

Palabras clave: TIC, organizaciones públicas, cronología.

Abstract

The present work seeks to delimit the Information and Communication Technologies -ICT- in its conceptual precision, besides understanding the importance of these in organizations and making a chronological tour of the public policies, plans, programs and projects undertaken in Venezuela to promote its consolidation in the year 2000, will also detail the weaknesses that have been detected so that they can be considered an element in favor of development

Keywords: ICT, public organizations, chronology.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad presentar un análisis sobre el estado del arte de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en Venezuela y mostrar su recorrido durante los últimos veinte años, haciendo especial referencia a los aspectos informáticos emprendidos en las organizaciones públicas nacionales. Entre los temas a abordar, se encuentra la comprensión de su significado y su relevancia en las organizaciones, la identificación del marco legal nacional, la revisión sobre el recorrido institucional en pro de las TIC, así como también caracterizar las principales políticas públicas nacionales, las cuales a pesar de su afán por propiciar cambios para el país presentaron ciertas debilidades que serán indicadas.

Se considera de gran importancia la revisión de las estrategias gubernamentales en la implementación de las TIC, el estudio de documentos institucionales, planes, marco legal y otras fuentes de interés para comprender que dichas herramientas constituyen un instrumento necesario en pro del desarrollo organizacional en el entendido de que forman parte de los constantes cambios de las organizaciones modernas, llegando a convertirse en un elemento indispensable que debe ser tratado especialmente, ya que evidencia claramente el desarrollo de las naciones como muy bien lo es la educación, la salud, la preservación del ambiente, la seguridad agroalimentaria, entre otros tópicos de interés mundial.

En la era de la modernidad las TIC forman parte de los elementos fundamentales para el desarrollo social, político, económico y cultural de cualquier región, tanto es así, que los países han empleado políticas públicas, planes, proyectos y un amplio marco legal que regule su accionar, y Venezuela no escapa de ello. Por esa razón, resulta oportuno revisar las políticas, estrategias y leyes implementadas por el Gobierno a fin de comparar si las mismas están en consonancia con las desarrolladas en otros países. Un aspecto importante en el presente análisis, es que una vez conocidas las políticas públicas nacionales en materia de TIC ejecutadas en los últimos años, se presentaran las debilidades que han conllevado a las organizaciones actuales a estar en una situación de incertidumbre frente a la crisis que atraviesa el país, asimismo se hará mención sobre la manera en que actuaron las organizaciones venezolanas en cuanto a la liberación de las nuevas tecnologías, especialmente en lo que corresponde a las TIC centradas en el campo de la informática, por ejemplo el software libre.

Marco conceptual de las TIC y su importancia en las organizaciones

Las Tecnologías de Información y Comunicación conocidas como por sus siglas TIC, consisten en el conjunto de herramientas, procedimientos, programas y técnicas que son utilizados con la finalidad de obtener, administrar, procesar, intercambiar y compartir información haciendo uso de equipos tecnológicos. Las mismas constituyen actualmente uno de los componentes, medios o vías más importantes en las instituciones tanto públicas como privadas ya que facilitan y agilizan los procesos internos y externos permitiendo dar respuestas rápidas, oportunas y confiables ya que su buen uso evita incurrir en posibles errores que se pudieran producir en caso de que las mismas no sean empleadas, asimismo el uso de las TIC han llegado a influir tanto en las organizaciones que crean dependencia entre sus usuarios.

Según una definición ubicada en el libro *Software Propietario. Uso y adquisición en la Administración Pública venezolana* editado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005) se define a las Tecnologías de Información como el “conjunto de herramientas, habitualmente de naturaleza electrónica, utilizadas para la recogida, almacenamiento, tratamiento, difusión y transmisión de la información” (p.180).

Otra conceptualización de TIC realizada por Ortí (2011) es que las mismas: “son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes

códigos (texto, imagen, sonido,...). El elemento más representativo de las nuevas tecnologías es sin duda el ordenador y más específicamente, Internet” (p.1).

De acuerdo con el glosario de terminos que se encuentra en el documento titulado Hardware. Adquisición y uso en la Administración Pública Nacional en Venezuela, TIC es la rama de la tecnología dedica al estudio, aplicación y procesamientos de datos, que involucra la creación, almacenamiento, obtención, manejo, modificación, intercambio, distribución y visualización de información de manera automática, así como también el impulso de sus componentes y medios que permite la puesta a disposición de redes. (p. 179).

Asimismo, el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales - PNTIySP 2007-2013 incluye un concepto de TIC tomado del Reporte de Desarrollo Humano Venezuela (2002) – Tecnologías de Información y Comunicación al Servicio del Desarrollo, PNUD y destaca que son

...concebidas como el universo de dos conjuntos: las Tecnologías de Comunicación tradicionales (TC), principalmente radio, televisión y servicios de telefonía convencional; y las Tecnologías de Información (TI), caracterizadas por la digitalización de las tecnologías para el registro de contenidos (procesamiento de información), para la comunicación (telemática), y para las interfaces (medios), todo lo cual se ha hecho posible gracias a la adaptabilidad y los avances de la computación. Por todo esto, el producto bandera de las TIC es la Internet. (P. 1)

Por su parte, al analizar las anteriores definiciones resalta que la informática, las telecomunicaciones y por ende el Internet como medio son los principales elementos que forman parte de su conceptualización, así como también lo es la importancia en el manejo e intercambio de la información que se produce a través de las TIC.

El rol que desempeñan las TIC es de suma importancia ya que dichas tecnologías se encuentran en todos los ámbitos individuales y sociales, ofreciendo productos y servicios cada vez más innovadores y pertinentes, entre algunas ventajas comúnmente conocidas se encuentran que permiten la disponibilidad de comunicaciones inmediatas, realizar comercio electrónico, prestar servicios en telemedicina en donde los pacientes pueden ser atendidos a distancia, crean nuevos espacios laborales (*FreeLancer*), garantiza la búsqueda precisa y a tiempo record de datos e información confiable, facilita la educación no presencial o a distancia, permite realizar operaciones de banca electrónica, es un medio para el entretenimiento y distracción, a través de ellas el ciudadano puede participar activa y realmente en el desarrollo de otras tecnologías, en la construcción de agendas políticas, tales como el gobierno electrónico, hace que la sociedad está cada vez más interrelacionada, se está a la vanguardia del desarrollo económico, ambiental y cultural, entre otros elementos que forman parte de la vida diaria de las sociedades gracias a las TIC.

Todos y cada uno de los aspectos nombrados anteriormente forman parte de la llamada transformación social, nos encontramos en un proceso de evolución de la sociedad moderna hacia la sociedad de la información. En este sentido, las organizaciones también forman parte de ese cambio constante, en el contexto de que los actores que hacen vida en ellas han asumido nuevas formas de interacción en un mundo cambiante y de permanente incertidumbre haciendo necesariamente uso de las TIC a fin de facilitar su incorporación o adaptación a una nueva sociedad.

Las TIC son consideradas como un elemento práctico y utilitario de las organizaciones facilitando los procesos de toma de decisiones y gestión externa, lo cual permite resolver problemas propios de las mismas y de sus usuarios. Por su parte, así como la Revolución Industrial marco un hito en las organizaciones, caracterizándose esa época por el auge del proceso de maquinización, automatización y producción eficiente en masa, la sociedad de la información también lo está haciendo, a través de la presencia de constantes cambios tecnológicos que hacen cada vez más fluidas las comunicaciones, situación que conlleva a promover un cambio de paradigma en la visión organizacional, en donde el papel del Internet, de los móviles, de las computadoras y de las relaciones complejas juegan un rol fundamental. Según lo anterior, un aspecto importante que han jugado las TIC es el hecho de que las mismas impulsan el interés que poseen los individuos en mantenerse a la vanguardia en relación con la implementación y uso de las tecnologías, haciendo que los mismos estén en

permanente búsqueda de elementos innovadores o nuevos dispositivos tecnológicos permitiendo el desarrollo de la capacidad de invención o adquisición de dispositivos veloces y altamente útiles a fin de destacarse frente a terceros sea en lo individual u organizacional. En tal sentido, esta situación hace necesario que los individuos se vean forzados a mantenerse al día con las nuevas tecnologías a fin de evitar ser desplazados por otros actores, situación similar ocurre con muchas sociedades (Lozada, 2004).

Aunado a lo anterior las TIC tienen una orientación concreta y funcional dentro de las organizaciones, en la medida que puedan complementarse con otras estrategias que hagan más eficiente el desempeño de las mismas, por lo tanto según Chaverra y Arias (2012), hay funciones llevadas a cabo mediante software que permiten agilizar dentro de las organizaciones los siguientes procesos:

- El almacenamiento y procesamiento de datos mediante el manejo de grandes bases de datos en donde reposa la información de la organización.
- Facilitan y agilizan los procesos de comunicación interna y externa entre los individuos de la organización gracias al Intranet y estos con los usuarios de las mismas, así como también aporta beneficios para la búsqueda de información gracias al Internet.
- Apoya a los gerentes y directivos en la toma de decisiones, seleccionando las estrategias más adecuadas a través de los sistemas de información.
- Apoya el modelado y automatización de procesos y flujogramas organizacionales.

Por lo anterior resulta evidente que las TIC aportan gran valor a las organizaciones, no cabe duda que gran parte de su éxito dependerá del rol activo que desempeñan los actores que hacen vida dentro de la organización ya que de ellos dependerá el uso, mantenimiento y actualización de tales herramientas. Adicionalmente valdría la pena agregar como elemento importante, el hecho que existen herramientas en TIC las cuales permiten el seguimiento y control de procesos y actividades, situación que garantiza un eficaz desempeño organizacional, así como también las ventajas de confort que ofrecen a los trabajadores disponer de óptimas herramientas tecnológicas que permitan ejecutar las labores de forma más eficiente.

Parte de la justificación de las TIC como elemento importante para el desarrollo de las organizaciones se encuentra establecido en las normativas y procedimientos para el uso y adquisición de software en la administración pública, documento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela (2005) el cual indicaba que “la rápida integración del software, hardware y su contenido facilita el desarrollo de una sólida plataforma que impulsa la productividad individual, el trabajo participativo, la productividad organizacional y la integración entre organismos” (p. 34)

En razón a lo anterior surgen las siguientes interrogantes ¿en qué situación se encuentran las TIC en Venezuela?, ¿las políticas, planes, programas, proyectos y leyes implementadas con relación a las TIC están en consonancia con la realidad organizacional mundial?, ¿tal y como están planteadas las políticas nacionales sobre las TIC en Venezuela se podrán atacar las debilidades en las organizaciones públicas? Estas interrogantes surgen de la necesidad de plantear a la TIC como instrumentos de transformación de las sociedades y por ende como mecanismos que permite mejorar el desempeño organizacional.

Las TIC como instrumentos de generación de cambios en las organizaciones públicas venezolanas

Durante los primeros años del Siglo XXI, se han elaborado un conjunto de programas, planes, proyectos, leyes y decretos que ponen de manifiesto la intención inicial que se tuvo en el país de que las TIC fuesen parte fundamental del desarrollo económico y social de la nación, se observó que desde el año 2001 hasta aproximadamente el año 2017 hubo interés en promover los temas vinculados a esta área. Sin embargo, debido a la crisis económica por la que atraviesa el país estos temas que se encuentran en la palestra mundial han sido desplazados, resultando preocupante debido a que las nuevas tecnologías representan la consolidación de las sociedades desarrolladas, ricas en conocimientos e información, simbolizando la principal característica de

la llamada sociedad de la información que permite sin duda alguna mejorar la capacidad productiva de los individuos y por ende de las organizaciones públicas o privadas. El hecho de que en la actualidad (2019) no se esté considerando el desarrollo y masificación de las TIC como un instrumento necesario para la generación de cambios positivos en beneficio del país, afectará a la sociedad venezolana del futuro incrementando así la llamada brecha tecnológica, la cual para algunos es un término absurdo.

A pesar de ello, no se debe dejar de mencionar que a partir del año 2000 hubo un masivo interés por impulsar el desarrollo de las TIC en Venezuela mediante el establecimiento de un conjunto de acciones iniciales que se desarrollaron en el país para implementar políticas efectivas, ya que para ese entonces era urgente regular esta materia y crear las condiciones adecuadas para garantizar la coexistencia armónica entre el software libre y software propietario (Orihuela, 2005, p. 13)

Asimismo, tales políticas eran necesarias para el país ya que según Gallegos (2005)

Se estima que dentro de los desarrollos en tecnologías de información el 40% del costo total de las soluciones se invierten en componentes de software, lo que hace evidente –y urgente para nosotros– la necesidad de definir políticas, estrategias comunes y lineamientos que nos den garantías mínimas. (p. 18).

Las realidades para ese entonces motivaron a un importante grupo de actores nacionales expertos en el tema, dirigidos por la Oficina de Tecnologías de Información del Ministerio de Ciencia y tecnología haciendo posible la elaboración de importantes propuestas concretas de políticas públicas nacionales en pro de las TIC, más aun cuando la administración pública nacional era la principal adquiriente de software.

En este epígrafe se presentaron las estrategias más relevantes puestas en marcha por el Estado venezolano cuya representación fue asumida por el ahora llamado Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología en su papel de ente rector.

Reseña sobre el marco jurídico para la promoción de las TIC en Venezuela

El país dispone de un sólido marco jurídico que promueve e impulsa el desarrollo de las TIC por parte del Estado. Entre los principales instrumentos legales con que dispone el país es el Decreto 825, Número 36.955, del año 2000 en donde se declara el acceso y uso de Internet como política prioritaria del Estado venezolano, dicho documento legal hace mención sobre la importancia del uso de las tecnologías con fines de informar a la sociedad. Por su parte, insta a los Ministerios de Educación y Ciencia y Tecnología a dictar los lineamientos tendentes a educar sobre el uso de Internet, comercio electrónico, y comunicación con la finalidad de formar una sociedad del conocimiento, además del llamado a promover material académico, científico y cultural para facilitar el acceso y uso adecuado del Internet, así como establecer espacios para la investigación y desarrollo de nuevos conocimientos en el sector de las TIC.

En la Gaceta Oficial No. 37.313 de fecha 30 de octubre de 2001, se publica la Ley sobre Delitos Informáticos cuya finalidad consiste en proteger los sistemas que hagan uso de las tecnologías de información, por su parte dicha ley tiene una función preventiva y sancionatoria en los casos de delitos realizados contra o mediante el uso de dichas tecnologías. Sin embargo, a pesar surgir como una ley novedosa para el país, muchos son los juristas que señalan que la misma presenta algunas deficiencias, entre las cuales se podrían mencionar; la reproducción de delitos contemplados en el Código Penal, no hace referencia al contenido ni aplicaciones sobre los sistemas de información, no indica la tutela sobre el debido uso de Internet, entre otros aspectos de conceptos y técnicas legislativas que no fueron adecuadamente empleadas.

Por otra parte, para el año 2001 se publicó el Decreto de Ley sobre Mensaje de datos y Firmas electrónicas, en la Gaceta Oficial No. 37.148 con el objetivo de otorgar valor jurídico (seguridad jurídica y eficacia probatoria) a las firmas electrónicas y mensajes de datos utilizados en Venezuela, otorgándole la misma importancia otorgada por la ley a los documentos escritos. Parte de esta validez radica en el uso debido y certificado de la firma electrónica, pues es la que garantiza la autoría de un documento toda vez que la misma cumpla con cier-

tas condiciones establecidas en la misma ley y sea empleado el correspondiente certificado electrónico emitido por Proveedores de Servicios de Certificación, avalado por la Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica (SUSCERTE). Para Badell y Grau (s.f) antes no era posible utilizar las firmas electrónicas en Venezuela a los fines de otorgarle la validez que la ley reconocía a los documentos electrónicos, sin embargo esta situación ha sido subsanada a partir de la promulgación del Reglamento Parcial del Decreto en el año 2004, según Decreto 38. 086, que según su artículo 1: “tiene por objeto desarrollar la normativa que regula la acreditación de los Proveedores de Servicios de Certificación ante la Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica, la creación del Registro de Auditores, así como los estándares, planes y procedimientos de seguridad”, por otra parte dicho reglamento indica el procedimiento a seguir para la acreditación de los proveedores de servicios de certificación.

Vale la pena mencionar que el Estado Mérida, por ser una de las entidades nacionales que más ha aportado a las TIC, fue instalado el Centro de Validación y Certificación Electrónica Región Andina ubicada en el año 2017 en la sede de Fundacite Mérida, participando de esta manera como proveedor de servicios de certificación.

Para los primeros años de la década del 2000, hubo una importante masificación de las políticas nacionales en pro del Software Libre a partir de la creación del Decreto 3.390 publicado en la Gaceta 38.095 de fecha 28 de diciembre de 2004, con esta normativa por primera vez se establecía en el país un régimen legal que sentaba las bases para la utilización prioritaria del Software Libre haciendo un llamado obligatorio a todos los organismos y dependencias adscritas a la administración pública nacional. La relevancia de lo contemplado en este Decreto es que exige a los entes del Estado a hacer uso de sistemas desarrollados bajo estándares abiertos y en caso de que a las instituciones se les imposibilite hacer uso de dichos sistemas, deberán solicitar autorización al Ministerio de Ciencia y Tecnología como ente rector, en ese contexto ese órgano evaluará la adopción de otro tipo de soluciones según los criterios y normas definidos por el mismo. Bajo ese contexto cabe destacar que:

Cada adquisición de software propietario por parte de algún órgano o ente de la administración pública nacional, debe incluir, además del programa ejecutable, la entrega del código fuente, garantizándose la transferencia tecnológica. Otro de los lineamientos indica que bajo ninguna circunstancia un software debe obligar al uso de otro software asociado (Córdova, 2005, p.11)

Con este importante decreto se hace un llamado a la migración gradual y progresiva de los entes de la administración pública ya que para ese momento todas las instituciones hacían uso de software propietario. Asimismo insta a garantizar la capacitación de los funcionarios.

Siguiendo el orden cronológico otro elemento jurídico de gran relevancia es la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación del año 2005, especialmente lo consagrado en su artículo 26, establece una disposición especial con relación a las Tecnologías de Información. Dicho articulado estipula que el Ministerio de Ciencia y Tecnología pasa a sustituir las funciones que ejecutaba la Oficina Central de Estadística e Informática, atribuyéndole entre sus principales competencias el establecimiento de políticas destinadas a la generación de contenidos en la red de los órganos y entes del Estado, asimismo, pasó a asumir la facultad de ser garante de la inviolabilidad de datos electrónicos que maneje el Estado en ocasión a sus funciones y finalmente tendrá como actividad principal el desarrollo y fomento de las acciones orientadas a la asimilación de las tecnologías por parte de la sociedad.

Después de varios años sin la promulgación de leyes en el área de las TIC, el 17 de octubre de 2013 en la Gaceta Oficial Número, fue promulgada la Ley de Infogobierno, derogando el Decreto 3.390. Esta ley contempla la obligatoriedad del uso de tecnologías de información libres bajo estándares abiertos por parte de los entes de la administración pública nacional, haciendo un llamado también al cumplimiento de la ley por parte de institutos autónomos, organizaciones del poder popular, universidades del país, asociaciones civiles y otras empresas del Estado, con la finalidad de velar por la transparencia de las políticas y desempeño de las organizaciones y garantizar la llamada independencia tecnológica. Al hacer una comparación entre ambas leyes no es mucha la diferencia que lo que se encontraba estipulado en el Decreto 3.390, sin embargo pasa a ser una ley de carácter punitivo toda vez que contempla que todas aquellas personas que ejerzan una función

pública, incurrir en responsabilidad civil, penal y administrativa por las infracciones cometidas a la presente Ley (artículo 80).

Otras leyes importantes han sido según información suministrada del portal web de CENDITEL:

...la Ley de Intercambio Electrónico de Datos, Información y Documentos entre los órganos entes del Estado venezolano, conocida como la Ley de Interoperabilidad, Ley de Infogobierno y Ley de Simplificación de Trámites Administrativos o el Decreto Ley N° 1.240 sobre Mensajes de Datos y Firmas Electrónicas, trasladando el concepto de firma manuscrita al medio digital... (información tomada en el año 2019)

Es así como se observa la importancia otorgada a la protección de los datos que circulan en internet, así como a la certificación de las firmas electrónicas como instrumento de protección y seguridad de los datos auténticos.

Planes Nacionales en TIC

En relación con los planes nacionales, se elaboraron el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, Plan Regional de Ciencia y Tecnología del Estado Mérida, así como también el Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales 2007-2013.

Conforme a la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología constituye el medio de planificación y guía de la gestión gubernamental desde los años 2005-2030 en la materia. Dicho documento contó con la participación de las instituciones adscritas a dicho Ministerio, enmarcando el análisis situacional de la ciencia y la tecnología para el año 2005 y un marco de las políticas estratégicas. En el diagnóstico sobre los indicadores de capacidad tecnológica industrial del Plan se refleja que “Los esfuerzos de inducción de la innovación tecnológica en las empresas venezolanas se concentran (según encuesta de 2004), mayormente en cuatro aspectos: contratos de asistencia técnica, introducción de técnicas de calidad total, e introducción de software para automatizar el manejo administrativo y los procesos productivos de la empresa” (p. 50). Asimismo planteó como marco político estratégico propiciar acciones tendientes a impulsar el fortalecimiento de una infraestructura adecuada y el equipamiento para servicios de apoyo a las instituciones de investigación y desarrollo y de innovación tecnológica, estimular la capacidad de innovación tecnológica del sector productivo, empresarial y académico público y privado, establecer programas de incentivo, concertar y ejecutar políticas de cooperación internacional, crear fondos para el financiamiento, impulsar el establecimiento de redes de cooperación, entre otras acciones encaminadas a la consolidación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, lo cual conllevaría en gran medida al desarrollo, adquisición, uso, intercambio y apropiación de las TIC.

De manera puntual el Plan Nacional de Ciencia y tecnología (2005-2030) delimita el área de las TIC, invocando que a través de ella se puedan instrumentar acciones concretas en lo adelante que permitan el logro de objetivos y visiones estratégicas planteadas en el párrafo anterior, es así como el Plan indica que las TIC:

Debe ser un área estratégica de desarrollo nacional en la medida en que permite apuntalar la democratización del conocimiento en tecnologías de información y comunicación para la inclusión social, así como alcanzar la soberanía tecnológica con la creación de capacidades en la industria electrónica, la industria del software y las telecomunicaciones (p.90)

Se puede observar que hubo una forma de pensamiento estratégico a corto, mediano y largo plazo en pro del desarrollo de ciertas políticas, igualmente se hizo un fuerte llamado al logro de la independencia y soberanía desde el punto de vista de las tecnologías, aspecto que pudiera ser considerado más utopía que realidad, ya que tendría que evaluarse si la nación en general está en la capacidad total de dominar sus medios científicos y tecnológicos de manera que no se requiera dependencia alguna.

Para los años 2000-2002, particularmente el Estado Mérida presentaba según Aguilar, Jauregui y Morantes (2002) un desarrollo sostenido de las TIC, lo cual ha conllevado a cambios en los últimos años, convirtien-

do el Estado en un modelo de referencia nacional, tal es el caso que dicho estado contaba para la época con importantes dependencias que tuvieron un positivo impacto en la región, repercutiendo favorablemente a nivel nacional e internacional. El Estado desarrolló una importante infraestructura teleinformática que se encontraba en condiciones de poder elevar la productividad, competitividad y el nivel cultural y económico.

Otra política que surgió fue la llamada Misión Ciencia con la cual se procuraba abordar la ciencia y la tecnología desde la organización colectiva de la ciencia. Peña Cedillo (2006) hace referencia que con la misión ciencia se trató de impulsar la innovación para el desarrollo endógeno, tomando como punto de partida las potencialidades económicas, humanas, culturales e institucionales; a partir de conocimientos científicos y populares que permitan la creación de una nueva base socio productiva (p. 27). Bajo ese escenario, en el marco de esa política nacional, entre las líneas estratégicas propuestas se encontraban a las Tecnologías de Información y Comunicación, sin embargo los proyectos generados a partir de la misión ciencia no fueron de gran impacto ni trascendencia.

El Plan Nacional de Telecomunicaciones Informática y Servicios Postales, incorpora en sus Lineamientos, estrategias y políticas, que faciliten la expansión masiva de una Plataforma Nacional de Tecnologías de Información, que democratice el acceso al conocimiento e información mediante las tecnologías comunicacionales y la oportunidad que ofrece el Internet, en ese contexto dicho plan similar que el Plan de Ciencia y Tecnología incluye nuevos elementos relacionados a la masificación de las nuevas tecnologías, soberanía e independencia tecnológica, desarrollo de una industria nacional de software, seguridad informática, gobierno electrónico, participación popular, modelo inclusivo, entre otros elementos de corte más político que tecnológico o de desarrollo económico u organizacional.

Para el año 2006 y en el marco de las políticas de masificación del Software Libre, fue lanzado el Plan Nacional de Alfabetización Tecnológica, que consistió en promover desde diferentes espacios la capacitación masiva a la población en general sobre el uso de herramientas informáticas, especialmente programas de ofimática (Open Office).

Durante el año 2009 se crea el proyecto Canaima educativo que tuvo por objeto apoyar la formación de niños en edad escolar a través de la dotación de un computador portátil con software educativos que complementarían el proceso formativo.

Posteriormente en el país se han desarrollado desde CENDITEL iniciativas importantes en relación con políticas de seguridad de la información y firmas electrónicas, tales como el diseño y desarrollo de software y aplicaciones para la verificación y firmas de documentos electrónicos y sistemas para la protección de datos.

Organizaciones de la administración pública nacional creadas en los últimos años para el impulso de las TIC

Muchas han sido las organizaciones que han sido creadas a lo largo de los últimos años en ocasión a impulsar las TIC, en ese sentido se ha elaborado una tabla que incluye una breve descripción de las mismas. Dichas organizaciones.

Tabla 1. Cronología de la creación de instituciones de la administración pública nacional para el impulso de las TIC.

Organización	Siglas	Año de creación	Objetivo de la organización
Centro Nacional de Tecnologías de Información	CNTI	2000	Coadyuvar esfuerzos que en materia de informática se desarrollen por parte del Gobierno y comunidades organizadas, así como impulsar el desarrollo y fortalecimiento del área de las TIC en el país.

Organización	Siglas	Año de creación	Objetivo de la organización
Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica	Suscerte	2003	Gestionar, alertar y monitorear los incidentes y seguridad informática de la administración pública nacional, además de ser el ente autorizado para proveer la certificación de las firmas electrónicas dándole a las mismas el valor legal.
Programas Academias de Software Libre	SL	2004	Cumplir con los procesos de capacitación y sensibilización en materia de Software Libre, Estándares Abiertos y Licencias de Acceso Público a fin de generar servicios de calidad para el país en el área de las TIC.
Primera Academia de Software Libre en el estado Mérida	SL-Mérida	2005	
Venezolana de Industria Tecnológica (VIT) fabricante de computadoras bolivarianas	VIT	2005	Es una empresa de capital mixto, creada con inversión pública y privada bajo convenio de cooperación entre China y Venezuela que tiene como finalidad fundamental el ensamblaje de herramientas tecnológicas y otros accesorios para el mercado nacional (monitores, procesadores, tarjetas madre, portátiles, tablas, servidores, entre otros).
Fundación Nacional de Desarrollo e Investigaciones en Telecomunicaciones	Cendit	2005	Favorecer e impulsar el desarrollo de las telecomunicaciones en el país mediante la coordinación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo científico-tecnológico.
Fundación Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres	Cenditel	2006	Impulsar en el ámbito nacional las tecnologías de información y comunicación con estándares libres, promoviendo la investigación y el desarrollo de productos innovadores.
Venezolana de Telecomunicaciones	Vtelca	2007	Es una empresa creada con inversión pública y privada, bajo convenio de cooperación entre China y Venezuela que tiene como finalidad ensamblar y comercializar equipos terminales para telecomunicaciones (particularmente celulares)
Industria Electrónica Tecnológica Orinoquia S.A	Orinoquia	2010	Es una empresa creada con inversión pública y privada (Telecom y Huawei) que tiene como finalidad fabricar, adquirir, investigar y desarrollar equipos de telecomunicaciones, bajo convenio de cooperación entre China y Venezuela.

Fuente: Elaboración Propia (2019)

Como complemento de la tabla anterior vale la pena detallar ciertos aspectos de interés:

- El Estado Mérida fue considerado Núcleo de Desarrollo Endógeno en TIC ya que dicha entidad desarrolló una importante infraestructura teleinformática que en algún momento estuvo en condiciones de poder elevar la productividad, competitividad y niveles culturales y económicos de la población, es por ello que tomada como experiencia piloto para la puesta en marcha de la primera Academia de Software Libre. Tales espacios tienen hasta hoy (caso específico Mérida) la finalidad capacitar masivamente a la población en el uso de las herramientas libres.
- Durante estos años hubo un fuerte impulso en la generación de políticas para el uso y desarrollo de Software Libre en la administración pública nacional, lo cual se inició con la realización de una serie de talleres con mesas de trabajo promovidos por entonces Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- El Desarrollo masivo de Software Libre en los organismos del Estado y uso de plataformas de tecnologías libres, permitió la investigación de nuevos aspectos de interés legal, tales como las denominadas licencias *Creative Commons*, de manera de poder sustituir el uso de licencias privativas.

- En todo el territorio nacional se impulsaron y apoyaron con financiamiento de la LOCTI, comunidades pro Software Libre y cooperativas orientadas exclusivamente a desarrollar sistemas bajo estándares abiertos.
- Para la administración pública nacional fueron desarrollados muchos sistemas útiles para su funcionamiento, sin embargo entre los que vale la pena mencionar se encuentra el Sistema Integrado de Gestión para entes del sector público (SIGESP), cuya implementación está vigente y tiene como finalidad el manejo administrativo interno de las organizaciones o entes públicos, comprendiendo aspectos tales como; nómina, inventario, proveedores, almacén, compras, disponibilidad presupuestaria, finanzas, entre otros. Dicho software está desarrollado bajo código abierto pensando en el manejo y gestión de la administración pública nacional.
- Es importante que las aplicaciones informativas importantes desarrolladas por instituciones como CEN-DITEL salgan de su esfera y se extiendan a todas las organizaciones nacionales de importancia.

Como se ha podido observar, muchas han sido las acciones que el Estado ha emprendido a lo largo de los últimos 20 años. Volviendo al principio y a sabiendas de los escenarios suscitados en el tiempo con relación a las TIC al intentar responder las interrogantes planteadas inicialmente se puede afirmar que las mismas fueron una política pública de interés prioritario que actualmente se encuentran en riesgo de debilitarse, asimismo, muchas políticas fueron desatendidas a excepción de las políticas de masificación del Software Libre, en ese escenario no se lograron consolidar Redes de Aliados ni *Clúster* en TIC cuyo desempeño ha sido reconocido por muchos países por ser considerada una fuerte estrategia efectiva para funcionar en el contexto de competitividad, negociación, emprendimiento, creación de vínculos con intereses económicos, desarrollo del talento humano, intercambio, y colaboración entre diversos actores (Solleiro, 2015).

Debilidades en la implementación de las TIC en las organizaciones públicas venezolanas

Luego de realizar un análisis reflexivo sobre lo que ha conllevado a la conceptualización de documentos, leyes, planes, programas y proyectos, el desarrollo de nuevas aplicaciones informáticas (*software y hardware*), y la creación de un importante número de organizaciones públicas y privadas que con tanto afán fueron concebidas en Venezuela al inicio del Siglo XXI a favor del impulso de las TIC, es preciso evaluar desde una perspectiva crítica los hechos desapercibidos por parte de las instituciones rectoras en TIC, resulta difícil comprender que luego de que durante varios años las TIC fueron consideradas un área de prioridad nacional las mismas en la actualidad han pasado a un segundo plano, situación que se evidencia en los deficientes servicios telecomunicacionales, y procesamiento lento de trámites dependientes de la administración pública nacional que en algún momento pudieron haber sido solventados con el uso de tecnologías.

A pesar de que muchas de las acciones promovidas intentaron apalancar la lucha contra la corrupción y la burocracia, tales como la Ley de Infogobierno o el interés por la consolidación del Gobierno Electrónico, y a sabiendas que las TIC son un mecanismo interno de las organizaciones que garantiza el control y efectividad en los procesos y servicios, no ha sido posible evitar comportamientos delictivos en algunos entes público, ya que las TIC desarrolladas para cumplir esta función deben ser ajenas al personal directivo y de gestión de las organizaciones públicas, razón por la cual resulta necesario desarrollar estrategias que permitan incrementar la conciencia de los ciudadanos sobre la importancia que tienen las tecnologías como valor moral y ético.

En el caso venezolano la función de las TIC es netamente controlada y administrada por las instituciones del poder público nacional como se ha podido visualizar en el presente trabajo.

Se evidenció poca integración o esfuerzos coordinados entre los entes del Estado que participaron en el desarrollo de las TIC, lo que conlleva a que el presupuesto público se diluyera duplicando esfuerzos para el desarrollo de herramientas. Bajo ese escenario cabe destacar que muchos fueron los sistemas desarrollados durante veinte años que otras instituciones privadas posiblemente ya tenían disponible.

Otra debilidad detectada es la subutilización de las tecnologías desarrolladas, en ese sentido, se ordenaba la realización de algún *software* para facilitar cualquier proceso organizacional, invirtiendo tiempo, recursos y posteriormente no eran utilizados.

Los planes de masificación de las políticas pro *software* y *hardware* libre ha condicionado la libertad de decisión que deben poseer las organizaciones (especialmente las públicas) de elegir conforme a sus necesidades las tecnologías a utilizar, por ejemplo la imposibilidad de adquirir algún *software* privativo en caso de que fuese extremadamente necesario.

Gran parte de las políticas públicas ha consistido exclusivamente en la creación de Software Libre dejando a un lado el desarrollo de software propietario, por lo tanto no se dio la armonización del Software Libre y el Software privado.

El software propietario o privativo fue desplazado casi en su totalidad en las políticas estatales, sin embargo, en la práctica la realidad fue otra, debido a que los empleados o actores que hacen vida dentro de las organizaciones públicas se manifestaron resistente a los cambios que implicaban la sustitución de herramientas ofimáticas privadas, tal es el caso del sistema operativo Windows por las herramientas libres como Ubuntu, Debian y Canaima.

Hubo gran dificultad para el desarrollo efectivo de hardware libre, en razón de ello lo que se evidenció fue la realización de convenios para el ensamblaje de productos tecnológicos más no el desarrollo, debido a la carencia de materia prima en el país, situación que imposibilita la viabilidad de la tan anhelada soberanía tecnológica que han tratado de ser impulsada por las instituciones estatales.

Satanización de la propiedad intelectual en la industria de las TIC, por desconocimiento de su aplicación en lo que corresponde a la industria del software y hardware, descuidando la importancia del reconocimiento de los derechos morales y patrimoniales que tienen los desarrolladores de TIC, en el entendido que en el país un software puede ser considerado una obra.

Finalmente el problema fundamental es que nunca se propició la neutralidad en las políticas gubernamentales en relación a las TIC, ya que las mismas evidentemente tenían un fuerte contenido ideológico, por su parte poco o escasamente se permitió en la administración pública el desarrollo de otro tipo de software y modelos de licencias para generar competitividad nacional e internacionalmente. Según Wyne (2005) las políticas públicas llevadas a cabo por parte de los gobiernos para alcanzar la independencia tecnológica ha considerado que el software libre es la vía ideal para lograrla, sin embargo los mismos no han tomado en cuenta que gran parte de los mercados ya disponen de una sólida industria local de software en desarrollo con programadores de software con interés o fines comerciales (p. 160). En ese sentido a los desarrolladores de software les interesa que como fruto de su innovación puedan percibir ciertos méritos y recompensas económicas, razón por la cual resulta muy difícil que en Venezuela se piense en la posibilidad de comercializar el software en otros países si los mismos no disponen de mecanismos idóneos de protección mediante los derechos que otorga la propiedad intelectual. Otro asunto que valdría la pena revisar es si las instituciones públicas venezolanas han quedado desfasadas en el uso de las TIC, en vista de que desde hace veinte años en la mayoría de las mismas se han adoptado lenguajes únicos de programación.

Conclusiones

Para finalizar se puede concluir que de la literatura, leyes y planes revisados se desprende un conjunto de oportunidades y debilidades para las TIC en Venezuela.

Se pudo reconocer que a lo largo del tiempo, Venezuela ha fortalecido una gran masa crítica, sensibilizada a los cambios oportunos que se pueden lograr mediante el uso de las TIC.

Queda claro que entre las fortalezas de las TIC en las organizaciones se encuentra que ellas constituyen uno de los elementos crítico para cualquier entidad. Gran parte de las organizaciones exitosas aplican las TIC res-

pondiendo a secuencia de procesos internos y externos pasando a ser un eslabón que permite la información y comunicación, por ende es la vía para lograr la misión de cualquier organización.

Por otra parte, no resulta de interés desmeritar el trabajo realizado por parte del sector gubernamental, especialmente el diseñado por el Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y tecnología, particularmente entidades como SUSCERTE y CENDITEL, ya que resulta obvio el notable esfuerzo para impulsar las TIC en el entorno institucional, sin embargo, a pesar de ello, muchas fueron las estrategias dejadas de lado que no permitieron que las herramientas tecnológicas desarrolladas durante veinte años fuesen consideradas como oportunidades de negocios, para generar competitividad sobre todo en el mercado internacional, permitiendo así la capacidad de exportación. El abandono de temas económicos orientados a las TIC fue sustituido por aportaciones de contenido ideológico más allá que la función generadora de conocimientos y el desarrollo de nuevas tecnologías de punta.

No cabe duda que a pesar de la innegable fuga de cerebros, el país cuenta con talento humano de alta calidad, formado en el área de las TIC y otras afines, que podrán en un futuro próximo coadyuvar a solventar las debilidades detectadas. ©

Leyda Alejandra Blanco Alarcón. Leyda Alejandra Blanco Alarcón, es Abogado, Especialista en Propiedad Intelectual de la Universidad de Los Andes, se encuentra cursando actualmente el Doctorado en Ciencias Organizacionales en la Universidad de Los Andes-Mérida, Venezuela. Entre su participación en trabajos de investigación destaca su colaboración en proyectos desarrollados por La Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Fundacite-Mérida), particularmente relacionados a Sistemas Regionales de Innovación e Innovación Popular. Se desempeñó como Analista de Proyectos encargada del Programa Casas de Ciencia, Tecnología e Innovación, Programa de Apoyo a la Inventiva Tecnológica y Programa Subvenciones en la misma institución. En la actualidad es Coordinadora de Extensión del Centro de Investigaciones en Propiedad Intelectual de la Universidad de Los Andes, Asistente Académico Editorial de la Revista Propiedad Intelectual de la misma Universidad y conformando una línea de investigación relacionada al tema de Marcas Colectivas.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, José, Morantes, W. y Jauregui, C. (2002). Metodología para el desarrollo de planes regionales de ciencia y tecnología. Caso de estudio: Fundacite Mérida. Mérida, Venezuela: Imprenta de Mérida.
- Badell & Grau (S/F). Comentarios al Reglamento de la Ley de Mensaje de Datos y Firmas Electrónicas. <http://www.badellgrau.com/?pag=22&ct=39>
- Chaverra, Jonathan Antonio Hoyos, & Arias, Alejandro Valencia (2012). El papel de las TIC en el entorno organizacional de las pymes. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(7), 105-122. <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/155/158>
- Lozada Pedraza, Norma (2004). Reseña “Sociología de las organizaciones” de Antonio Lucas Marín y Pablo García Ruiz. *Sociológica*, 19 (54), 283-288. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/367/343>
- Ministerio de Ciencia y Tecnología. Hardware. Adquisición y Uso en la Administración Pública Nacional. Serie Conocimiento para el Desarrollo Sustentable (2006). Caracas-Venezuela.

- Ministerio de Ciencia y Tecnología. Software Propietario. Uso y adquisición en la Administración Pública venezolana. Serie Conocimiento para el Desarrollo Sustentable (2005). Caracas-Venezuela.
- Ortí, Consuelo Belloch (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Univ. Val., Unidad Tecnol. Educ*, 951, 1-7. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36430578/pwtic1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1551888954&Signature=0Pz%-2FwDeasJCPR5Fj1ze9jo2H53c%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D-TIC_-1_de_7.pdf
- Peña Cedillo, Jesús (2006). Socialismo del siglo XXI: Redes de innovación productiva. *Caracas. Misión Ciencia. Ministerio de Ciencia y Tecnología*, 29-66.
- Solleiro, José Luis (2015). Estado del arte de clusters de tecnologías de la información, Ciudad de México. *Cambio Tec*, 205-citation_lastpage.

Normativa citada

- Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela (2005). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Gaceta de Venezuela. Decreto sobre el uso del software libre en la administración pública, Número 3.390, 2004.
- Gaceta de Venezuela. Decreto 825, mediante el cual se declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela, Número 36.955, 2000.
- Ley Especial Contra los Delitos Informáticos (2001). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela* No. 37.313.
- Ley de Infogobierno de Venezuela (2013). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela* No. 40.274.
- Gaceta de Venezuela. (2001). Decreto de Ley sobre Mensaje de datos y Firmas electrónicas. *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela* No. 37.148
- Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/Plan.pdf
- Plan Nacional de Telecomunicaciones, Informática y Servicios Postales - PNTIySP 2007-2013 <https://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/pntiysp-2007-2013-final.pdf>

La Educación, el vacío y la frivolidad. La pesadumbre del presente



*Education, emptiness and frivolity.
The sorrow of the present age*

Autor:

Armando Zambrano Leal

Reseña de:

Roberto Donoso Torres
Universidad de Los Andes-Venezuela

Mérida, enero de 2020

Libro: La educación, el vacío y frivolidad.

La pesadumbre del presente

Autor: Armando Zambrano Leal

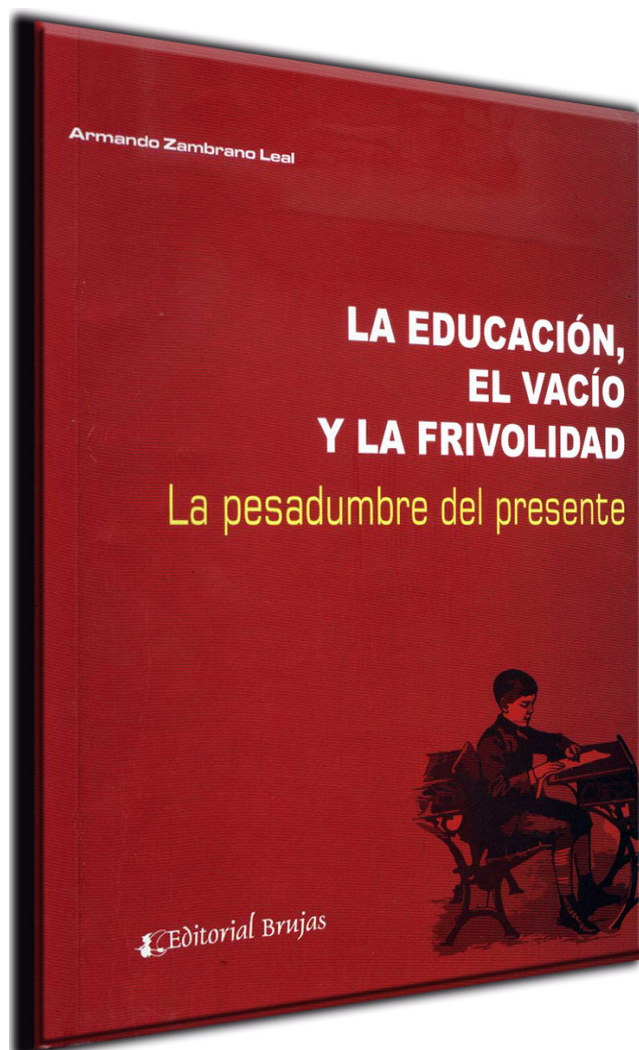
Ciudad: Córdoba. Argentina

Editorial: Brujas

Año: 2018

Páginas: 135

“La Educación, el vacío y la frivolidad. La pesadumbre del presente”¹, es el sugestivo título del más reciente libro publicado por el destacado profesor colombiano Armando Zambrano, un título que refleja la consternación que al autor le provoca una situación educativa que pocas esperanzas ofrece para enfrentar el complejo y asimétrico mundo que nos toca vivir. Basta una mirada superficial al contexto mundial para percibir lo que magistralmente hace algunos años describiera el Premio Nobel de Literatura José Zaramago en su novela Ensayo sobre la Ceguera, pues, en verdad estamos ciegos, pues somos incapaces de ver el mundo que se está construyendo. El territorio mexicano es la ruta obligada para una masiva marcha de harapientos hombres, mujeres y niños, algunos con pocos meses de vida, que van con destino al que consideran el Paraíso, aún a sabiendas que muchos de ellos quedarán en el camino; en



Chile, el oasis del que hablaba su desquiciado Presidente, de pronto se secó y la ciudadanía lleva ya tres meses luchando tenazmente con una elevada cifras de mutilados, desaparecidos, violados y muertos a manos de la policía militarizada; en Bolivia, una vesánica mujer encabeza un golpe de estado para restaurar la democracia, según sus estólicas declaraciones; en Brasil, un burdo presidente, electo con el apoyo de los evangélicos, destaca por sus violentas declaraciones; en Colombia, a pesar de haber alcanzado un acuerdo por la paz, la violencia no cesa con el exterminio de dirigentes sociales; en Venezuela un autoproclamado Presidente recibe una millonada de dólares de parte de agencias norteamericanas que tendrían que ser parte del erario nacional; en Irán el asesinato de un destacado militar puso al mundo a borde de una nueva guerra ... y suma y sigue un cuadro patético que hace del optimismo una meta difícil de alcanzar. El autor, conmovido, eleva su voz, la única que tiene un intelectual.

Los alcances de las reflexiones expuestas tienen como escenario la realidad colombiana, sin embargo, son extensibles al resto del continente, que no se diferencia sino en matices, del resto de la región. A este complejo contexto la educación no puede escapar, y presa de las circunstancias, asume los rasgos y características del modelo impuesto desde los centros de poder.

Se trata de un Ensayo en el que autor aborda un amplio repertorio de temas sobre la educación que, en sus palabras, es “su territorio” y “es allí donde ve el horizonte de la pesadumbre”, una afirmación que contiene un dejo de pesimismo, de aflicción, que se expresa en las primeras líneas de la introducción cuando afirma “el mundo en que vivimos y hemos construido me entristece profundamente”. Sin embargo, a pesar de estas aseveraciones el mismo se encarga de aclarar que “no es el pesimismo, ni tampoco la denuncia, sino la reflexión sobre el mundo que se está heredando” el motivo de su congoja. Es el aporte reflexivo de un intelectual que asombrado por las “innovaciones” educativas, lo que pretende es desnudar una realidad que ciertamente no es alentadora, por decir lo mínimo. Esta inquietud lo lleva a poner en el banquillo de los acusados, ante el tribunal de la historia, las políticas públicas educativas, especialmente la inasible categoría “calidad de la educación”, un concepto, en sus palabras, “esponjoso”. Obviamente, si la calidad de la educación es cuestionada, simultáneamente lo es también el modelo, el paradigma neoliberal que la sustenta y la conversión de la educación en un bien de consumo como cualquier otro, que se negocia en el mercado de bienes y servicios. Quienes cuentan con los medios para acceder al servicio educativo son los favorecidos. En este contexto de mercantilización los poseedores de capital, los así llamados “inversionistas” hacen de la educación una empresa que tiene como meta la maximización del beneficio para lo cual la reducción de los costos mediante la contracción del salario es la variable de ajuste preferida. Asegurada una acelerada tasa de retorno de la inversión con alta rentabilidad, la educación es atractivo imán que ofrece un buen negocio. Los profesionales de la educación, los profesores, quedan convertidos en asalariados deficientemente remunerados y con escaso reconocimiento social.

Frente al maestro que intenta comunicar está un alumno que ha perdido su naturaleza. Quizás por eso uno de los ensayos, sugestivamente, está dedicado a la “voluntad del cliente” develando con claridad las consecuencias de concebir la función educativa en parámetros comerciales que somete a educadores y educandos a la presión de la “eficacia”, la “competitividad”, el “éxito”, es decir, al modelo fabril capitalista. Bajo este enfoque la dimensión humana y humanista de la educación desaparece dando paso al entrenamiento, al dominio técnico, al triunfo de la racionalidad técnica. “Una escuela–empresa exige más técnica y menos filosofía” para que el producto piense menos y tenga más capacidades funcionales. Y así como el docente se transforma en un eslabón más de la cinta de producción, el estudiante que está pagando por el servicio al cual acude como cliente, tiene el derecho a que lo aprueben o a la irreverencia con el maestro, o a exigir el cumplimiento de sus caprichos. Es la consecuencia de haber convertido a la escuela en un negocio distinto y distante de ser un servicio que se ofrece a la ciudadanía en igualdad de condiciones. Por el contrario, es un recurso eficaz para sostener e incrementar la diferenciación social reforzando un modelo económico social que acentúa la segregación. Así “la calidad promueve el más sutil de los discursos cuya naturaleza no es otra que la diferenciación oculta de las capacidades”² mediante el surgimiento de una categoría de aceptación acrítica y muy difundida en el medio educativo. Tal es el currículo por competencias, ¿Y cuáles son las competencias que se pretenden? No otras sino las que exige el mercado: aprender a competir, a buscar empleo, a cambiar de empleo, a crear empleo, tal

como lo pedía la reforma educativa implementada en Argentina por el tristemente recordado binomio Menem – Cavallo. Y no puede ser de otra manera desde que los ordenadores entraron en el campo productivo, pues, cada vez que se emplea un sistema computarizado en la empresa, automáticamente, un contingente de trabajadores pierde su empleo. En palabras de Viviane Forester,³ la máquina expulsa al maquinista.

Un punto de inflexión en el texto en referencia lo representan unas interesantes consideraciones respecto a la relación entre la didáctica y la pedagogía. Sobran las referencias empíricas y abundan los ejemplos en los cuales la confusión entre estas dos categorías es frecuente. Normalmente se solapan en una identificación que no resiste mayor análisis. En el habla del común de las personas y también en los medios profesionales de la educación se escuchan expresiones de reconocimiento a un profesor bajo la fórmula “tiene buena pedagogía”, queriendo referirse a un buen instructor. Lo cierto es que didáctica y pedagogía son territorios afines, aunque no idénticos. Acertadamente el autor esclarece lo señalado, “mientras los pedagogos piensan en los fines de la educación, los didactas se preocupan por traerlos a la realidad”, es decir, la pedagogía es una reflexión sobre la educación, su sentido, su alcance, sus condiciones de posibilidad y de allí su conexión con la filosofía, teniendo presente además que los grandes pensadores filosóficos, los que ha dejado huellas indelebles, en algún momento, han dedicado brillantes páginas al tema educativo. No puedes ser de otra manera porque la educación es un proceso de humanización, y consecuentemente, si en el centro está el ser humano, se impone el intento por resolver preguntas claves respecto a su destino, su paso por la tierra y la tarea que a cada uno le corresponde. Para concretar esas reflexiones está la didáctica, apoyada fuertemente en la psicología “un hombre llega a ser libre gracias a los métodos y a las técnicas que le ayudan a comprender el por qué de la naturaleza de los saberes.”⁴ La concepción de la didáctica expresada en la cita precedente le confiere una dignidad que está por encima del reduccionismo que ha sufrido al ser considerada como un recetario que aplicado con rigor debe producir los efectos esperados. Consecuentemente, pedagogía y didáctica no son lo mismo, pero contribuyen a un objetivo común: la formación humana. Sin embargo, acosados por los resultados, estimulados por la eficacia los sistemas educativos han inclinado la balanza a favor de la didáctica, aunque mal entendida y por eso “los métodos activos y de todas las pelambres (sic) han ocupado el centro de la actividad escolar...”⁵ Una vez más el modelo de economía y sociedad capitalista constriñe la escuela a sus intereses.

Con valentía el autor aborda un tema de enorme incidencia en nuestros días. En el pasado, la honestidad era un punto que no se negociaba. Hoy desde la tierna infancia aparece el fenómeno de la picardía, la “viveza criolla”, es decir, la aceptación del fraude como un hecho, no sólo normal sino encomiable además desde que se le aplaude. Derechamente el autor se refiere a la “ironía de la trampa”, que es particularmente visible y censurable en los estudios de post grado al extremo que se han constituido agencias que fabrican tesis. Entonces, “cualquiera puede ser doctor”⁶, porque los estudios de postgrado se han degradado. Así es frecuente encontrar en algunas universidades cursos de doctorado con cuarenta o más estudiantes, una cifra elevada que tendría que traducirse en una abundante proliferación de investigaciones que se supone incidirían positivamente sobre diversas variables educativas, aunque bien sabemos que no es así. ¿Qué ocurre entonces? La respuesta es simple y una vez más el factor crematístico determina que a mayor cantidad de participantes aceptados mayores ingresos también.

No escapa al autor el innegable abandono que sufren los habitantes de los sectores rurales, particularmente notorio en dos funciones sociales altamente sensibles: salud y educación que van de la mano, que se refuerzan y que son vitales para la existencia humana. Pero este abandono no se refiere sólo a la ausencia de políticas públicas que atiendan al sector, sino en el caso de la educación, se olvida que educar “viene de la tierra, del cultivo que hacemos de ella”⁷, de donde educar no se constriñe al empleo de métodos y técnicas, sino a cultivar, y todo cultivo requiere primor, cuidado, esmero, pues, todo acción educativa es una labor de hospital, de recepción de acogimiento. En consecuencia, los que sólo instruyen, omitiendo al ser humano que tienen al frente, no educan. Narra el autor su experiencia personal cuando tuvo la oportunidad de visitar un barrio donde la Alcaldía había iniciado un interesante proyecto de huertos callejeros a cargo de una familia que se encargaba de su cuidado, es decir, de su cultivo. Implícitamente se reconocía la sabiduría campesina, pues un país por muchos doctores que tenga, siendo necesarios, nunca será suficientes, pues se requiere, inevitablemente los oficios y los saberes para la vida. El campo y el campesino tienen una sabiduría que no se encuentra

en los libros, ni en las disertaciones, ni en la tesis. La tierra y su cultivo inevitable para la existencia humana nos recuerda en cada momento, nuestros orígenes que no podemos desdeñar.

De todos los contenidos tratados en el libro en referencia, quizás el más polémico es la innegable defensa de la Modernidad. Polémico porque hoy bien sabemos que este periodo histórico aún está en evaluación, pero lo evidente es que, así como tuvo claros, también grises. Un tema que posibilita una amplia discusión y que no es este el momento para abordarlo.

Culmina el autor su exposición con un conjunto de proposiciones bajo el título de Reinventar la Escuela, en las que, con gran creatividad y sentido práctico a la vez, expone su visión sobre lo que debería ser la escuela y las actividades que debería desarrollar. Destaca lo novedoso de alguna de ellas, como, por ejemplo, el valor del baile, del juego, volver sobre los saberes tradicionales, entre otros.

Los temas asomados son solo botones de muestra de un abundante espectro que con armonía y sobretodo con claridad el autor examina un universo de temas y situaciones que afectan a la educación de nuestros días. Un libro escrito con valentía, interesante que se lee con facilidad y que invita a la reflexión. ©

Notas

- 1 Editorial Brujas (2017). Argentina
- 2 P. 117
- 3 Viviane Forrester. El horror económico (1996). Fondo de cultura Económica
- 4 p. 104
- 5 p. 107
- 6 p. 81
- 7 p. 63

Secciones

Editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

Visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes de la educación Latinoamericana y Universal



Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.

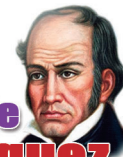


Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.



Normas revisadas y actualizadas al 1ro. de septiembre 2014.
Quedan sin efecto las Normas de diciembre 2008. Año 13 - No. 43

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association (APA)*, para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de **ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar** diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
 - Margen superior: 2,5 centímetros.
 - Margen inferior: 2,5 centímetros.
 - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

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. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

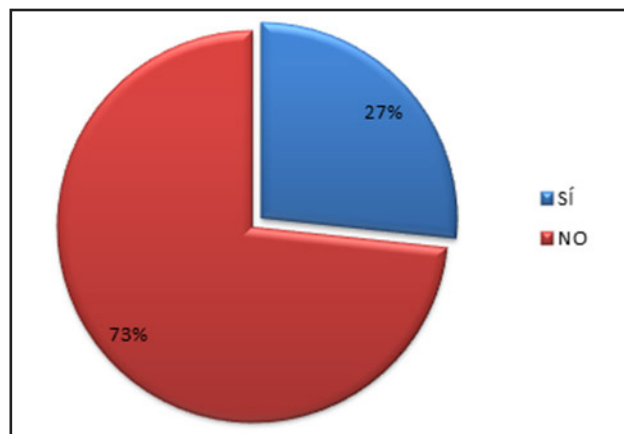


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

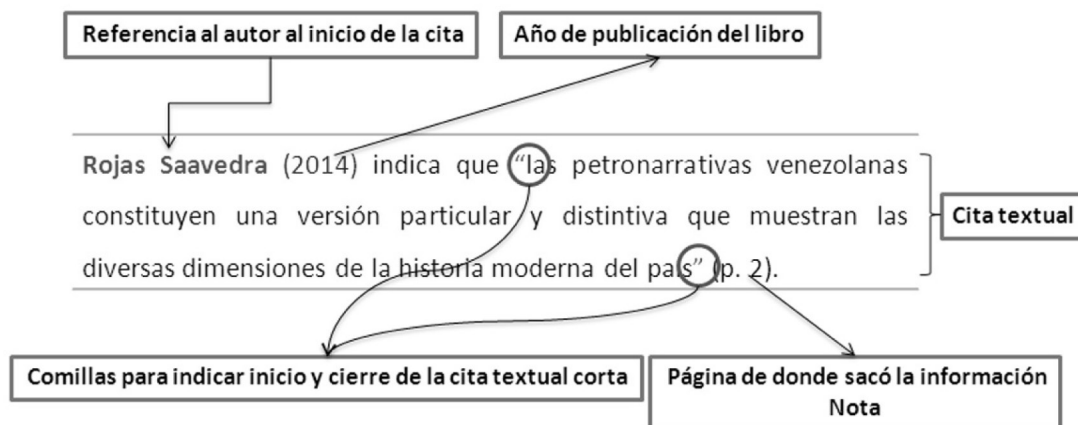
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*.

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

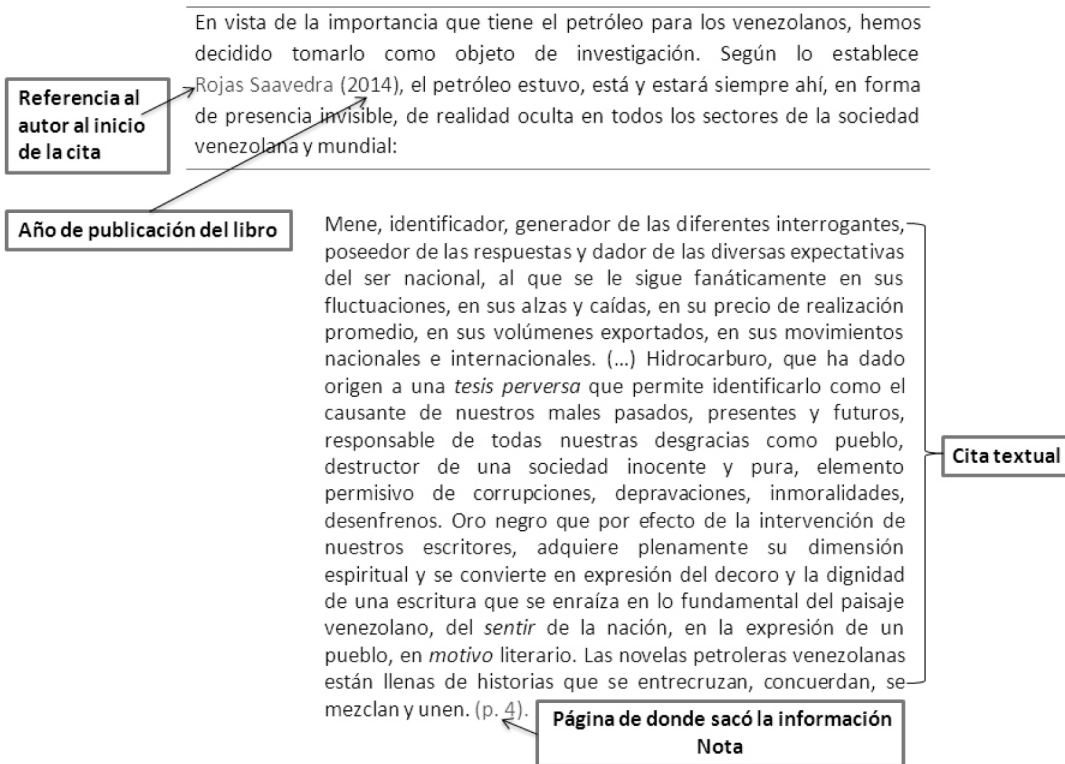


Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*.
Recuperado de <http://www>.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al.**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

N° 78 / Mayo - Agosto de 2020 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness 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, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in *first person*, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

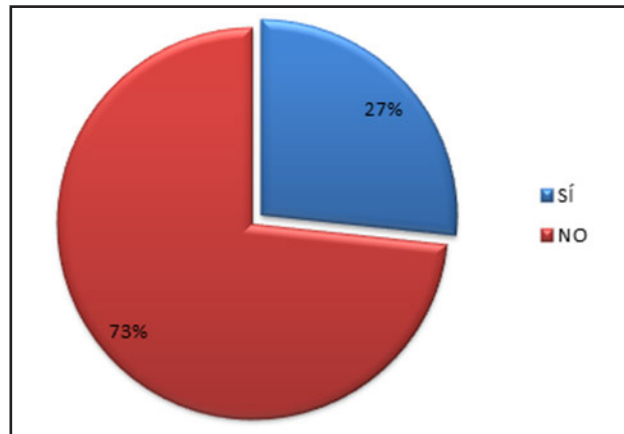


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

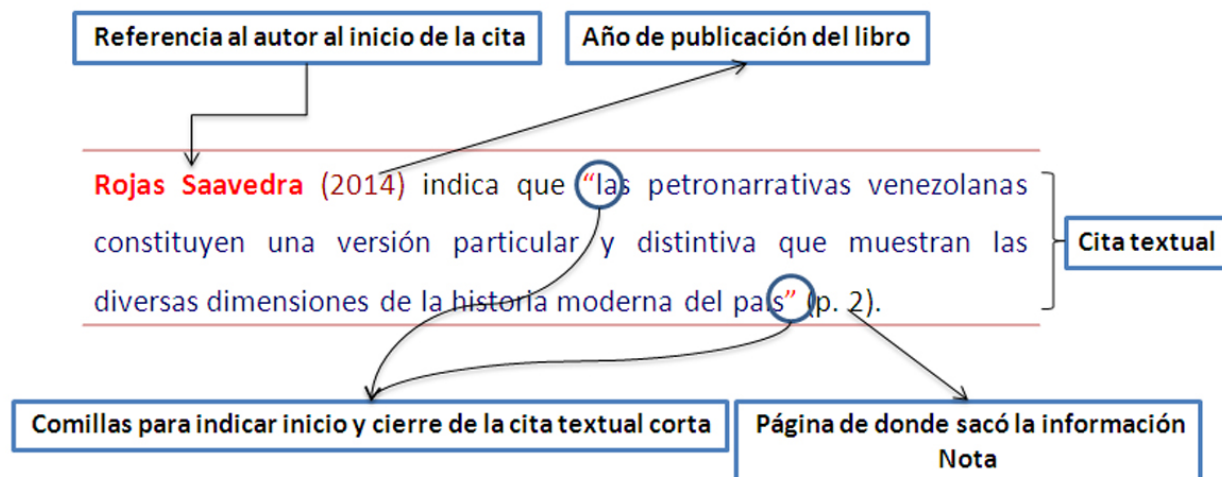
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<p>Brief restatement of the problem or topic</p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p>Brief description of the methodology used to obtain the results</p>	<p>In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.</p>
<p>Synthesis of the different parts of the argument and its results</p>	<p>Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research</p>
<p>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</p>	<p>In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de [http:// http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html](http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html)

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic 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.



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 78 / Mayo - Agosto de 2020 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase* de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; 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 (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir
- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.