



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

Año 24
Número 79
Sept. - Dic. / 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

LA POSTEDUCACIÓN

**La muerte según los filósofos
La vida cotidiana y la formación
de enfermeras. México**

**Docencia universitaria
en las Ciencias Sociales
Condición sociohistórica. México**

**Crecimiento y desarrollo
como pilares de "progreso"
Una exploración desde las Humanidades**

**Investigaciones Cualitativas
Educación y las Ciencias Humanas. Colombia**

**La Investigación en la Formación Avanzada
Estudios Abiertos de la UPTM "Kléber Ramírez"**

**Lectura académica y profesional
en una carrera técnica universitaria**

**Competencias comunicativas
Profesores venezolanos
de Comunicación Social**

**Salud mental de los estudiantes
de Trabajo Social:
Estudio de caso de una universidad colombiana**

**El perfil conceptual de Evaluación en docentes
Educación Media General. Venezuela**

**De la Educación Básica
al Proyecto Educativo Bolivariano. Venezuela**

**Investigadores y textos escolares de Química
Aprendizaje entre-subjetivo. Brasil**



**Concepciones sobre
el Movimiento Parabólico
Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

**Entrevista a Yuval Harari
sobre el Coronavirus Covid-19
"Hay que controlar qué hacen los
políticos en este preciso momento"**

**Gabriel García Márquez, 1974.
Chile, el golpe y los gringos**



educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre - Diciembre de 2020

Año 24 / Número 79

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

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

editor.educere.@gmail.com

"...nuestros mayores enemigos en esta crisis no son los virus. Nuestros mayores enemigos son nuestros demonios internos: el odio, la codicia y la ignorancia".

"...our biggest enemies in this crisis are not viruses. Our greatest enemies are our inner demons: hatred, greed, and ignorance"

Yuval Harari. Abril, 2020



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

Comisión de arbitraje

Nacionales

Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nacarid Rodríguez.	Universidad Central de Venezuela.
Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nerio Vilchez.	La Universidad del Zulia.
Leonor Alonso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Eduardo Zuleta.	Universidad de Los Andes. Mérida
Begoña Tellería.	Universidad de Los Andes. Mérida
Humberto Ruiz.	Universidad de Los Andes. Mérida
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 Alborno.	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

Dibujo portada

Niño Sebastián Escalante. Bogotá.

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

DESPUÉS DEL VIRUS COVID-19 (D.CV.) NO SEREMOS LOS MISMOS, ANTES (A.CV.) TAMPOCO LO ÉRAMOS Y NO LO SABÍAMOS

After the virus Covid-19 (a.V) we will not be the same, before (b.V) we were not and we did not know it

Pedro José Rivas

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

493 - 502

Artículos

LA MUERTE SEGÚN LOS FILÓSOFOS, EN LA VIDA COTIDIANA Y EN LA FORMACIÓN DE ENFERMERAS

Death according to philosophers, in everyday life and in the training of nurses

Verónica Marilú Brena Ramos

Universidad de la Sierra Sur, Miahuatlán. Hospital de la Niñez, Oaxaqueña, Oaxaca, México

503 - 512

LA POSTEDUCACIÓN

Posteducation

Myriam Anzola

Directora del Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables. Universidad Simón Rodríguez. Caracas-Venezuela

513 - 520

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS SOCIALES. SU CONDICIÓN SOCIOHISTÓRICA

University teaching in social sciences. Its sociohistorical condition

Teresa Pacheco-Méndez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. México

521 - 532

EL ESTUDIO DEL CRECIMIENTO Y DESARROLLO COMO PILARES DE "PROGRESO". UNA EXPLORACIÓN DESDE LAS HUMANIDADES

The study of Growth and Development as pillars of "progress" for society. An exploration from the humanities

Lorna Donoso Martel

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

533 - 545

Investigación

LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS HUMANAS: IMPORTANCIA-MODO DE ACCIONES Y REPERCUSIONES

Qualitative Research in the Field of Education and Human Sciences: Importance - Mode of Actions and Impact

Pablo Lleral Lara Calderón¹, José Misael Hernández Ardila¹, José Vicente Portilla Martínez¹, Ebert Cardoza², Oscar Vicente Aguilera Dugarte²

547 - 558

¹Programa de Pedagogía Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bucaramanga Departamento Santander. Colombia.

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

LECTURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN UNA CARRERA TÉCNICA UNIVERSITARIA

Academic and professional reading in a technical university career

Rosmar Guerrero Trejo¹, Glendy Suárez², Jesús Darío Lara³

559 - 570

¹Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Ingeniería Forestal. Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida-Venezuela. ²Departamento de Ingeniería Electrónica. ³Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal, Táchira-Venezuela

COMPETENCIA COMUNICATIVA EN PROFESORES VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Communicative competence in venezuelan Social Communication professors

571 - 587

Rigo Grimaldos Olmos

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Católica "Cecilio Acosta" Maracaibo estado Zulia-Venezuela

LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA AL PROYECTO EDUCATIVO BOLIVARIANO EN VENEZUELA. UNA APROXIMACIÓN ANALÍTICA

Basic Education transition toward the Bolivarian Educational Project in Venezuela. An analytical approach

589 - 602

Kimara Carballo Pérez¹, Jaime Eduardo Péfaur Vega²

¹Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Núcleo El Vigía. El Vigía estado Mérida-Venezuela. ²Facultad de Ciencias. Departamento de Biología. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida-Venezuela

SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL: ESTUDIO DE CASO DE UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Mental health of Social Work students: Case study of a colombian university

603 - 615

María Fernanda Gómez Gómez¹, Clara Inés Santander Dueñas¹, Héctor Mauricio Rojas Betancur¹, Pablo Lleral Lara Calderón², Oscar Vicente Aguilera Dugarte³

¹Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. Dpto. de Santander-Colombia. ²Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bucaramanga. Dpto. de Santander-Colombia. ³Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado de Ciencias Humanas. Universidad de Los Andes. Mérida, estado Mérida-Venezuela

INVESTIGADORES Y TEXTOS ESCOLARES DE QUÍMICA: APRENDIZAJE ENTRE-SUBJETIVO

Researchers and Chemistry Textbooks: Intersubjective Learning

617 - 632

Daniel José Puente Chacó¹, Marlene Rios Melo²

¹Ministerio del Poder Popular para la Educación. Escuela Técnica Comercial "Simón Rodríguez". Mérida, estado Mérida-Venezuela. ²Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande (FURG)-Brasil

CONCEPCIONES SOBRE EL MOVIMIENTO PARABÓLICO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE CONTRIBUYEN A SU COMPRESIÓN

Conceptions about the Parabolic Movement: Teaching and learning strategies that contributes to compression

633 - 643

Br. Evelin Margoth Angel Henríquez, Rebeca Elizabeth Rivas Meza

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

EL PERFIL CONCEPTUAL DE EVALUACIÓN EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

The conceptual profile of Evaluation in teachers of medium educative level

645 - 665

López Gonzalez Wilmer Orlando, León Lara Linda Katherine

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



LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACION AVANZADA DE LOS ESTUDIOS ABIERTOS DE LA UPTM "KLÉBER RAMÍREZ"

Research in the advanced training of the UPTM "Kléber Ramírez" Open Studies

667 - 678

Pedro José Rivas

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



CHILE, EL GOLPE Y LOS GRINGOS

Chile, the coup and the gringos

679 - 685

Gabriel García Márquez



HAY QUE CONTROLAR QUÉ HACEN LOS POLÍTICOS EN ESTE PRECISO MOMENTO

It is necessary to control what the politicians do at this precise moment

687 - 690

Yuval Harari

Secciones

SECCIONES
Sections

691 - 692

Normas **Educera**

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

693 - 712

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

713 - 732

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

733 - 734

NORMAS PARA OS COLABORADORES

735 - 737

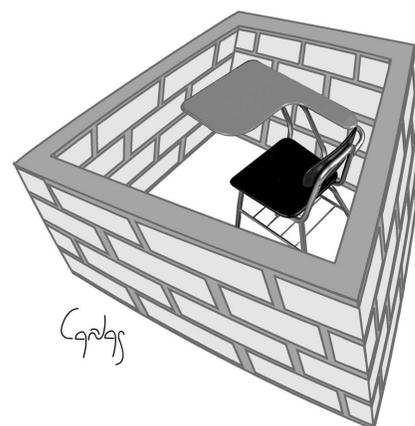
Después del Virus Covid-19 (d.CV.) no seremos los mismos, antes (a.CV.) tampoco lo éramos y no lo sabíamos

Editorial
educere

After the virus Covid-19 (a.V) we will not be the same, before (b.V) we were not and we did not know it

Pedro José Rivas

Director y editor
rivaspj12@gmail.com



“No es el más fuerte ni el más inteligente el que sobrevive, sino aquel que se adapta a los cambios”

Charles Darwin

I

Un rasgo que marca la personalidad editorial Educere, la revista venezolana de educación, es haber mantenido desde su fundación en junio de 1997 y a través de sus setenta y nueve (79) entregas regulares y periódicas, la escritura de una sección editorial que abordase dos líneas escriturales fundamentales de su política editorial.

La primera línea destaca el perfil de cada artículo seleccionado –previo arbitraje– que dará especificidad y, a la vez pluralidad al cuerpo del fascículo. La cesta de manuscritos exhibe en rigor el producto editorial de las colaboraciones que llegan al Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación, instancia institucional fundadora y editora, para ser procesados con la celeridad y el cuidado acostumbrados a objeto de darle forma a la estructura escrita de un ejemplar que será luego diseñado, diagramado y digitalizado para ser difundido en Acceso Abierto por la red.

Al publicarse en un Repositorio Institucional o en otras plataformas electrónicas existentes, los autores están escribiendo –con su aporte– un capítulo más de la historia de la revista. Las colaboraciones autorales son la materia prima que dan vida a una revista, sin ellas es impensable crear un ejemplar y mantener su continuidad. Suena a prograssada pero ese es su principal axioma editorial.

Ese corpus se va tejiendo desde el relato de un tiempo escritural y de un lugar de procedencia bajo el estilo de una mirada que escribe una reflexión filosófica sobre la educación o la evidencia de un resultado parcial o definitivo de una investigación que una vez fue proyecto y propuesta.

La segunda línea está orientada a la presentación de comentarios y análisis de hechos y circunstancias provenientes del fenómeno de la educación, de la teoría pedagógica y del hacer de la didáctica o del acontecer de la academia universitaria. Estas dimensiones se generan en diferentes lugares y escenarios de la política, la economía y la cultura regional, nacional y mundial.

En esta segunda línea de la política editorial de la revista se halla el foco que re-significa y da sentido histórico a lo recién acontecido, a la inmediatez de lo cotidiano que es el presente en acción y, a la vez, continuación y prolegómeno del devenir de los fenómenos que hacen las microhistorias de las realidades abordadas. Este hilo hace posible que un hecho cualquiera de interés para Educere se vincule a los diferentes contextos que le dan trama a la realidad. Y es así porque la educación es un fenómeno con vida propia, es proceso y producto, a la vez, de la dinámica social, cultural, política, económica, ecológica y espiritual del ser humano en su existencia individual y social.

Este estilo de editorializar en Educere ya se hizo patrón e identidad porque expresa su particular manera de ver la realidad, de decirla y, lo más importante, asumir la responsabilidad por lo afirmado.

En tal sentido, el editorial siempre ha gozado el privilegio de la libertad de expresión y de conciencia, ello permite que el editorialista sea, según el caso, su director principal, el director invitado del momento o quien fuese el sujeto seleccionado para hacerlo, pueda escribir con libertad y sin temor de confrontar al poder institucional o a la verdad establecida como un dogma o cima del conocimiento o del saber.

De esta manera, el editorial se escribe sin cercos ni censuras previas, manteniendo un clima de respeto por la institucionalidad universitaria, por el pensamiento ajeno y diverso –que es una manera de hacer verdadera universidad– y a enseñar a “tolerar con el ejemplo y a exigir en reciprocidad ser tolerado”. La tolerancia es el valor de significar el sentido de la divergencia y practicarla.

De allí nuestra convicción de que es menos problemático ser sincero y más factible convenir entre los distintos y divergentes que en el plano de “los iguales”, porque el concilio es la dimensión que oficializa el discurso de lo concertado, de lo normado. En la sintonía total no ocurre nada, todo está bien porque lo existente está debidamente controlado.

El consenso siempre tendrá una estela de sospecha, un tufo de duda o el guiño de la desconfianza. Es como tener los 12 fragmentos escindidos de la verdad junta en las manos de un repartidor de cartas de un casino de cinco estrellas o en el sombrero de copa de un distinguido y bien hablado mago.

Discrepar frente al ejercicio gubernamental de la institución universitaria o del Estado nacional nunca ha sido un problema para Educere, tampoco el hecho de coincidir sería una contradicción.

Empero la política siempre marcará el curso de la existencia humana porque su finalidad es encontrar el sentido de la convivencia y de la gobernabilidad entre los individuos. Así ha sido siempre desde los nacientes grupos humanos establecidos en las primeras hordas y clanes de épocas prehistóricas; ello es inherente a toda organización social. Fuera de ese escenario, la política se deprecia y prostituye, la historia nos lo recuerda en cada momento con los hechos ayer y de la cotidianidad.

La práctica social tiene un costo humano muy elevado porque es la resultante del proceso de internalización y apropiación consciente de la institucionalidad política. Este proceso sociocultural queda registrado vivencialmente en el imaginario de los sujetos y en sus sistemas de representación.

Si ello no está registrado y significado en la memoria del sujeto, su conducta diaria no tendrá la orientación convenida y estimada por su grey que se construye con base a la cooperación y la solidaridad. Dos valores sociales fundamentales para protegerse individualmente y en colectivo que garantizarán la reproducción y preservación de la especie humana.

Tal consideración hace posible la vida individual en sociedad, en solitario la existencia no es posible, y si llegase a darse una situación de tal magnitud, sería un hecho casual y episódico de sobrevivencia biológica temporal pero sin futuro humano.

La cultura política del ciudadano es su praxis social, ello da la estimación a su propia evolución humana localizada en su ethos. La documentación legal que rige la vida de una nación es una muestra de su desarrollo social, siempre que conduzca, estimule y garantice la acción de los ciudadanos, de lo contrario será letra viva.

Y en pequeño, los cánones y disposiciones que rigen nuestro diario quehacer son los hitos de la cotidianidad que marcan el comienzo del derecho ajeno y el mío. El derecho del otro finaliza en los lineros de mi libertad. La conciencia y la libertad son expresiones evolutivas muy desarrolladas en el ser humano.

En síntesis, el editorial como género escritural en Educere se considera un momento de reflexión profunda sobre la sociopolítica del país y una mirada profunda sobre la educación y la universidad; en sinonimia es una suerte de semblanza acontecida de fotogramas fijos de una película que se expresan con la fuerza de la razón y el sentimiento de la palabra.

II

Educere, la revista venezolana de educación, cierra la edición anual del Volumen No 23 con su fascículo No 79, el tercero correspondiente al cuatrimestre septiembre-diciembre 2020. Este número es una edición adelantada a su periodicidad, ello explica porqué su aparición se produce en mayo de 2020.

El corpus de esta edición presenta diez y seis (16) documentos organizados en cinco secciones. Trece (13) artículos de los cuales cuatro (4) son ensayos, ocho (8) investigaciones y una (1) conferencia. Complementan el índice, la presentación de una entrevista realizada al pensador judío Yuval Nah Harari sobre el tema de mayor relevancia y actualidad del planeta: el Coronavirus Covid-19; un documento de controversia histórica fechado en 1974 suscrito por el Gabo que relata la anatomía de la conspiración y derrocamiento del Presidente constitucional de Chile, Salvador Allende. Y cierra este índice, el editorial acostumbrado que escribe y firma el director y editor de la revista.

El cuadro editorial de sus páginas establece el mapamundi de su procedencia escritural: tres (3) artículos son de la Universidad de Los Andes, tres (3) de instituciones nacionales, dos (2) de México y cinco (5) artículos elaborados en cooperación interinstitucional entre Colombia y Venezuela (dos), uno (1) de Brasil y Venezuela y dos (2) de colaboración nacional.

La **Sección Investigación** ofrece ocho (8) manuscritos: Uno (1) de autoría individual y siete de producción colectiva entre diferentes universidades; destaca un artículo brasileño escrito por una profesora de Rio Grande y un docente de Educación Media de la localidad.

La autoría particular del manuscrito procede de la Universidad Católica “Cecilio Acosta” de Maracaibo estado Zulia de Venezuela; fue elaborado por Rigo Grimaldos Olmos y se intitula **Competencia comunicativa en profesores venezolanos de comunicación social**. El profesor Rigo Grimaldos Olmos pertenece a la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Los siete (7) artículos escritos en colaboración identifican tres tutorías de Estudios universitarias de Pregrado:

Las **Concepciones sobre el Movimiento Parabólico: Estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a su comprensión** es la contribución de la Br. Evelin Margoth Ángel Henríquez y de su tutora la Profa. Rebeca Elizabeth Rivas Meza, quienes pertenecen a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela.

El **perfil conceptual de Evaluación en docentes de Educación Media General**, se titula la investigación realizada el Prof. Wilmer Orlando López y Linda Katherine León Lara. Ambos son investigadores del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes-Venezuela.

El **Análisis de la transición de la Educación Básica al Proyecto Educativo Bolivariano en la República Bolivariana de Venezuela** es el aporte de la Br. Kimara Carballo Pérez de la Universidad Nacional Experi-

mental “Simón Rodríguez”, Núcleo El Vigía del estado Mérida y de su tutor el Profesor Jaime Eduardo Péfaur Vega, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes.

De particular importancia es la pesquisa intitulada los **Investigadores y textos escolares de Química: Aprendizaje entre-subjetivo** realizada en Brasil (2020) por los profesores Daniel José Puente Chacó de la Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez” de la ciudad de Mérida-Venezuela y Marlene Rios Melo Puente del Programa de Pós-graduación en Educación en Ciencias de la Universidad Federal de Rio Grande, CV Brasil.

Finaliza esta sección tres (3) trabajos identificados con líneas de investigación doctoral de equipos multidisciplinario de Venezuela y Colombia vinculados a la Universidad de Los Andes-Venezuela

La **Lectura académica y profesional en una carrera técnica universitaria**, es una indagación hecha por tres docentes universitarios en formación doctoral: Rosmar Guerrero Trejo de la Escuela de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de los Andes; Glendy Suárez del Departamento de Ingeniería Electrónica y Jesús Darío Lara del Departamento de Ciencias Sociales, ambos de la Universidad Nacional Experimental del Táchira ubicada en la ciudad de San Cristóbal del estado Táchira-Venezuela.

Cierra esta sección investigativa dos trabajos procedentes de la República de Colombia

El primero se titula **Investigaciones Cualitativas en el Campo de la Educación y las Ciencias Humanas: Importancia-Modo de Acciones y Repercusiones** y fue escrito por los profesores Pablo Lleral Lara Calderón, José Misael Hernández Ardila y José Vicente Portilla Martínez del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria “Minuto de Dios”, ubicada en la ciudad Bucaramanga capital del Departamento de Santander; y los profesores Ebert Cardoza y Oscar Vicente Aguilera Dugarte de la Escuela de Historia pertenecientes al Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes-Venezuela.

El segundo trabajo refiere a la **Salud mental de los estudiantes de Trabajo Social: estudio de caso de una universidad colombiana** y fue elaborado por profesores de tres instituciones universitarias: María Fernanda Gómez Gómez, Clara Inés Santander Dueñas y Héctor Mauricio Rojas Betancur de la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga; Pablo Lleral Lara Calderón de del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria “Minuto de Dios” de Bucaramanga, y el profesor Oscar Vicente Aguilera Dugarte del Doctorado de Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes-Venezuela.

Por su parte la **Sección Artículos** presenta cuatro manuscritos provenientes de Oaxaca y Ciudad de México en México; y los de Venezuela llegan son de la ciudad de Santiago de los Caballeros Mérida y de Santiago León de Caracas.

La primera indagación mexicana es de la Universidad de la Sierra Sur en Miahuatlán, estado de Oaxaca, y se intitula: **La muerte según los filósofos en la vida cotidiana y en la formación de enfermeras**, la escribe Verónica Marilú Brena Ramos quien labora en el Hospital de la Niñez de Oaxaqueña. La segunda, de la Universidad Nacional Autónoma de México, la suscribe la investigadora Teresa Pacheco-Méndez y la titula: **“La docencia universitaria en Ciencias Sociales. Su condición sociohistórica”**. Pacheco-Méndez está adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México, D.F.

Venezuela está presente con dos artículos. Uno de la Universidad “Simón Rodríguez” escrito por Myriam Anzola e intitulado: **La posteducación**. Anzola está adscrita al Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias de Caracas. El otro manuscrito es de la Universidad de Los Andes y lo suscribe Lorna Donoso Martel. Se titula: **Estudio del Crecimiento y Desarrollo como pilares de “progreso”. Una exploración desde las Humanidades**.

La **Sección Conferencia** exhibe la disertación central de las VII Jornadas de Intercambio de Saberes y Experiencias del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” realizadas el 11 y 12 de octubre de 2019. Esta conferencia fue dictada por el Profesor Pedro Rivas, docente adscrito a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. También se desempeña como tutor

del Programa de Estudios Abiertos de esa institución politécnica y territorial merideña. Su exposición abordó **La investigación en la formación avanzada de los Estudios Abiertos de la UPTM “Kléber Ramírez”**.

La **Sección de la Entrevista** cierra esta edición con una conversación que el periodista Wolfgang Gil Lugo tiene con el historiador y profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalén, Yuval Noah Harari, sobre el Coronavirus Covid 19. El periódico digital Vanguardia de Cataluña intitula la entrevista: **Harari: Hay que controlar qué hacen los políticos en este preciso momento**.

Educere, la revista venezolana en educación, consciente de la importancia que tiene este fenómeno para la educación y el devenir de la aldea mundo, consideró valiosa la interpelación a este pensador judío; por ello reproduce este dialogo con el fin de que el lector comprenda que esta pandemia no es un hecho aislado y pasajero cuyo problema se reduce a la búsqueda de un antídoto farmacológico para contrarrestar el contagio de un virus de rápida reproducción y gran capacidad para mutar, sino que estamos en presencia de un evento que cambió indefectiblemente todos los referentes que dan curso a la historia presente .

Si todo cambió en la dinámica de la aldea global por efecto de un virus que amenaza la existencia de sus pobladores, la educación también cambiará, no porque sea una opción sino porque sus procesos dinámicos y resultados parciales habrán de afectar las condiciones de carácter natural y cultural que determinan la esencia y razón de la especie humana. La educación en esencia es todo aquello, “que nos pasa, no lo que pasa” –a decir de Jorge Larrosa– y que transforma los diferentes contextos de nuestra particular cotidianidad presente.

Harari, el personaje de esta entrevista, nació el 24 de febrero de 1976 en Kiryat Atta, Israel. Descendiente en una familia secular judía con raíces en Europa oriental. Vive en Jerusalén, es ateo, practica meditación y consume alimentación vegana.

La obra más destacada de Harari refiere a sus libros Sapiens: De animales a dioses: Breve historia de la humanidad (2014), Homo Deus: Breve historia del mañana (2016) y 21 lecciones para el siglo XXI (2018). Sus libros son verdaderos best seller y se han traducido a los idiomas más conocidos del mundo. Sapiens, por ejemplo, se ha traducido a más de 40 idiomas y su venta sobrepasa el millón de ejemplares. En una edición anterior, Educere tuvo la oportunidad de reseñar estos libros.

Finalmente, la **Sección Controversia** enseña un documento histórico escrito por el novelista colombiano Gabriel García Márquez a propósito del nefasto Golpe de Estado perpetrado el 11 de abril 1973 contra el Presidente democrático de Chile, Dr. Salvador Allende. Esta acción sediciosa tuvo la desdicha moral de haberla dirigido el Ministro de la Defensa, General Augusto Pinochet Ugarte, el hombre de mayor confianza en su gabinete y mano derecha del infortunado Presidente.

El Dr. Allende estaba afiliado al Partido Socialista de Chile que era una agrupación política importante en la tradición historia democrática de ese país austral.

El papel jugado por el alzamiento militar y la traición a las leyes quebrantó la voluntad popular de los chilenos e instauró una férrea dictadura que persiguió, torturó y acabó con cualquier viso de resistencia civil. Su aval reza que más de 3.000 ciudadanos fueron asesinados y la cifra de desaparecidos se contabiliza por miles. La dictadura de Pinochet fue uno de los ensayos de terrorismo más bestiales conocidos en la historia del subcontinente y del mundo civilizado y cristiano.

Esta conspiración política y operación militar contó con el apoyo interno los sectores económicos, los partidos del status quo y la Iglesia Católica. Desde el extranjero el Golpe de Estado estuvo coordinado por el Departamento de Estado de la Casa Blanca de EE.UU. y contó con la participación activa de la CIA y el Pentágono.

Esta incursión norteamericana en contra los asuntos internos de esta nación sirvió para instalar el Plan Cóndor considerado el cartel anticomunista de las dictaduras más sanguinarias del Cono Sur: Paraguay, Brasil (1964), Uruguay (1969), Bolivia (1971), Chile (1973) y Argentina (1976). Este plan constituía parte integrante de la Política de Seguridad Nacional de Norteamérica y dispositivo militar para enfrentar todo aquello que supusiera una amenaza para las políticas liberales que planteaba Estados Unidos.

Este documento es traído a colación en esta edición porque la historia es necesario mantenerla viva, especialmente ahora que las cañoneras de la IV Flota de EE.UU con apoyo de la OTAN retumban las aguas del Caribe con el aplauso complaciente y auspiciador de la OEA y muchos gobiernos latinoamericanos que enfilan sus fusiles y tocan sus tambores de guerra buscando una salida de fuerza a la crisis política de Venezuela.

La situación venezolana debe ser resuelta internamente con inteligencia y sentido político de sus principales actores y con el concurso democrático y pacífico de todos los países que deseen participar de buena fe y sin ocultar intereses propios o de terceros. Lo demás es simplemente intromisión en asuntos internos de un país soberano.

Violar la ley en su nombre es un contrasentido histórico y una historia manida que no tiene fundamento. Los casos de Libia, Irak y Siria en búsqueda de una supuesta búsqueda desinteresada por la libertad, los derechos humanos y la democracia son casos recientes y de memoria impregnada a pólvora y sangre, muerte y destrucción. Cuando el interlocutor que fuere los aborda se perciben la mentira sembrada y germinada de los relatos oficiales y mediáticos. Panamá, Granada y Haití son de las referencias cercanas más dolorosas de casa que todavía tienen sus cicatrices frescas.

III

El año 2020 inició su recorrido a través del almanaque gregoriano de manera normal administrando los problemas antes heredados sin imaginar que en Wuhan, capital de la provincia de Hubey de China, un patógeno microorganismo hacia su aparición como una endemia local. Esta infección era provocada por un virus de rápida propagación y reproducción que los biólogos e infectólogos dieron el nombre de Coronavirus Covid-19.

Frente a una eventual epidemia el gobierno de la República China actuaba con la serenidad milenaria e inusitada rapidez a objeto de neutralizar la propagación del contagio, mientras declarábase en estado de alerta frente a un problema capital de salubridad pública, para lo cual construía hospitales de emergencia en tiempo record en las zonas infectadas con dotación completa y procedía a aislar a la población del lugar, a la par que ejecutaba medidas de fuerza para obligar a la gente a no salir de sus hogares ni asistir a las actividades laborales y de otros órdenes. Ello implicó la prohibición de reuniones de todo tipo, incluyendo la educación presencial.

Este proceder no fue visto por Occidente con el equilibrio y la mesura que exige el periodismo serio ni la mirada de la ciencia médica para estos casos. Seguramente si el caso se hubiese dado en Japón, Filipinas o Macao, el abordamiento político y mediático sería otro. La realidad del fenómeno ocurría en China, el país competidor más grande de los EE.UU y, además, considerado por el Presidente Donald Trump una potencia económica “enemiga” de sus intereses vitales en el comercio y en la geopolítica global.

Así, de la inicial indiferencia propia de “eso ocurre al otro, no a mí” luego, el tema del Coronavirus se convierte en la oportunidad mediática para confrontar en caliente a la China en el marco de la Postguerra Fría. El tratamiento comunicacional fue directo y sin cuartel, subrayando la manera represiva como actuaba la policía frente a las personas que deseaban salir libremente a la calle sin las mascarillas de protección respiratoria.

Nunca la mediática mundial informó con prudencia que tales medidas eran la respuesta de un país que actuaba en atención a una política de emergencia nacional, que las voces que se dejaban oír provenían de las autoridades sanitarias que decretaban que el aislamiento total era el mal menor frente al contagio y la única estrategia conocida para evitar la cadena de trasmisión del virus que se expandía exponencialmente y amenazaba con convertirse en una pandemia.

El peligro del virus y su rápida expansión por vía aérea desde China a España, Italia y Alemania y de estos países a América toda, obligó a la mayoría de los países aunque tardíamente a asumir serias medidas de profilaxis y de prevención sanitaria, y arrogarse la cuarentena social como una providencia obligada al margen de la voluntad del ciudadano y de sus derechos individuales.

Ahora se aplicaba el precepto general de que lo social siempre estará por encima de lo individual. El derecho a la vida es el fin determinante de la humanidad, es el principio sociopolítico supremo y, por tanto, el valor

esencial que no admite discusión ni cuestionamiento. Es la naturaleza trinitaria de la existencia humana y la obra biológica perfecta de la naturaleza.

La humanidad nunca había estado sometida a la subordinación de sus instintos primarios de conservación y reproducción. El confinamiento social global era una medida impensable y un antídoto social inédito hecho con prudencia y responsabilidad, dos principios de gran efectividad sanitaria para combatir al virus.

La propagación exponencial del coronavirus Covid-19 requería medidas radicales y de alto costo social, económico y educativo. Países de nuestro medio como Ecuador, Brasil, México y Perú actuaron tardía e irresponsablemente y el virus comenzó a hacer estragos en la población, especialmente en los estratos sociales y económicos más desguarnecidos y desfavorecidos, aun cuando el contagio no discrimina clase sociales.

Más tarde la pandemia caería sobre el suelo de Nueva York convirtiendo a EE.UU en la nación con el mayor número de contagiados y fallecidos del mundo, superando en tres meses el número de bajas provocada por la guerra de Vietnam en suelo indochino (1960-1973) y sobrepasando los índices de contagio y mortalidad observados en Italia, España e Inglaterra para llegar a encabezar la estadística mundial.

La pandemia en este país se instalaba en medio de un clima de indiferencia oficial, de un Presidente con una fijación con China y de una nación que carece totalmente de un sistema de salud pública, ya que la misma está privatizada.

Esta nación veían a este microorganismo generando problemas infecciosos a los otros, nunca a ellos, al punto paradójico que su preocupación no era tanto la infección sino su efecto social, para lo cual era menester prepararse frente a la eventual contingencia de invasiones vecinales a sus propiedades. El enemigo no era el virus sino las consecuencias que vendrían anudadas al desempleo, al aumento de los pobres y a la violación de la propiedad privada por inmigrantes e indocumentados instalados en sus predios territoriales.

Esta previsión generada por el miedo hizo que los consumidores salieran de forma insólita y desafortunadamente a comprar armamento de guerra y municiones al punto que las armerías agotaron en tres días sus stocks. Luego las estadísticas acusarían records en las ventas de armas para defenderse de las secuelas de la pandemia, convertida por el mercado en un inusual y ganancioso mecanismo de la industria armamentista en la tierra del tío Sam.

Para el periodismo comprometido en la disputa política y para las intereses que se camuflaban en las redes sociales, el asunto de la prevención del virus y el contagio exponencial no era el problema fundamental, sino abrir el expediente a la violación de los DD.HH de la población china, remarcar el autoritarismo del gobierno comunista del Presidente Xi Jinping, judicializar el hermetismo inicial de la epidemia y remarcar la responsabilidad sanitaria por no haber comunicado oportunamente el caso a las autoridades de la OMS.

Esta es la referencia puntual del fenómeno del Coronavirus Covid-19 que deseamos acentuar en este editorial dado el carácter parcializado, sin equilibrio ni medida que a un problema de esta naturaleza se le dio al margen de los resultados que habrá de producir una investigación ecuánime sobre este hecho histórico.

En modo alguno se desea justificar la actuación de China o ignorar si los tiempos de intervención fueron o no los más convenientes, lo cierto es que la enfermedad de Coronavirus Covid-19 se produjo en una ciudad industrial de diez millones de habitantes de un país que tiene la mayor población del mundo y que cuatro meses después la controló totalmente.

La manera cómo reaccionó China frene al contagio es muy particular y propio de la cultura oriental que tiene una singular manera de ver los problemas, enfocarlos y resolverlos, que es muy diferente a como lo hace el Occidente.

Mientras China construía hospitales y se preparaba para enfrentar la pandemia, los italianos preferían irse de playas a Sorrento, Bari, Nápoles o Sicilia. España seguía abriendo sus fronteras al turismo internacional como si nada ocurría.

A juicio del editorialista, el curso de los acontecimientos seguirá su marcha indetenible conviviendo con un virus debidamente identificado de los miles existentes en la naturaleza, que hasta ahora no tiene un antídoto que no sea la prevención social responsable. El debate sobre si este patógeno fue re-creado en algún laboratorio de bioingeniería con fines claramente ocultos o que sea producto de una mutación natural no provocada, es un tema pendiente que debe permanecer en vigilia y en estudio.

Lo cierto del caso es que en esta época, los habitantes del mundo planetario conocerán este fenómeno microbiológico a través de versiones interesadas, adulteradas, incompletas, parcializadas y fragmentadas. Para el común de la humanidad no será fácil saber cuáles son las verdades verdaderas del asunto. Lo indiscutible es que el tiempo del mundo se dividió en un antes y después del coronavirus con una verdad extraviada ¿Por qué?

El espacio planteado donde se re-semantizan los significados de la pandemia se ubica en el estreno de un nuevo capítulo de la historia de la guerra fría que he rebautizado como “la globalización de la postguerra fría”. Este sistema funciona como un tinglado complejo de mecanismos y situaciones de intervención y control social total abordado a través de la creación de teatros de operaciones en todos los ámbitos pensables del mundo donde haya necesidad de crear una conflagración bélica regional o un enfrentamiento político local. El escenario en juego son las guerras no convencionales con soporte de la más alta inteligencia y sofisticación imaginada al servicio del gran capital.

En el contexto general la disputa se da ahora pero ya no con los enemigos que conformaban los bloques políticos militares de la URSS, el Pacto de Varsovia y la China comunista de Mao Tze Tung, sino estas ex potencias comunistas disputándose los mercados globales a los EE.UU, Japón, India y la Unión Europea.

De allí que la historia se encargue de reafirmar el axioma epistémico más importante de cualquier guerra: “la primera muerte o desaparición forzada siempre será la “verdad”.

No se olvide que el virus viaja por avión y en el mundo globalizado la des-información sale más rápido a través de los dispositivos de las redes sociales y las noticias acreditadas y certificadas como oficiales y, por tanto, “dadas como auténticas”. La desinformación es otro virus, probablemente más dañino que el Covid-19.

Para el público diferenciar entre la mentira y la verdad es una labor muy compleja que requiere estudio, reflexión y debate y ello no es factible en una cotidianidad bombardeada por diversas versiones de ellas y de miles de trivialidades e insensateces.

El tratamiento mediático de la desinformación se realiza en los laboratorios de guerra comunicacional que funcionan como los nuevos ejércitos virtuales de guerras no presenciales. Esta práctica político-militar de la postguerra fría legitima el antiperiodismo, niega el derecho a la información y a la libertad de estar informados veraz y oportunamente, convirtiéndose en la conflagración más perversa contra la condición del ser humano. La paradoja del asunto deviene de una hostilidad intencional y deliberada sin importar el daño que ocasiona. Es un acto que contradice los valores humanos que dicen defender públicamente.

La pandemia del Coronavirus Covid-19 no es una enfermedad que finalizará con el descubrimiento de su antídoto farmacológico, será el detonante que contribuyó a acelerar el resquebrajamiento de los cimientos del “orden internacional”, que puso al descubierto las debilidades del andamiaje del poder financiero que lo sostiene y que demostró la no sustentabilidad de un modelo de desarrollo económico que le cobija basado en el paradójico éxito de obtener dinero sin el sustento del trabajo productivo que es el único mecanismo histórico de generar riqueza y felicidad. Sin omitir que la mundialización de este tipo de desarrollo destruye el medio ambiente donde vivimos y amenaza progresivamente las condiciones de habitabilidad del planeta y la existencia de la vida.

IV

Y en el caso de la educación formal, la pandemia obviamente afectó estructuralmente el modelo tradicional de gestión de la escolaridad intramuros poniendo de relevo situaciones para los cuales los sistemas de educación pública no estaban preparados. No obstante, nada avizoraba que debían estarlo porque situaciones como las

analizadas, simplemente ocurren, suceden sin previo aviso. Son escenarios difícilmente pensables y predecibles y se estiman desde la ficción y la imaginaria.

Ahora que fuese un hecho probable, seguramente, pero las organizaciones educativas no funcionan con presunciones probabilísticas, especialmente las de orden público, cuyos presupuestos siempre son deficitarios, y la inversión privada en el sector no se realizan en experimentos académicos si los beneficios no son de alta rentabilidad que garanticen retornos inmediatos del capital.

Una situación típica del comportamiento de las organizaciones escolares en contextos de normalidad es que –casi siempre– actúan detrás de la innovación educativa, a la cola de los aportes de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza y en disparidad con la formación inicial de los docentes.

En este mismo sentido se ubica la dinámica de los nuevos diseños del currículo y sus dispositivos técnicos insertados en el papel modelador asignado al poder mediático y a sus expresiones más persuasivas de las TIC, tal como la educación en línea que cuenta con dispositivos multimedia de internet y apoyo en las redes sociales para atender los requerimientos de poblaciones escolares y magisteriales en situaciones corrientes y con una cobertura limitada. No están diseñadas para abordar situaciones de emergencia global como la generada por la cuarentena que mudó a sus estudiantes para sus hogares.

En otro orden de ideas la inédita reclusión a que ha estado sometida la “familia tradicional”, entendida como la unidad fundamental y centro medular de la sociedad, revela el sorprendente encuentro físico a tiempo y espacio completo de sus integrantes durante las 24 horas del día; buena parte de éstas, habitando una residencia despojada del concepto sociológico del hogar y asumiendo las obligaciones y las tareas de la escuela, para los cuales nadie tenía por qué estar preparado, más allá de los compromisos habituales de acompañar el trabajo de sus hijos, en los casos que ello sucedía.

Y en el caso de aquellas familias disgregadas, de escasos recursos económicos y ubicadas en los centros urbanos barriales o del sector rural desprotegido, la discusión tiene otros ribetes y detonantes propios de la subcultura de la pobreza. Desde la exclusión no se puede educar integralmente por ser una resultante económica de una población ubicada en el circuito social de carencias que no disfruta de los beneficios de la redistribución de la riqueza nacional.

Cerradas las aulas de los establecimientos escolares por la cuarentena queda pendiente en el aire dos interpelaciones para la discusión y cuyas respuestas en apariencia son fáciles de responder. Estas interrogantes son para el Estado nacional, los estudiantes, maestros y profesores, las comunidades de padres y representantes reales de niños y púberes y jóvenes, así como para las comunidades de vecindad en general: ¿Cómo hacer para escoger coordinadamente una opción temporal alternativa del rango y la magnitud de la escuela abierta convencional que sea exitosa? y ¿Es cardinal que los estudiantes no pierdan el año escolar sabiéndose que no se dispone de las condiciones mínimas de electrificación, conectividad y acceso in situ, ni se disponen de los dispositivos tecnológicos para incursionar en una iniciativa escolar para un sistema escolar de atención en línea.

Lo importante de esta discusión es no ignorar que cualquier modelo de educación alternativa de grandes proporciones queda bajo la dirección de un modelo tecnológico a distancia que requiere de dispositivos electrónicos, acceso a internet, uso de teléfonos móviles inteligentes, tabletas, etc. capaces de aprovechar el potencial de internet y las redes sociales para ingresar entre otros a sistemas de consulta biblio-hemerográfica especializada de los diferentes campos disciplinares del currículo escolar.

Además, la educación a distancia para que sea exitosa como proyecto alternativo requiere de tecnologías electrónicas cuyos usuarios, entiéndase familias, estudiantes y docentes tengan cubiertos los servicios básicos de electricidad, telefonía, internet y, además, posean los dispositivos y las herramientas para ingresar a esta modalidad de estudios. En síntesis, una población de sujetos socialmente incluidos que disponen de los beneficios que brindan las condiciones y las oportunidades del sistema.

Sin embargo, el aparataje no lo es todo, es apenas el medio instruccional más poderoso existente entre el estudiante y las fuentes de información. Ello es necesario pero no suficiente, la clave del sistema son las inte-

racciones del proceso y los aprendizajes adecuados al ritmo del estudiante. Los procesos cognitivos, afectivos y valorativos no se dan por generación espontánea. Los sujetos que las aplican deben tener una formación tecnológica previa como requisito de ingreso al sistema electrónico. Y en condiciones de limitaciones de las señaladas los procesos son los más afectados, siendo la condición fundamental de la autoformación a distancia.

Aparte de lo señalado, la realidad del momento venezolano no se parece al país de las provisiones existentes quince años atrás o las que hoy poseen los países con condiciones para desarrollar la educación en línea como un modelo emergente que capé la emergencia que confina al hogar a estudiantes y maestros.

Sí la cuarentena social, además de sus limitaciones propias, no dispone de los requerimientos antes indicados, el experimento educacional no funcionará y las buenas intenciones del Ministerio de Educación se quedarán en meras propuestas.

De momento nada es predecible y, mientras tanto, Educere prepara para su edición No. 80 un dossier sobre el Coronavirus Covid-19 con invitados de diferentes profesiones y campos del conocimiento.

Nos alegra seguir la regularidad editorial luchando contra las adversidades que corroen la vida institucional de la nación y afecta nuestra actividad cotidiana.

El reconocimiento sincero y de agradecimiento a nuestros colaboradores por el envío de sus manuscritos, savia de la letra verde que ilumina el camino de Educere, la revista venezolana de educación.

Esperamos como siempre que este fascículo haya sido de su agrado. ☺

Enhorabuena.

La muerte según los filósofos, en la vida cotidiana y en la formación de enfermeras



Death according to philosophers, in everyday life and in the training of nurses

Verónica Marilú Brena Ramos

verobrena@hotmail.com

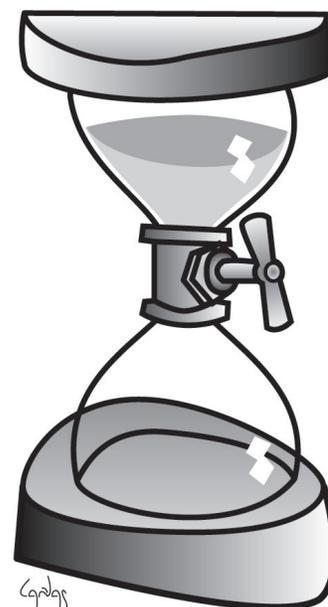
Teléfono de contacto: 951 57 100 24

Universidad de la Sierra Sur, Miahuatlán

Hospital de la Niñez, Oaxaqueña, Oaxaca, México

Artículo recibido: 29/01/2020

Aceptado para publicación: 04/03/2020



Resumen

Se presentan elementos teóricos y empíricos acerca de cómo ha sido pensada la muerte por los filósofos, en la vida cotidiana y en la formación académica y profesional de enfermería. Se abordaron algunos planteamientos de filósofos más notables de la humanidad, complementando con conocimiento empírico de experiencias de la práctica profesional de la autora del artículo; tanto en el trato con deudos de un difunto como el plan de estudios que cursa el profesional de enfermería. Ahora bien, en el planteamiento filosófico acerca de la muerte, en la vida cotidiana persiste un pensamiento mágico-religioso que, en múltiples casos, propicia en los familiares, sentimientos de arrebato, por otro lado, en el plan de estudios, se aborda como se prepara a el profesional de enfermería para que pueda controlar el sentimiento por la muerte de un paciente.

Palabras clave: Filosofía, muerte, vida cotidiana, enfermera, plan de estudios.

Abstract

Theoretical and empirical elements are presented about how death has been thought by philosophers, in everyday life and in academic and professional nursing education. Some approaches of the most notable philosophers of humanity were addressed, complementing with empirical knowledge of experiences of the professional practice of the author of the article; both in dealing with the debts of a deceased and the curriculum that the nursing professional is studying. Now, in the philosophical approach about death, in everyday life a magical-religious thought persists that, in multiple cases, fosters in the relatives, feelings of outburst, on the other hand, in the curriculum, it is approached as The nurse is prepared to control the feeling of the death of a patient.

Key Words: Philosophy, death, daily life, nurse, curriculum.

Author's translation

Introducción

Puede parecer raro el hecho de tratar un tema relacionado con la muerte en un espacio dedicado, fundamentalmente, a la educación, pero el tema mencionado se relaciona con la educación de una manera directa, aunque esa situación no sea explícitamente reconocida ni tratada en ninguno de los planes de estudios, con excepción de aquellos que conciernen a la psicología, a la psiquiatría o a la filosofía (Pontificia Universidad Católica de Perú, 2014, p. 19; Fernández-Burillo, 2016, p. 39, UNAM, 2018, p. 2; Heinze, 2016; p. 72).

Para Paz, nuestra muerte ilumina nuestra vida. Si nuestra muerte carece de sentido, dice Paz, tampoco lo tuvo nuestra vida. Por eso, cuando alguien muere de muerte violenta, solemos decir: “se la buscó” y es cierto, cada quien tiene la muerte que se busca, la muerte que se hace. Muerte de cristiano o muerte de perro son maneras de morir que reflejan maneras de vivir. Si la muerte nos traiciona y morimos de mala manera, todos se lamentan: hay que morir como se vive. La muerte es intransferible, como la vida. Si no morimos como vivimos es porque realmente no fue nuestra la vida que vivimos: no nos pertenecía como no nos pertenece la mala suerte que nos mata. Dime cómo mueres y te diré quién eres. (Paz, 1992, p. 21).

En la vida cotidiana, en la mayoría de los casos, los sujetos generan afecto, cariño, alegría, dependencia emocional o económica y, entonces, cuando alguno de ellos, muere, quienes compartieron la vida o parte de ella, padecen la pérdida del difunto y esa pérdida causa dolor “en el alma”, causa tristeza y desesperación, aunque en otros casos, los sujetos también generan odio, envidia, rencor y, cuando mueren, más de uno se alegra de tal acontecimiento. Así se vive la muerte en el “pueblo”, en la vida cotidiana, en esa vida a la que no podemos renunciar.

La autora de este artículo se desempeña como enfermera y esto propicia que, de forma cotidiana, se involucre en procesos relacionados con la vida y con la muerte. La primera, generalmente, propicia alegría, gusto, celebración, pero la segunda, causa llanto, tristeza, desesperación y, no faltan casos de renegación hacia la divinidad por lo que se considera el “arrebato” de un ser querido, sin embargo, la experiencia en estudios de posgrado relacionados con la educación me ha llevado a pensar, aunque aún no a sentir, la muerte desde otro punto de vista distinto al cotidiano o empírico que es el que impera en los casos de muerte que he presenciado. Por lo anterior, en este artículo expongo la forma en que se ha concebido la muerte desde la filosofía y la forma en que percibo que los familiares de un difunto asumen el deceso de una persona o de un ser querido y la manera en que se forma académicamente el profesional de la enfermería. En la profesión de enfermería se prepara al estudiante “para no sentir”, es decir, para no manifestar su sentimiento de pena ante un desenlace fatal, por más fatal que pudiera pensarse ya que, si se asume un comportamiento sensible, puede bloquearse el proceso de curación o de auxilio al paciente. Los principales argumentos que se le dan a los enfermeros para no “sentir”, es decir, para no expresar el sentimiento que pueda llegar a afligirle son los siguientes: la finalidad de la vida es la muerte y, por tanto, la muerte es sólo un paso de la materia sensible a la materia insensible y no se obvia decir que, durante la preparación profesional de la enfermería, el alumno debe mostrar que es capaz de sobreponerse al dolor ajeno para que pueda desarrollar su labor curativa de acuerdo con los cánones médicos y, quienes no lograr hacerlo, deben abandonar, por su voluntad o por imposición de la institución educativa, la carrera que cursan por no imponerse al dolor ajeno y continuar con su proceso de curación o auxilio al paciente. En muchos casos, la enfermera o el médico son percibidos como insensibles por los familiares del paciente en tratamiento, pero esa situación sólo es una parte de su desempeño profesional. Por otro lado, desde la filosofía, la muerte es percibida de manera distinta.

Los filósofos y la muerte

Desde su origen, la filosofía constituye una reflexión acerca de los principios de la realidad, pero también se ha ocupado de reflexionar acerca de los últimos momentos de la naturaleza humana. De acuerdo con Montiel, desde que el hombre es tal, la muerte ha sido objeto de temor y de ritualidad. Reflexionar sobre nuestra muerte es reflexionar acerca de nuestra vida. La muerte es una dimensión de la vida; ella es nuestra compañera más fiel, la única que nunca nos abandona puesto que puede sobrevenir en cualquier momento. Rechazar la muerte, hasta el extremo, es negarse a vivir. Para vivir plenamente hay que tener el coraje de integrar a la muerte en la vida (Montiel, 2003, pp. 59, 64, 72).

Entre los filósofos presocráticos, Heráclito destaca por haberse ocupado tempranamente del cambio de la materia. De él, la sentencia que expresa que nadie se baña dos veces en el mismo río, es una de las más conocidas y, con ella, el apodado Oscuro, indicó que el cambio de la materia es inherente a la materia misma y es la forma en que se expresa la Naturaleza en sí (León, 2006). Sócrates fue primer mártir de la filosofía y fue, también, quien inauguró la tradición del pensamiento hacia la muerte. El encuentro de Sócrates con la muerte está documentado en el diálogo Fedón. Sócrates, reconocido por la consistencia entre su obrar y su pensar, como se sabe, fue juzgado por no reconocer a los dioses atenienses y por, supuestamente, corromper a la juventud. Con tales acusaciones, fue condenado a morir ingiriendo una infusión de cicuta, potente veneno de la época (Platón, 1871, p. 17).

La muerte de Sócrates, relatada por Platón en el diálogo Fedón, da evidencia de la forma en que aquél asumió su injusta sentencia a muerte y la entereza con la cual se comportó. En el diálogo mencionado, Fedón le expresa a Equecrates que, cuando él habló con Sócrates antes de su muerte, le pareció un hombre dichoso y que creía que no dejaba este mundo, sino bajo la protección de los dioses; que se le tenían reservada, en el otro mundo, una felicidad tan grande, que ningún otro mortal había gozado jamás. En Sócrates, también debe considerarse la posibilidad que Sócrates no solamente haya aludido a la muerte del cuerpo como tal, sino al considerar a éste como un estorbo para que el alma pueda acceder al conocimiento. (Grave, 2014, p. 85).

Por otro lado, a Platón se le ha considerado como el primero que concibió a la filosofía no sólo como una reflexión del orden y la verdad del universo, sino como la búsqueda del sentido de la vida de acuerdo con lo que se considera que es su final: la muerte. El ser humano, despojado de su ropaje exterior, incluyendo sus sentimientos, sus anhelos, sus frustraciones y sus expectativas es, finalmente, materia y, como tal, no puede escapar del cambio incesante que caracteriza a la naturaleza misma. (Covarrubias, 1995, p. 13).

Para Platón, la naturaleza del hombre no proviene de un Dios, sino que se trata de una naturaleza semejante a la verdadera realidad, es decir la idea. El cuerpo del hombre, en cambio, está regido por las imperfecciones y los cambios del mundo sensible y, aunque Platón mantiene la concepción órfica de la relación *psyché-sôma*, considera que, el alma, al participar de lo divino, es conciencia cognoscente llamada racional y, por otro lado, el cuerpo no es sino la fuente de la irracionalidad, por sus demandas biológicas, sus pasiones y sus fantasías sensoriales. Por todo lo anterior, el trabajo de cada hombre, consiste en desembarazarse de las demandas corporales mediante una práctica de auto conocimiento, moderación en las acciones y búsqueda de la verdad y, sobre todo, un sometimiento del cuerpo al alma y de ésta a las normas del logos y del bien cuyo modelo es la idea. (Tedeschi, 2017, p. 3).

Para Aristóteles, el alma no existe por un lado y el cuerpo por otro lado, sino que ambos existen exclusivamente en la sustancia llamada hombre. Según Aristóteles, la distinción entre alma y cuerpo existe sólo epistemológicamente, es decir, sólo puede ser pensada. Por lo demás, el alma no puede existir sin el cuerpo, razón por la cual, para Aristóteles, el alma no puede ser inmortal. El alma es concebida como “acto” de los cuerpos que poseen la vida en potencia y como “forma” en tanto es la forma del cuerpo material. Así, en cuanto que acto, el alma es forma y, en cuanto que forma, es sustancia, en el sentido de la forma de un cuerpo que posee la potencialidad de la vida. La diferencia entre el ser ‘animado’ y el ser inerte es que el primero realiza una serie de funciones o actos propios del vivir. (Alesso, 2011, p. 13).

Díaz plantea que la mayoría de los seres humanos creen en un Dios (es decir no son ateos) y, por tanto, en la mayoría de los casos creen en algún tipo de trascendencia y ésta es una idea poderosa en cuanto ayuda a vivir, ayuda, de alguna manera, a soportar el temor a la muerte y, por tanto, a hacer frente al sufrimiento y la desesperación. Con base en los escritos de Nietzsche, Díaz considera que la muerte no nos deja descansar, es la pérdida de la esperanza, entendiendo a ésta como la posibilidad, a secas, o como la posibilidad de otro horizonte posible. La muerte es la ausencia de otro horizonte posible, dentro del horizonte de la vida que es, al menos, nuestro límite, pero siempre hay posibilidad de otra mirada (Díaz, 2007).

En Hegel (2012), la muerte no existe como tal ya que la explicación de la dialéctica hegeliana, con base en la transformación constante de la materia, asume a la muerte como un paso natural en el devenir de la materia. Hegel, siguiendo la tradición judeo-cristiana, concibe al hombre como un ser espiritual, pero, a diferencia de ésta, lo entiende como un ser necesariamente temporal y finito, es decir, sólo la muerte asegura la existencia de un ser espiritual. Si el hombre no muriera, si la muerte no fuera una fuente de angustia, no existiría la libertad y, desde luego, no existiría el hombre mismo. Sólo la historia, dice Hegel, tiene el poder de acabarlo todo en el desarrollo del tiempo; más allá del tiempo no hay Nada (Duplanic, 2017, pp. 89-102).

El Capital es un libro que ha sido pensado, en algunos casos, como una obra árida, destinada a los estudiosos del tema y, aparentemente, nada tiene que hacer ahí la muerte, sin embargo, en el capítulo “Capital constante y capital variable”, Marx se refiere a los medios de trabajo y Marx que, durante el proceso de trabajo, éstos se agotan y, en consecuencia, les llama “cadáveres” y esto también les ocurre a los hombres. Todo hombre muere 24 horas al cabo del día, sin embargo, el aspecto de una persona no nos dice nunca con exactitud cuántos días de vida le va restando ya la muerte (Marx, 2010; y Winocur, 2008, pp. 1-3).

Por otro lado, puede decirse que Marx alude a una muerte que quizá podría denominarse “política” de la población, propiciada por la explotación despiadada del hombre de ese tiempo y, en varios pasajes de *El Capital*, enfatiza ese proceso diciendo, ejemplo, que el propietario de la fuerza de trabajo es mortal y, por tanto, su presencia, debiendo ser continua en el mercado –tal como lo presupone la continua transformación de dinero en capital–, el vendedor de la fuerza de trabajo habrá de perpetuarse del mismo modo en que se perpetúa todo individuo vivo, por medio de la procreación (Marx, 2010).

Rivara, en un artículo donde se propuso realizar un análisis estructural del “ser ahí” explicado por Heidegger, indica que el “ser ahí” es inacabado e incompleto, pero, justamente, por ello, es posibilidad, apertura y proyecto. Su inacabamiento es lo que constituye su ser. ¿Cómo hablar de la totalidad de un ente en cuyo ser radica ser inacabado? ¿Implica esto señalar que el “ser ahí” sólo logra su acabamiento al morir? No. La muerte no es, para Heidegger, el acabamiento del “ser ahí”, simple y sencillamente porque la muerte no es algo que llega al “ser ahí” después, al final de su vida. De hecho, la muerte no es un fenómeno que el “ser ahí” pueda llegar a experimentar. Esto ni siquiera a través de la muerte de los otros, pues, vista como un fenómeno que sucede a los otros, no necesariamente me remite a asumir que la muerte es siempre *mi posibilidad*. Ver la muerte como algo que sucede fuera de mí constituye, en realidad, la visión que el “uno” tiene de la muerte. Morir es algo que cada ‘ser ahí’ tiene que tomar, en su caso, sobre sí mismo. La muerte es, en la medida en que ‘es’, esencialmente, en cada caso la mía. Resumiendo, dice Rivara, aunque parecería que no puede plantearse el problema de la totalidad del “ser ahí” porque, al morir, éste ya no es, no obstante, es, justamente, la muerte como estructura del ser lo que nos puede llevar a hablar de la totalidad del “ser ahí” y aun explicarla. En este sentido, dice Rivara, no podemos comprender la muerte como un fenómeno que el “ser ahí” no posee mientras vive y que, en un momento dado, se le inserta en su ser, como si algo le hubiese faltado y viniese a completarle. Cuando Heidegger habla de totalidad no se refiere a que al “ser ahí” le falte algo y, al ser agregado lo que le falta, pueda ser entonces una totalidad (Rivara, 2010, p. 66).

El filósofo, por sus conocimientos, puede comprender a la muerte como parte de un proceso de la vida misma, sin embargo, esa comprensión puede no eliminar el sentimiento de pérdida o de ausencia o, inclusive el dolor, ya que, éste es ajeno a la razón, es decir, el sentimiento y la razón caminan por ejes paralelos y el primero no depende de la segunda o al revés. Por lo anterior, quizá pueda decirse que el dolor y el sentimiento puede ser comprendidos, pero no controlados.

La muerte en la vida cotidiana

La muerte es un acontecimiento inevitable y universal; es un suceso por el que todo ser humano tiene que pasar, pero el hombre el único ser vivo que puede llegar a tener conciencia de lo que es la muerte; la muerte y el morir están directamente ligados con la existencia humana y ésta está constituida con experiencias que comprenden dimensiones biológicas, religiosas, psicológicas, ideológicas, culturales, políticos-sociales, filosóficas, antropológicas, espirituales y pedagógicas ya que cada cultura tiene una concepción específica de la vida y de la muerte misma. (Freitas, 2016, p. 330).

En la cotidianidad, en la mayoría de las ocasiones, la muerte de una persona es un suceso doloroso, pero ¿por qué se sufre con la muerte de un ser querido o cercano? Se sufre por los lazos de afectividad existentes; por la relación de familia, padre, madre, hermano, primo o por la dependencia moral, social o económica que pudo haberse generado. En la vida cotidiana, en algunos casos, la muerte no sucede de manera “rápida”, es decir, en cuestión de horas, días, semanas o, inclusive meses, pero no años como sucede con la muerte lenta en donde el paciente se deteriora lentamente. El ser humano ordinario, es decir, aquél que no se ha interesado por las discusiones filosóficas, percibe a la muerte como un suceso en el cual se termina la vida, se termina la relación con la persona fallecida, aunque, en algunos casos, el recuerdo perdura en el tiempo.

Desde el punto de vista médico, se dice que la muerte se produce al cesar las funciones fundamentales: la actividad cardíaca y la actividad respiratoria y, esto, implica el cese de las funciones cerebrales y, a su vez, con esto termina toda la existencia, pero debe tenerse en cuenta que, actualmente, las investigaciones han mostrado que el cese de la actividad del organismo no es muy fiable, pues ha habido casos en que se ha diagnosticado un cuadro de muerte clínica, pero, aun así, fue posible una reanimación, por ejemplo, mediante respiración artificial o masaje en el corazón, aunque esto último ha de producirse antes que haya daños irreparables en el cerebro por la falta de oxígeno. La muerte biológica es la muerte cerebral, es decir, la muerte central y, finalmente, la muerte de todo el organismo. (Montiel, 2003, p. 60).

Para el ser humano ordinario es difícil percibir la muerte de otra forma que no sea la ausencia física del ser querido ya que los referentes que tiene en su conciencia le indican que la muerte del cuerpo implica la desaparición total del ser querido y aunque, la iglesia y sus representantes enfatizan, platónicamente, que el alma perdurará y que solamente el cuerpo ha muerto, se da un profundo dolor, en el alma, por la ausencia del ser querido. En el ser ordinario, la incompreensión de la muerte como un proceso natural, es decir, como un proceso de transformación de la materia, puede propiciar que, en algunos, se piense en culpar al personal médico o la institución hospitalaria por asistencia recibida o, inclusive, en intentar preguntarle a la Divinidad ¿por qué ha sucedido tal deceso?

Sin embargo, aunque no pensemos en nuestra muerte o no queramos admitir que ella llegará en un momento de nuestra vida, es un acontecimiento que no tiene alternativa y, tarde o temprano, se presentará. Ante esto, podría intentarse una preparación personal para concebir a la muerte de una forma distinta, pero también se requiere que la familia, los amigos, los conocidos, estructuren su conciencia con referentes que propicien el pensar a la muerte como parte de la vida, como parte de la naturaleza y no solamente como un proceso doloroso. No obstante, es pertinente reconocer que propiciar que la conciencia de un ciudadano con preparación académica o sin ella se constituya de una manera diferente es un proceso complicado para el cual parece que lo único que se ha planteado es acercarle referentes para que, si él decide, pueda pensar la vida de una forma diferente. (Covarrubias, 1995, p. 13).

La formación de la enfermera

En primer término, se aclara que, en este trabajo, se alude a la enfermera ya que es mayoritaria la presencia de ellas en las instituciones de salud, sin que quiera decirse que el enfermero está ausente en esa profesión. La enfermería, como actividad, ha existido, prácticamente, desde el inicio de la humanidad. La especie humana siempre ha tenido personas que, en algún momento de su vida, se tornan incapaces de valerse por sí mismas

y, por tanto, han requerido cuidados extras. La enfermería apareció, así, unida y relacionada con la humanidad desde la más remota antigüedad. (Ramírez, 2015; 22).

Para todo ser humano, presenciar una muerte ocasiona una experiencia extraña, única y muy personal, aunque poco frecuente, pero se ha observado que para el profesional de enfermería es una experiencia más frecuente ya que la muerte, en la actualidad, se ha institucionalizado, se prefiere una muerte en un hospital más que en el hogar, ya sea por aliviar el sufrimiento del que agoniza, o por miedo de morir sin atención. Esta institucionalización de la muerte hace que el profesional de enfermería tenga una importante participación de este proceso, tanto con el paciente moribundo como con sus familias; se hace partícipe todo el equipo de salud, pero los enfermeros son quienes tienen una participación más directa, ya que son quienes satisfacen las necesidades inmediatas de estos pacientes. (Maza, 2009, p. 40).

El profesional de enfermería tiene, dentro de sus funciones, la de ayudar a los seres humanos a enfrentar este paso de transición de la vida a la muerte, tanto de los que padecen una enfermedad como de los seres queridos que lo rodean; se espera una actitud cálida, favorable y de apoyo con el necesitado, pero surge la inquietud de conocer cuán preparado está este profesional acerca de la muerte y de las actitudes que adoptan ante ella. (Maza, 2009, p. 40).

En 1858, Florence Nightingale, (1820-1910), enfermera, escritora y estadística británica, considerada como la precursora de la enfermería profesional moderna y creadora del primer modelo de enfermería, escribió que el objeto fundamental de la enfermera es situar al paciente en el mejor estado posible para que la naturaleza actúe en él. Agregó que la profesión de enfermera era una ciencia, pero también un arte y que habría que aceptar la muerte con humildad y humanidad, para pasar del curar al aliviar. Además, Nightingale, afirmó que el compromiso ético de la enfermera con cada uno de los pacientes es no abandonarlos y acompañarlos, aliviando los síntomas adversos durante el trayecto de su enfermedad, respetando su autonomía, permitiéndoles partir rodeado de sus seres queridos en un ambiente cálido y de amor. La enfermera debe brindar, dice Nightingale, calidad y calidez a sus pacientes permitiendo satisfacer sus necesidades físicas, emocionales, sociales y espirituales como un ser humano que se encuentra en el lecho del dolor. (Young, 2011, p. 812).

En México y en el resto de los países del mundo, los diseñadores de un plan de estudios de tipo técnico y sus programas correspondientes, independientemente del nivel en el que vaya aplicarse actúan de acuerdo con las indicaciones de sus jefes superiores, con base en el conocimiento de las aportaciones de los teóricos (filósofos y psicólogos, entre otros) y con la consulta a especialistas destacados en cada área. Cada plan de estudio y sus programas se diseñan siguiendo los lineamientos existentes en el diseño curricular y, de esa manera, se forman los profesionales que atienden las áreas de la ciencia en sus diversas expresiones como tal o como tecnología, sin embargo, en la formación de enfermeros, los diseñadores de un plan y los programas de estudios se enfrentan no solamente a la necesidad de conocer las aportaciones científicas acerca del tratamiento médico a un paciente y dosificar ese conocimiento en las asignaturas para que, finalmente, pueda lograrse la formación de un sujeto casi “insensible” al dolor del paciente o de los familiares.

Durante la formación de enfermera, en los planes de estudio correspondientes pueden presentarse, al menos, dos situaciones: planes de estudio que no incluyen los aspectos relacionados con el manejo del dolor y el sentimiento ajeno y planes de estudio que incluyen esos aspectos.

En el primer caso, es decir, en el caso de los planes de estudio que no incluyen aspectos relacionados con la muerte se encuentra lo siguiente: la mayoría de los cursos que forman parte del plan de estudios el énfasis principal es sólo en la vida, en el curar y en el bienestar del paciente y, entonces, el reflejo de esto es la formación de profesionales de la enfermería sin la preparación adecuada para lidiar con la muerte de un paciente durante su práctica cotidiana del trabajo. La muerte siempre estará presente en el trabajo cotidiano del profesional de la enfermería y, de ahí, surge el requerimiento de una preparación académica dirigida al entendimiento de esta temática como algo natural e inherente a todo ser humano.

De acuerdo con Perdigón (2015, p. 488), en el proceso de formación de la enfermera, raras veces se habla del inevitable fin de la vida o de lo que debe hacer la enfermera para ayudar a una persona a reducir sus moles-

tias y afrontar la muerte con coraje o dignidad, pero aún es más raro es encontrar análisis que hablen sobre qué le ocurre al personal de enfermería al enfrentar procesos de la muerte de un paciente. La confrontación de la muerte por parte del personal de enfermería, está impregnada de sentimientos tales como impotencia, angustia, sufrimiento, miedo que, de alguna forma, pueden interferir en la asistencia prestada al enfermo y su familia, aunque el paciente y la familia que le acompaña le parezca percibir que la enfermera permanece indiferente al sufrimiento que aqueja al paciente mismo. En algunos casos, los estudiantes de enfermería describen las experiencias de la muerte de un paciente como ‘lo malo’ de la profesión.

En el desempeño de sus labores, el personal de enfermería parece ajeno al padecimiento de los enfermos, pero esa es una falsa percepción ya que la enfermera es un sujeto que siente y padece y su conciencia está atravesada por representaciones sociales y por sus prácticas de la enfermería en donde los saberes no pueden ser negados ni separados de las prácticas (Perdigón, 2015, p. 489). Lo que se documenta en las áreas clínicas, como en las historias del paciente, en los textos de formación académicas y en los artículos científicos, entre otros, son las técnicas y los procedimientos que se usan en la práctica de la enfermería y no los saberes prácticos, acumulados con el paso de los años o transmitidos de manera oral por otros profesionales de la enfermería con más experiencia y que son utilizados para afrontar hechos biológicos como la muerte de otro ser humano. (Perdigón, 2015, pp. 494-495).

En el caso de planes de estudio que incluyen aspectos relacionados con la muerte, la formación de la enfermera se da en distintos momentos, empezando desde antes del ingreso a un plan de estudios y, como primera actividad, cada aspirante debe participar en un proceso de introducción a la práctica de la enfermería acudiendo a centros hospitalarios para conocer de cerca a los pacientes, presenciar las condiciones en que se encuentran y la forma en que son atendidos o curados. Desde luego que cada aspirante va acompañado por una enfermera experimentada. Si el aspirante resiste ese primer proceso, el siguiente paso es responder a una entrevista con personal especializado en la formación profesional de enfermeras y, si el alumno es considerado apto, podrá continuar su proceso de ingreso al plan de estudios. La reacción que el entrevistador observe en el aspirante puede propiciar la aceptación o el rechazo del aspirante, pero si, éste ingresa al plan de estudios, el segundo momento del enfrentamiento del alumno de enfermería con los aspectos relacionados con la muerte se da en los primeros semestres con asignaturas como tanatología, en cuyo contenido se discuten los aspectos que indican que la muerte es un proceso “normal” que no puede evitarse; adicionalmente, se hacen ejercicios acerca de cierto control de la emoción. Tanatología procede de la voz *tanathos* (el Dios de la muerte) y de *logos* (estudio o tratado), es decir, la tanatología indica la teoría, la filosofía y la doctrina de la muerte y, en ella, se incluyen aspectos biológicos, sociales, psicológicos, emocionales, legales éticos relacionados con la muerte. El tercer momento de la formación de la enfermera con relación a la muerte se da durante las “prácticas” que cada alumno ejecuta en alguna institución hospitalaria como parte del plan de estudios y que consisten en la atención a los pacientes, entre los cuales pueden encontrarse enfermos de gravedad. Al final del plan de estudios, el examen contiene aspectos relacionados con el manejo de la emoción ante el suceso de la muerte de un paciente. Con todo lo anterior, se espera que el alumno quede preparado para el ejercicio de la enfermería, sin embargo, en algunos casos, los egresados de la enfermería aún presentan inseguridades en su enfrentamiento con la muerte de un paciente y es la experiencia la que va consolidando su formación.

No se obvia decir que, en el momento de la muerte de un paciente, se suscitan, con frecuencia, en los profesionales de enfermería, muchas emociones y reacciones, pues la ocurrencia de ese evento remite al recuerdo de la propia finitud. La muerte es vista como enemiga vergonzosa y, cuando ocurre, es percibida por muchos profesionales de enfermería como un momento a ser combatido que proporciona un sentimiento de profundo dolor, causando momentos de angustias, desesperación, drama e interrogantes que, sin embargo, no son expresadas de manera explícita ante el fallecido o sus familiares, sino que, en ocasiones, la enfermedad se escapa a un lugar reservado para, llegado el caso, derramar sus lágrimas, pero sin que la vean los demás pacientes o sus familiares. (Díaz da Rocha, 2017, p. 553).

Sin embargo, siempre será difícil vivenciar el momento de la muerte y lo que la antecede, el morir, pues estamos lidiando con la pérdida de un ser humano e incluso con toda la preparación para la vivencia hospitalaria,

cada caso es único y cada equipo reaccionará de una forma diferenciada. No saber afrontar los sentimientos resultantes de la muerte puede comprometer, además de la asistencia prestada, la manifestación de los sentimientos interiorizados en la mente del profesional, dañando su vida personal y afectiva. (Freitas, 2016, p. 330).

Como ya se mencionó, la formación inicial de la autora de este artículo es de enfermería y en complemento de lo dicho en el párrafo anterior, puede afirmarse que el currículum de enfermería que se cursó, incluyó amplia información y formación para comprender el fenómeno de la muerte, auxiliar al enfermo en cada una de sus etapas de dolor y curación y, de paso, atender a los familiares. Por otro lado, puede entenderse que el estudio de la enfermería implica, de entrada, una firme disposición del aspirante para enfrentarse al dolor ajeno, sobreponerse a la sensibilidad de la familia del paciente y actuar de acuerdo con las indicaciones del médico tratante. Quienes no tengan esas disposiciones, difícilmente podrán adquirirlas durante el proceso de formación académica ya que, en los planes de estudio, se incluyen asignaturas relacionadas con el conocimiento técnico acerca del tratamiento de la enfermedad, pero al estudiante de enfermería no se le forman de manera específica para el control del sentimiento que se presenta en la atención de un enfermo.

Puede decirse también que, incluso los profesionales que conviven con pacientes en situaciones de muerte eminente, tienen dificultad para encontrar formas de enfrentamiento con ese hecho, se siente impotentes y en desacuerdo frente a la muerte inminente y, esta situación podría señalarse como una falta de preparación emocional y psicológica de la enfermera si es que le dificultando la atención al enfermo, pero si esto último no sucede y la enfermera se sobrepone a su sufrimiento interno ¿cómo podría pedírsele que deje de ser humano para no sentir? ¿cómo podría formársele para abandonar su condición sensible que, precisamente, le llevó a elegir la enfermería como profesión? (Freitas, 2016, p. 329).

Conclusiones

La manera en que los filósofos piensan o sienten la muerte propia o la de otros y el modo en que las personas con quienes convivimos en la vida cotidiana piensan la muerte propia o sienten la muerte de un ser querido es el resultado de la forma en que, cada uno de ellos, tiene estructurada su conciencia y esto indica que no es que la muerte sea distinta para los filósofos o para el hombre ordinario, sino que indica que cada uno de ellos la percibe de una manera que corresponde a la forma en que han vivido, del lugar donde han vivido, de lo que han leído, de lo que han comprendido y de lo que han pensado, es decir, la concepción de la muerte está relacionada directamente con la concepción ontológica que se tenga. Por otro lado, en la mayoría de los casos, la enfermera es una persona que, por disposición genética o social, está dispuesta para atender a las personas en la recuperación de la salud y, para completar esa disposición, la formación académica le proporciona los elementos necesarios para suministrar los medicamentos en la dosis y frecuencia necesaria, así como las curaciones que se requieran, pero el manejo del sentimiento de la enfermera ante la muerte de un paciente es algo que no está totalmente atendido en los planes de estudio. Desde luego que se entiende que la formación del sentimiento es algo que los teóricos del diseño curricular no han atendido de manera específica, pero que se requiere atender o, tal vez, tendríamos que preguntarnos ¿es posible formar el sentimiento? Si es así, ¿cómo podría hacerse? ©

Verónica Marilú Brena Ramos. Doctora en investigaciones educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (2017); certificado de calidad como docente en Enfermería por la Federación Mexicana de Colegios de Enfermería (2014); Maestra en Administración por el Instituto de Estudios Universitarios (2012); Especialista en Enfermería Pediátrica por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (2012); Licenciada en

Enfermería por la Universidad de la Sierra Sur (2008). Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad de la Sierra Sur (Oaxaca) del 2011 a la fecha. Desempeño en el Hospital de la Niñez Oaxaqueña desde el año 2005 hasta la fecha, actualmente, miembro del Departamento del área de calidad.

Referencias bibliográficas

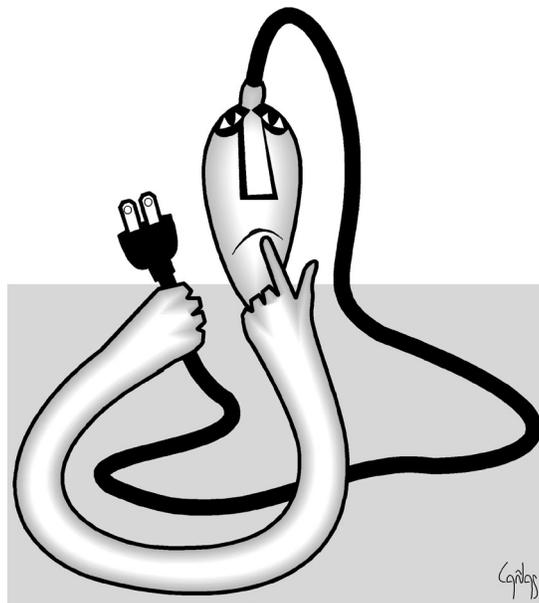
- Alesso, Marta. (2011). Qué son las potencias del alma en los textos de Filón. *Circe de clásicos y modernos* 15(2), 11-26. Recuperado 16 de agosto de 2019. Desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5411098>
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995). *Las herramientas de la razón*, México: UPN.
- Díaz da Rocha, Daniela *et al.* (2017). Sentimientos vivenciados por los profesionales de enfermería ante muerte en unidad de terapia intensiva neonatal. *Mental*, 11 (21), 546-560. Recuperado 24 de agosto de 2019. Desde: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v11n21/v11n21a15.pdf>
- Duplancic, Víctor. (2017). Figuras de la muerte en la Fenomenología del espíritu. *Humanidades de Valparaíso*, 5(9), 89-102. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318651501_Figuras_de_la_muerte_en_la_Fenomenologia_del_espiritu
- Fernández-Burillo, Santiago. (2016). Curso de filosofía elemental. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.dfists.ua.es/~gil/curso-de-filosofia-elemental.pdf>
- Freitas, Tiago Luan Labres de *et al.* (2016). La visión de la enfermería ante el proceso de muerte y morir de pacientes críticos: una revisión integradora. *Enfermería global*, (41), 322-334.
- Grave, Crescenciano. (2014). *El pensar trágico: Un ensayo sobre Nietzsche*, México: Quivira.
- Heinze, Gerhard; Chapa, Gina del Carmen & Carmona-Huerta, Jaime. (2016). Los especialistas en psiquiatría en México. *Salud Mental*, 39(2), 69-76.
- Marx, Karl. (2010). *El Capital*. Libro Primero. El proceso de producción de capital, Volumen 1, México: Amazon.
- Maza Cabrera, Maritza; Zavala Gutiérrez, Mercedes & Merino Escobar, José M. (2009). Actitud del profesional de enfermería ante la muerte de pacientes. *Ciencia y enfermería*, 15(1), 39-48. Recuperado 11 de agosto de 2019. Desde: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100006>
- Montes, Juan José. (2003). El pensamiento de la muerte en Heidegger & Pierre Teilhard de Chardin. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(21), 59-72. Recuperado 17 de septiembre de 2019. Desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2731211>
- Paz, Octavio. (1992). *El laberinto de la soledad*. México: Siglo XXI.
- Perdigon, Alba Griseida Celma & Strasser Georgina. (2015). El proceso de muerte y la enfermería: un enfoque relacional. Reflexiones teóricas en torno a la atención frente a la muerte. *Physis*, 25(2), 485-500. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73312015000200485&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Platón. (1871). *Obras completas*, Tomo quinto, edición de Patricio de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro.
- Pontificia Universidad Católica de Perú. (2014). Plan de estudios. Especialidad de Psicología. Disponible en: <http://files.pucp.edu.pe/facultad/llcchh/wp-content/uploads/2015/12/08215901/Folleto-Plan-de-Estudios-2014.pdf>
- Ramírez Ortiz, María Teresa. (2015). Cuidados que el Profesional de Enfermería brinda al cuidador informal: Revisión Sistemática. *Paraninfo Digital*, 22. Recuperado 10 de octubre de 2019. Desde: <http://www.index-f.com/para/n22/183.php>

- Rivara, Greta. (2010). Apropriación de la finitud: Heidegger y el ser para la muerte. *En-claves del pensamiento*. IV(8), 61-74. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v4n8/v4n8a4.pdf>
- Tedeschi, Adriana. Antroposmoderno. (2016). Fedón o el filósofo y la muerte. Recuperado 12 de septiembre de 2019. Desde: https://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=107
- UNAM. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Sistema Universidad Abierta y Educación a distancia. Guía de apoyo para presentar el Examen Extraordinario de “Filosofía y enfermería”. Disponible en: <http://www.educacionadistancia.eneo.unam.mx/guias/Guia%20Filosofia%20y%20enfermeria.pdf>
- Winocur, Marcos. (2008). *Marx y la muerte. Bajo el Volcán*. Tesis 11.80, 1-3. ISSN:8170-5642. Recuperado 22 de agosto de 2019. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28671211.pdf>
- Young, Pablo, Verónica Hortis de Smitch, Chambi, María C & Finn, Bárbara C. (2011). Florence Nightingale (1820-1910), a 101 años de su fallecimiento. *Revista médica Chile*, 139(6), 807-813. Recuperado 29 de septiembre de 2019. Desde: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872011000600017

La posteducación

Posteducation

Artículos
arbitrados



Myriam Anzola

myriamanzola8@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 426 473 5770

Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables
Universidad Simón Rodríguez. Caracas-Venezuela

Artículo recibido: 02/04/2020

Aceptado para publicación: 16/04/2020

Resumen

El artículo hace un análisis de las circunstancias epocales y biológicas para una nueva idea de educación basada en el nuevo sujeto que aprende en sus condiciones biológicas y en sus necesidades sociales. Describe hallazgos de la neurociencia en relación con las interacciones y localizaciones cerebrales de los jóvenes nacidos en la era digital y hace una crítica de la oferta educativa preexistente y de la necesidad imperativa de transformaciones para responder a la realidad actual.

Palabras clave: posteducación, neurociencia, currículum, nativos digitales

Abstract

The article analyzes the epochal and biological circumstances for a new idea of education based on the new subject who learns in his own biological conditions and in his social needs. It describes findings of neuroscience in relation to the interactions and brain locations of young people who born in the digital age and makes a critique of the pre-existing educational offer and the imperative need for transformations to respond to current reality.

Key words: posteducation, neuroscience, curriculum, digital natives

Author's translation.

Introducción

Una revolución científica se produce cuando los científicos encuentran anomalías que no pueden ser explicadas por el paradigma universalmente aceptado dentro del cual ha progresado la ciencia hasta ese momento.

El paradigma no es simplemente la teoría vigente, sino toda la cosmovisión dentro de la que existe, y todas las implicaciones que conlleva.

Hay anomalías en todos los paradigmas, que se descartan como niveles de error aceptables, o simplemente se ignoran y no se les tiene en cuenta...

... Cuando suficientes anomalías significativas se han acumulado en contra de un paradigma vigente, la disciplina científica cae en un estado de crisis. Durante esta crisis se intentan nuevas ideas, tal vez las mismas que antes se descartaron.

Finalmente, se forma un nuevo paradigma, que gana sus propios seguidores, y ocurre una batalla intelectual entre los seguidores del nuevo paradigma y los que resisten con el viejo paradigma.

Thomas Kuhn.

La estructura de las revoluciones científicas (2005).

Forzados por la circunstancia epocal pareciera que llegó el momento de dejar de hablar sobre transformaciones en educación y de empezar a hacer otras cosas. Hace más de treinta años que a la par de cientos de personas, sin mucho ruido, venimos reflexionando, haciendo críticas al sistema educativo y emprendiendo nuevos modos de hacer en educación. Sin embargo las cosas que hemos logrado parecen efímeras pinceladas frente al parálitico-paralizante sistema de escolaridad establecido desde hace siglos.

A partir de los análisis sobre los modelos educativos actuales más prestigiosos (no necesariamente los más “eficientes” en términos de medición cuantitativa, como los que exige la Prueba PISA) pero sí los más idóneos para formar niños pensantes, críticos y creativos, como el modelo finlandés, el sueco, el estoniano, el de Singapur, pareciera diáfana la decisión de prescindir de algunas ideas que teníamos como parte de nuestros mitos más entrañables: el currículum escolar con contenidos académicos preestablecidos, la selección de un perfil irrestricto de docente especialista, los lapsos previstos (limitados) para el aprendizaje, los materiales didácticos específicos para el desarrollo cognitivo, los viejos mecanismos de control y seguimiento (notas, escalas apreciativas, supervisiones) y los muy desacreditados sistemas de recompensas y penalizaciones. Todos elementos que pudieran considerarse arcaísmos frente a lo que nos explica la neurociencia sobre las características de los pensadores del futuro.

Los modelos que resultan más atractivos para los estudiantes actuales proponen ideas claras a partir de nuevos contextos. En Singapur por ejemplo se piensa que el tiempo de permanencia en la escuela no es lo más importantes sino la calidad metodológica, apuestan por métodos que inviten a la reflexión y no a la memorización, apuestan por el bilingüismo como un modo importante de representación mental.

En el sistema educativo de Estonia declaran que se deben “crear condiciones favorables para el desarrollo de la personalidad, la familia y la nación; promover el desarrollo de las minorías étnicas, la economía, la política

y la vida cultural conservar la naturaleza; enseñar los valores de la ciudadanía, y establecer las bases para crear una tradición de aprendizaje para toda la vida”.

Cuatro de las cosas que más valoramos de la educación finlandesa de acuerdo a lo que explica Laura Pitt (2017) son:

Se evita la competencia y las cifras. Los estudiantes no hacen exámenes ni reciben calificaciones hasta los 11 años.

Se premia la curiosidad y la participación. La imaginación y la capacidad de emprendimiento son muy apreciadas en la sociedad finlandesa, abundan los profesionales de campos artísticos y creativos y también los de tecnología e ingeniería.

Se valora la creatividad, la experimentación y la colaboración por encima de la memorización y las lecciones magistrales.

Los padres se implican. La sociedad y las familias consideran que la educación es fundamental y la complementan con actividades culturales. A esto contribuyen las ayudas que reciben los padres para la conciliación de la vida laboral y familiar, para que dispongan de más tiempo con sus hijos.

Analizando estos y otros muchos datos acumulados, concluimos de manera incontrovertible que estamos ante otras premisas respecto al proceso de “educar” y que tenemos referentes nuevos frente al hecho educativo, así que podemos hablar de una nueva dimensión que ya no se rige por los parámetros que consideraba la educación como proceso ni como sistema. Asumamos entonces que necesitamos una posteducación y el momento es propicio para emprenderla.

La Posteducación necesaria para la generación digital

Desde que Marc Prensky(2001), el profesoregresado de Yale y Harvard que acuñó los términos Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales para mencionar las diferencias, no sólo de dominio de la tecnología, sino para delimitar a dos generaciones que crecieron en culturas distintas ; una preinternet que empezó a experimentarlo digitalmente y otra que ya encontró la tecnología instalada y por tal lo necesario para utilizarla eficientemente, muchas han sido las investigaciones que se han publicado sobre contrastes entre una y otra generación.

Marc Prensky describe a los usuarios naturales de tecnología con ciertas actitudes cognitivas características como :que prefieren los gráficos a los textos, se inclinan por las búsquedas no planificadas, al azar (desde hipertextos), que funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red, que tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensas inmediatas(porque los hallazgos son autónomos) y que prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.

Pero más allá de esta caracterización desde lo cognitivo observable, la neurociencia ha hecho interesantes descubrimientos sobre su fisiología cerebral.Por ejemplo, los estudiantes de estas generaciones (que nacieron en los 90 o antes, cercanos al inicio de esa década) captan información más visual que auditiva por las pantallas digitales, esa información es transportada al lóbulo occipital y de allí pasa a los centros de interpretación lingüística para darle sentido. Con inmediatez la corteza motora reacciona y guía respuestas como los movimientos del pulgar y otros dedos para responder a algún requerimiento, además de procesar simultáneamente emociones e influencias anímicas.El contacto con videojuegos y otras aplicaciones interactivas (que disfrutan sensiblemente) estimulan la liberación de dopamina y la sensación de recompensa.

Esta difusión eléctrica cerebral requiere de la participación de la corteza prefrontal para realizar sus multitareas, inhibir reacciones impulsivas y propiciar el razonamiento y la lógica.

Las nuevas mentes y las multitareas del cerebro

A principios de los años 90, Korbinian Broadman, un médico alemán, describió unas 50 áreas con funciones específicas en el cerebro humano que sirvieron para entender la complejidad fisiológica de procesamiento mental. Este estudio sirvió de acicate para muchos estudios posteriores más detallados en la búsqueda de localizar espacios y redes neuronales.

En la actualidad Matthew Glasser un médico investigador de la Universidad de Washington lidera una investigación multimillonaria denominada Proyecto Conectoma Humano(2009) que implica a las universidades: Washington, Minnesota, Harvard, California y al Hospital General de Massachusetts y que ya han descubierto unas 180 áreas cerebrales en cada hemisferio cerebral, que brindan información muy especializada sobre sus funciones. Por ejemplo hay una zona denominada 55b que se ilumina particularmente cuando la persona escucha una historia. No cuando escucha cualquier discurso ni ante una información plana. Ante una historia, con carácter narrativo de relato, de acontecimientos sucesivos, de hechos relevantes vividos por personajes...

Otra zona que ha suscitado una expectativa inusual del estudio es la llamada "POS2". Los científicos creen que se trata de un área que controla funciones elevadas y altamente especializadas. Su patrón es muy diferente a todo lo demás. Un área no utilizada por todos sino por pensadores en ejercicio intenso.

Sin embargo todo el córtex prefrontal, que contiene las más altas funciones intelectuales del ser humano, ese que los jóvenes exigen permanentemente para responder a sus demandas electrónicas, apenas si se ha explorado.

El objetivo del Proyecto Conectoma Humano es construir un "mapeo de red" que arrojará luz sobre la conectividad anatómica y funcional dentro del cerebro humano sano, esto nos dará nuevas pistas para entender las lógicas de las nuevas generaciones así como producir un conjunto de datos que facilite la investigación de los trastornos cerebrales.

El desarrollo lingüístico y su nueva organización

El cerebro usa un atlas para organizar las palabras. En lingüística se habla de la configuración de campos léxicos o campos semánticos. Trier (1988) un lingüista alemán, fue el primero que mencionó este concepto referido a que el vocabulario de una lengua se asemeja a un mosaico en el que cada una de las palabras individuales representa una parte. A las unidades mayores las denominó "campos léxicos", ahora se habla de campos semánticos. Al respecto la neurociencia ha descrito que los términos con significados parecidos o relacionados activan las mismas áreas cerebrales según un estudio basado en imágenes de la actividad cerebral mientras se escuchan historias, la colección de mapas de conceptos cerebrales es muy similar entre distintas personas. La investigación de alguna manera contradice la idea generalizada de que el lenguaje sólo es cosa del lado izquierdo del cerebro.

En la Universidad de Berkeley, Alex Huth presenta 12 grandes categorías a modo de continentes para su atlas cerebral. Por ejemplo: las palabras: *madre, esposa, hogar, compañeros, padres...*(en inglés) aparecen, relacionadas con un aumento de la actividad en la zona donde se unen el lóbulo temporal derecho y el lóbulo parietal. Parece entonces que en el cerebro la información no se almacena de forma local únicamente: un grupito de neuronas para el recuerdo de mi casa, otro para la palabra "pájaro", otro para el rostro de mi novio...sino que un recuerdo se distribuye, o como ellos expresan se "desparrama", entre miles o millones de neuronas modificando sus patrones de conexión.

Se puede intuir que en los cerebros enfrentados a las multitareas implicadas en el uso de las nuevas tecnologías hay infinitas conexiones y reconexiones que para nada evocan la actividad cerebral generada por un discurso plano, magistral, unidireccional, incuestionable y delimitado al que estuvimos expuestos por años en el sistema educativo instituido.

Posteducación en América Latina

Los hallazgos descritos responden a investigaciones de algunos de los centros científicos más afamados y que tienen los recursos y la tecnología desarrollada y disponible para obtener datos. Son aportes objetivos e innegables para el conocimiento de la mente humana y nos sirven de referencia para saber que algo distinto pasa en las cabezas de las nuevas generaciones.

El problema epistémico va más allá, evocando a Zemelman (2005), radica en que pensemos en otra educación para otros cerebros de este continente. El problema es cómo activar ese sistema con ellos y desde ellos. Como dice el autor:

América Latina es una construcción de sujetos que se están transformando y que, a su vez, construyen realidades distintas a las que pueden eventualmente surgir en otros contextos culturales, como pueden ser lo asiáticos, los europeos, los africanos, o los norteamericanos. En la medida en que eso no lo tengamos en cuenta, evidentemente el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. (Zemelman, 2005)

Mirando las cosas desde actores de nuestro contexto latinoamericano encontramos a Roberto Rosler, neurocientífico argentino de la Universidad de Buenos Aires, quien se ha dedicado en los últimos años (a partir de sus hallazgos neurocientíficos) a plantear propuestas para un nuevo modelo educativo que interprete al sujeto que piensa, que entienda al nuevo actor principal de la educación.

Docentes foráneos a la realidad necesaria

En sus múltiples artículos sobre la nueva educación, Rosler explica las limitaciones para construirla basadas en las condiciones de los docentes que no sólo son inmigrantes digitales y para los que la tecnología es “una segunda lengua aprendida tardíamente...”

Nos formamos ayer con una información de anteaer. Hoy formamos alumnos que ya viven en el mundo del mañana. De ahí la necesidad del reciclaje para restablecer el contacto intergeneracional y amueblar correctamente nuestra relación. No podemos, ni debemos, introducir un saber que carezca de continuidad con el saber del alumno...deberíamos apurarnos en la adaptación a esta mediamorfosis y en la enseñanza de los nativos digitales porque, como decía la protagonista de Alicia en el país de las maravillas, en un mundo en movimiento el que se queda en el mismo lugar retrocede. (Prensky, 2018)

Sino que además...

...para dificultar aún más las cosas estos cambios siguen otra consigna de esta misma obra que es “la maldición de la reina de corazones”. Cuando Alicia juega al ajedrez con la reina, ella cambia en cada movida las reglas de juego; en la didáctica de los alumnos postmodernos “el juego” está cambiando continuamente y lo que funcionó ayer probablemente no funcionará hoy. (Prensky, 2018).

El investigador insiste en que para los cambios en la nueva educación los docentes deben utilizar estrategias de comunicación persuasiva que se conecten con la inteligencia emocional de los alumnos. Debemos “fraternizar” con su cultura y cognición. “Los nativos digitales imploran un diseño emocional que combine la funcionalidad con lo estético”.

El espacio de aprendizaje

Hicimos algunas alusiones a las necesidades del docente necesario, mencionemos ahora algunas características del entorno ideal. De acuerdo a algunas características del funcionamiento cerebral debemos considerar según propone Rosler:

- **El Principio de Relevancia:** La comunicación es más efectiva cuando no se presenta ni mucha ni poca información. Esto contradice contenidos estratificados y delimitados con antelación en un currículum cerrado
- **Principio del Conocimiento Apropriado:** Es la alusión que hace este autor a lo que Morín (2000) llama el conocimiento pertinente, sin duda la comunicación requiere del conocimiento previo de los conceptos, jerga y símbolos específicos.
- **Principio de Notabilidad:** La atención es captada y dirigida hacia grandes diferencias perceptibles. Contenidos superfluos o mal tratados no crean ningún interés ni serán engramas en la memoria del estudiante.
- **Principio de Organización Perceptual:** Los Homo Sapiens recuerdan más fácilmente entidades agrupadas. En la teoría de la complejidad entendemos que lo importante no es entender un concepto sino las relaciones que éste establece con otros.
- **Principio de Compatibilidad:** Un mensaje es más fácil de entender si es compatible con su significado. En este sentido creo que no es sólo referido a etimología de las palabras sino a las representaciones culturales que se tienen del objeto que pocas veces son compatibles por los planes de estudio.
- **Principio de Cambios Informativos:** El Homo Sapiens espera que los cambios en las propiedades transporten información.
- **Principio de la Limitación de Capacidades:** El Homo Sapiens tiene una capacidad limitada para procesar información y, por lo tanto, no entenderá un mensaje si demasiada información debe ser procesada o recordada.

Planes de estudio para una posteducación

Siguiendo a Prensky (2018) contemplamos dos grandes categorías de contenidos para tratar con los estudiantes:

- **Contenidos de herencia**

En el contenido de herencia se incluye la lectura, escritura, matemáticas, pensamiento lógico, enfocados desde la actualidad. No hay temas específicos inamovibles, hay temas de la cultura universal, regional y local insoslayables que deben ser introducidos oportunamente en distintos momentos del plan de formación. No en momentos definidos con antelación.

- **Contenidos de futuro**

Estos deben ser planificados ad hoc con los estudiantes ya que son algunos de ellos quienes pueden aportar la esencia de los temas que incluyen lo digital y lo tecnológico: en términos de software, hardware, robótica, nano-tecnología, genomas, etc. Sin olvidar nuestros aportes sobre la ética, política, sociología, idiomas, que los impliquen como protagonistas de la sociedad futura.

Nuevos modos de acercamiento e interacción

Muchos investigadores en la región han emprendido, experiencias educativas con esquemas de aprendizaje más libres inspirados en otras realidades: las escuelas de Lipman de Educación para la Filosofía, las escuelas Waldorf, incluso las escuelas Montessori, y muchos otros intentos desde hace décadas, han brindado interesantes avances en la manera de hacer educación.

En lo particular, desde Venezuela, hace ya más de veinte años que hablamos sobre la necesidad de crear Contextos Funcionales de Aprendizaje para poblaciones excluidas del sistema regular en distintos entornos:

Durante casi más de una década (1994-2004) trabajamos alfabetizando grupos rurales y poblaciones urbanas en un modelo andragógico de Círculos de Lectores Nuevos que incorporó a la lectura cerca de 1000 personas en el estado Mérida, leyendo cosas que eran de su agrado y de su cotidianidad, en ese mismo estado del país

creamos un programa en el Museo de Ciencias(2002-2007) con muchachos excluidos del sistema escolar para que culminaran su bachillerato con proyectos de ciencia de manera libre y autónoma, sin currículum preestablecido.

En el año 2003 incorporamos a 37 estudiantes Sordos en la Universidad de Los Andes que cursaron toda su carrera en Lengua de Señas Venezolana adaptando el currículum a sus tiempos y modos de aprender y en su lengua nativa. En el Barrio Pueblo Nuevo y en otros contextos urbanos emprendimos a finales de los 90 Escuelas Alternativas con temáticas inspiradoras: escuelas de arte, de fútbol, agroecológicas, que lamentablemente no fueron entendidas ni por la institucionalidad, ni por los representantes y menos aún por los maestros que tenían la posibilidad de “desalambra” el currículum y adaptarlo al carisma de la escuela. La supervisión oficial imploraba por planes restrictivos, los padres clamaban por tareas diarias y los maestros confundidos se paralizaban frente a la realidad de crear con autonomía sus propios programas. Pero los niños eran felices en la escuela y lo más importante: aprendían. Resultado: duraron pocos años.

Más recientemente (desde el 2009) nos hemos dedicado a la Acreditación de Experiencias y Saberes de adultos que por alguna razón no han completado estudios de pre y postgrado universitario en un modelo de Estudios Abiertos; en el que utilizamos una recuperación retrospectiva de la ontología del participante desde el relato autobiográfico, una organización conceptual de los constructos elaborados y el tratamiento de algunos temas que invitan a la creación intelectual desde la praxis profesional de cada participante. En este programa, incubado en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida y ahora proyectado hacia la geografía nacional por la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, se han incorporado miles de participantes de grupos organizados, instituciones estatales, y organizaciones independientes de áreas específicas en arte, ciencia y tecnología, que han logrado culminar su grado académico con esta experiencia liberadora.

En todas estas iniciativas, inspiradas para cada contexto, hubo y hay varias constantes distanciadas del concepto escolar:

- un ambiente armonioso de libertad para la creación que respeta la iniciativa personal y la del grupo como instancia que orienta en el aprendizaje
- un acompañante del aprendizaje, “baqueano”, que conoce el camino pero que está dispuesto a sortear obstáculos, a encontrar atajos, a reconocer escollos, con una bitácora dinámica y no con una ruta prefigurada.
- un tópico de interés sobre el cual investigar, hacerse preguntas, intercambiar, hacer bromas, disentir y argumentar.
- un sujeto que se siente protagónico, centro del interés del proyecto, para quien el aprendizaje no tiene tinte de requisito, sino de bien personal, aquilatado con los avances y proyectado en el tiempo como necesidad de vida.

Creo que son premisas que deben guiar los espacios de la posteducación, lo demás son modos y acomodos que habrá que hacer en función de la cultura local, de los recursos disponibles, del ingenio y de la buena voluntad de quien enseña, el cerebro del que aprende ineludiblemente hará lo demás. ©

Myriam Anzola. Doctora en Educación y Magíster Scientiae en Lingüística con estudios postdoctorales en Sistemología Interpretativa de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Literatura Hispanoamericana y Venezolana de la Universidad de Los Andes. Magíster Scientiae en Educational Technology de la Universidad de Hartford-Connecticut. Terapeuta del Lenguaje del IVAL- Caracas y fundadora del PNF en Fonoaudiología de la Universidad Politécnica de Mérida. Profesora Titular jubilada de la Universidad de Los Andes y actualmente Directora del Programa de Sistemas de Estudios y Experiencias Acreditables de la Universidad Simón Rodríguez.

Referencias bibliográficas

- Anzola, Myriam (2004). *Mañana es posible*. Caracas: OPSU.
- Anzola, Myriam (2014). *Universitando: una mirada a la universidad venezolana*. Letonia: Dictus publishing.
- Anzola, Myriam (2018). *Universalización de la educación universitaria. Más allá de lo geográfico y lo curricular*. Madrid: EAE.
- Kuhn, Thomas. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España
- Morin, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: Santillana.
- Prensky, Marc* (2006). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, NCB University Press. Stanford University.
- Prensky, Marc* (2007). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones SM
- Trier, Jost. (1988). *Introducción a la semántica española*, Madrid: Arco.
- Weisberger, Leo. (1979). *Dos enfoques del lenguaje*. Madrid: Gredos
- Zemelman, Hugo. (2005). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales en América Latina*. México, D.F. Instituto pensamiento y cultura en América Latina.
- Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos Editorial.

Referencias electrónicas

www.ninds.nih.gov

- Brain and Language: The Neural Representation of Words and their Meanings Invited speech (III Conference ALFAL-NE). Oxford University, Taylor Institution, Oxford, UK. 21-22 June 2007 Julio González Álvarez Ph D. Departamento Psicología Básica, Clínica y Psicobiología. Universitat Jaume I. Castellón (Spa, E. (2000). <http://aquavitacoaching.com/7-pasos-consolidar-aprendizaje-segun-la-neurociencia/>
- Pitt, L. **El Secreto de uno de los mejores sistemas educativos del mundo.** [En línea]. Disponible en: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/06/130604_educacion_finlandia_lp.shtml;

La docencia universitaria en ciencias sociales. Su condición sociohistórica

Artículos
arbitrados

University teaching in social sciences. Its sociohistorical condition

Teresa Pacheco-Méndez

kat_tpm@yahoo.es

Teléfono de contacto: +55 5622 6986

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México

México, D.F. México

Artículo recibido: 25/03/2020

Aceptado para publicación: 16/04/2020



Resumen

En este trabajo ofrecemos una reflexión acerca del carácter histórico-social de la docencia universitaria en el campo de conocimiento de las ciencias sociales. El centro de atención está puesto sobre las posibilidades de impulsar a través del aprendizaje un pensamiento abierto y una conciencia crítica sobre el mundo social, condición que permite revalorar y evaluar a la docencia en ciencias sociales como un espacio de tipo reflexivo con perspectiva de futuro. Se abordan tres aspectos que definen a la docencia como una práctica social de tipo reflexivo: su trascendencia sociohistórica, lo social como su referente cognitivo y, por último, su alcance pedagógico en una sociedad mediada por instituciones. Se persigue destacar la importancia de la práctica docente en su relación con la naturaleza de los contenidos, con los productos de aprendizaje y, sobre todo, con la comprensión que se tenga de la realidad social y de su potencial de transformación.

Palabras clave: Docencia, universidad, ciencias sociales, aprendizaje, evaluación, relación pedagógica.

Abstract

In this work we offer a reflection on the historical-social character of university teaching in the field of knowledge of the social sciences. The center of attention is placed on the possibilities of promoting, through learning, open thinking and critical awareness of the social world, a condition that makes it possible to reassess and evaluate teaching in the social sciences as a reflective space with a future perspective. Three aspects that define teaching as a reflective social practice are addressed: its sociohistorical significance, the social as its cognitive reference and, finally, its pedagogical scope in a society mediated by institutions. The aim is to highlight the importance of teaching practice in its relationship with the nature of the content, with the learning products and, above all, with the understanding of social reality and its potential for transformation.

Key Words: Teaching, university, social sciences, learning, evaluation, pedagogical relationship.

Author's translation.

Introducción

Como en todo proceso de institucionalización de prácticas sociales, la docencia se ha desempeñado como una actividad en la que se entremezclan componentes provenientes de distintos planos de la vida social, destacando entre ellos: a) las distintas coyunturas histórico-sociales y marcos valorativos que históricamente definen y actualizan a la docencia como práctica social; b) la creación de espacios organizacionales habilitados por las instituciones para dar cumplimiento a fines formativos; c) el desarrollo tecnológico de la comunicación que en la actualidad se traduce en la necesidad de reflexionar sobre la transformación de la interacción social en los procesos de aprendizaje, y por último, d) la intersubjetividad social involucrada en la dinámica global donde se encuentra inmersa la práctica del docente universitario.

A lo largo de la experiencia institucional universitaria, en la docencia han estado presentes miradas críticas que no sólo se han limitado a cuestionar la permanencia de patrones de formación objetivados o instituidos, sino también otras que, aunque escasas, ofrecen en el actual contexto de la complejidad social elementos propositivos para su replanteamiento en los respectivos ámbitos de las ciencias sociales. Es precisamente sobre las posibilidades de impulsar un pensamiento abierto y una conciencia crítica sobre el mundo social, lo que permite revalorar a la docencia como un espacio de tipo reflexivo desde el cual impulsar el desarrollo de una acción social innovadora con clara visión de futuro.

En este trabajo se abordan tres aspectos que definen a la docencia universitaria como una práctica social de tipo reflexivo en ciencias sociales: su trascendencia sociohistórica, el componente de lo social como su referente cognitivo y, por último, su alcance pedagógico en una sociedad mediada por recursos tecnológicos. Se persigue demostrar como la práctica docente innovadora en ciencias sociales se encuentra íntimamente involucrada con la naturaleza de los contenidos, con el alcance de los productos de aprendizaje y, sobre todo, con la comprensión que se tenga de la realidad social a través de la transformación de ésta y de sí mismo.

Sobre la historicidad de la docencia como práctica social

Desde su origen en la universidad medieval y hasta sus formas más contemporáneas adoptadas por los sistemas de educación superior, la docencia se distingue como una actividad intelectual que reúne las siguientes características: se desarrolla en el contexto cognitivo donde confluyen diversos ámbitos de conocimiento, adopta el contenido y la estructura de un campo de especialidad, a las particularidades e idoneidad de la práctica en la que se despliega, y por último, establece formas particulares de transmisión y organización de ese conocimiento de acuerdo con las distintas coyunturas y pautas institucionales e histórico-sociales.

Las relaciones sociales donde esta práctica descansa dan especificidad a la actividad docente; inicialmente, surgen como formas incipientes de interacción y de distribución espontánea de vínculos entre docente y alumno, asociaciones que más tarde darán lugar a la creación de organizaciones más complejas de carácter corporativo –como lo han sido los *colleges*, las academias, los institutos–, hasta llegar a configurarse en los más actuales sistemas de educación superior.

La docencia es entendida como una actividad ocupacional que históricamente se institucionaliza, no sólo como una actividad centrada en la transmisión de conocimientos de tipo profesional y disciplinarios, sino también como una práctica social y cultural históricamente constituida como actividad de tipo profesional. La docencia ha sido incluso definida como una actividad ocupacional especializada donde entran en juego tanto un cuerpo de conocimientos como un conjunto de individuos que generan valores, formas de organización y de relación social particulares.

La experiencia histórico-social por la que ha transitado la figura docente se ha caracterizado por ser portadora de roles y funciones, con frecuencia cuestionados en el plano de su actuación y de sus resultados; valoraciones que han estimado o evaluado el cumplimiento o no de las expectativas fijadas ya sea por las instituciones, o bien, por las políticas públicas en distintos contextos y coyunturas.

Ante la actual complejidad en la que se desenvuelven las esferas económica, social, política y cultural propias de las distintas regiones del mundo, la tarea docente se enfrenta desde sus respectivas tradiciones, plataformas institucionales y políticas de gobierno, a las transformaciones y exigencias mediadas por el mundo de las instituciones; en este sentido, Ávalos (2000) sostiene que “No hay país que no esté intentando algo en el campo del desarrollo docente, sea reforma de las instituciones de formación inicial, sea fortaleciendo sistemas de formación permanente centrados en las escuelas...” (s/p) Sin embargo, poca atención e importancia se ha dado la perspectiva de la acción social del docente en quien recae la responsabilidad de dar sentido a una experiencia propia, pero a la vez, afectada de manera permanente por una amplia gama de circunstancias que la interpelan.

Es así como la docencia universitaria se enfrenta a escenarios cambiantes y variados no sólo de tipo institucional sino fundamentalmente sociales, un terreno en el que los cambios afectan a todos los niveles de interacción social, requiriendo de sus actores inmediatos un reiterado esfuerzo de redefinición, replanteamiento y redireccionamiento de su condición, y del sentido de su práctica. En esta trayectoria se han visto involucrados los siguientes procesos:

- Las coyunturas sociales y culturales que han contribuido a una peculiar consolidación de la educación superior en los actuales sistemas, subsistemas e instituciones, concebidos como estructuras poco flexibles y resistentes a los nuevos requerimientos; estos últimos, espacios que enmarcan el desempeño ocupacional del personal dedicado a las actividades académicas de docencia e investigación.
- La influencia de las coyunturas socioculturales particulares, pasadas y presentes que afectan de manera muy diversa el impulso y la dirección de la docencia en cada país, región y localidad donde tiene presencia la educación superior, haciendo de ella una actividad rutinaria y repetitiva.
- Un cada vez más profundo cuestionamiento a la estructura formal de los campos disciplinarios y profesionales en función de los cuales se sostiene el desempeño de una práctica docente estandarizada y, por último,
- La inevitable necesidad de enfrentar: la diversidad de modalidades de acceso a la información, los nuevos estilos y alcances de los actuales mecanismos de comunicación, y las posibilidades de generación de conocimiento propio en la actual sociedad de conocimiento.

A pesar de la preocupación generalizada por mejorar la enseñanza y adecuarla a las actuales necesidades del mundo cambiante, suele mantenerse una imagen fija y genérica de la educación, de la universidad y de la docencia universitaria ya sea como sistemas cerrados de transmisión y socialización, pero también como medios, mecanismos e instrumentos para, en términos generales, propiciar el desarrollo de todo tipo de sociedades. (UNESCO, 2016; Unceta, 2008; Jover, 2013; Tedesco, 2003). Tales perspectivas, en lugar de ofrecer caminos claros para aprovechar las enormes posibilidades de convertir a la docencia y a los espacios y procesos educativos en un terreno propicio para la innovación con visión de futuro, continúan reforzándolos como estructuras rígidas difícilmente transformables en una opción que estratégicamente potencie la diversidad y heterogeneidad de condiciones que se despliegan la enseñanza y el desempeño docente.

Las instituciones formadoras de docentes no han encarado estas demandas [demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información] y la formación en servicio sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro. (Ávalos, 2000, p. s/p)

Escasos han sido los acercamientos en los que se ha reconocido la experiencia docente como una práctica histórico-social, reflexiva y de una considerable trascendencia social y cultural (Vygotsky, 1987; Imbernón, 2001; Dorfsmani, 2012 entre otros). Entre las principales dificultades que se presentan, figura la frecuente disociación teoría-práctica que le es atribuida al ejercicio de la docencia, y al no considerarla del todo como una acción social que dialectalmente afecta, es afectada y se modifica en relación con las condiciones y los cambios

sociales acontecidos en el entorno donde se desarrolla. Los replanteamientos efectuados en este sentido han contribuido a visualizar a la docencia tanto desde dentro como desde fuera del entorno escolar, situándola en el marco de una diversidad de posiciones y disposiciones ocupadas y sostenidas por quienes se desempeñan como actores de la educación en sus respectivos contextos histórico, social e institucional.

Tales posiciones y disposiciones del docente se refieren a: su historia particular, la composición social del grupo de pertenencia, las estrategias de formación y actualización experimentadas, las reglas de juego propias del desempeño docente, los vínculos con autoridades –locales, gubernamentales y sindicales–, así como las formas de enfrentar los nuevos recursos de tecnológicos de información y comunicación. Estas son sólo algunas de las aristas que hacen de la experiencia del docente, un acontecimiento individualizado en la vida social, escasamente considerado por parte de las diversas políticas e iniciativas institucionales para su promoción y evaluación, acciones –estas últimas– fomentadas tanto por entidades de estado como por organismos internacionales, regionales y locales.

Bajo distintos modelos, la docencia ha sido histórica y tradicionalmente considerada como una práctica cotidiana, lineal y portadora de un contenido más latente que explícito; se reproduce, se transmite y se aprende de manera mecánica a través de la socialización llevada a cabo entre los docentes de cualquier campo profesional. Tal concepción de la docencia, de su reproducción como un proceso mecánico, y de su arraigo a un entramado latente e invariable de los procesos de socialización, la coloca lejos de toda posibilidad de transformarse, de replantear su misión y propósitos, así como de actualizar su sentido frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Tal opción, más que motivar la generación de innovaciones en la enseñanza y en la evaluación, apuesta al mantenimiento de modelos de comportamiento y de valores establecidos como parte sustantiva del capital cultural de todos aquéllos que se desempeñan como docentes, y de aquéllos influidos por su acción social e institucional.

Además del capital cultural y de conocimiento asociado a la práctica docente, en la enseñanza universitaria intervienen de manera relevante aspectos relativos a la profesionalización de esta actividad en los que median, en mayor o menor medida, actividades reconocidas y legitimadas social e institucionalmente más por los efectos de la oferta-demanda en el mercado de las profesiones, que por la importancia de estos campos de conocimiento en cuanto a su aplicabilidad y uso en la atención y resolución de los problemas propios de la sociedad actual. De igual forma, la tendencia a la especialización del conocimiento repercute en la actividad docente ya que, en lugar de proveer una formación flexible, pero a la vez integral y articulada ésta queda limitada a parámetros tradicionales que legitiman unos conocimientos sobre otros, llegando incluso a descalificarse unos a otros.

Si bien el condicionamiento sociohistórico en el acto de enseñar puede representar un obstáculo para el aprendizaje, éste también opera como un campo de posibilidades para hacer de la enseñanza y de la práctica docente una herramienta abierta a la diversidad de opciones desplegadas por los constantes cambios y transformaciones de la sociedad. Para Arangurén (2013), esto se traduce en lograr que “el sujeto educativo construya herramientas conceptuales, metodológicas y axiológicas para decodificar y analizar la compleja trama de la realidad histórica.” (p. 39) Una competencia que le permita no sólo contar con los medios para situarse en el mundo sino también, con la posibilidad de visualizar de manera autónoma posibles escenarios de futuro.

El acto de enseñar o si se prefiere, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en portador de relaciones y procesos sociales, simbólicos, culturales e incluso, institucionales propios y apegados a las múltiples historias individualizadas de los actores que en él intervienen. En este sentido, el papel del docente trasciende su definición de simple transmisor-receptor del conocimiento, para posicionarse en un vasto campo de acción que le permite poner a la luz todo aquel conocimiento no manifiesto involucrado en el desarrollo de esta actividad social. Para Arangurén (2013) la meta sería “hacer de las ciencias sociales y su enseñanza una historia viva que reivindique el valor de la diversidad colectiva y de las incertidumbres, para la comprensión de los nuevos desafíos y demandas de la realidad social.” (pp. 42-43)

Evaluar el desempeño docente significaría entonces, visualizar su potencial transformador en el marco de su relación con una realidad social de gran complejidad, institucional, cultural y del conocimiento de lo social.

Esto permitiría valorar la capacidad del docente para identificar las relaciones posibles entre contenidos del conocimiento social –presentes o no en los planes y programas del estudio–, con el propósito de transformarlos en contenidos de aprendizaje acordes con la complejidad de la realidad actual; contenidos y acciones aplicables y útiles socialmente para la construcción de proyectos. Martine Beauvais (2011) asegura que tal proceso de evaluación debe atender las singularidades y las temporalidades de los sujetos, de los contextos y especialmente del aprendizaje, de lo contrario todo esfuerzo sería contraproducente ya que no se contaría con una valoración ni tampoco favorecería el aprendizaje, por el contrario, lo frenaría y lo inhibiría.

Sobre el objeto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la docencia

La realidad de la que se habla en las ciencias exactas y naturales no es accesible de la misma manera que la realidad social, ni tampoco el conocimiento social se encuentra subordinado a los mismos criterios de verdad. En las ciencias exactas y naturales la generación de conocimiento descansa en la invariabilidad de leyes universales, en tanto que expone con la precisión y claridad de sus enunciados, el predominio de una cierta regularidad en los hechos físicos y naturales. En la realidad social los problemas sociales no se repiten de la misma manera, y no pueden aprehenderse clara, definida y directamente; por el contrario, para acercarse al conocimiento de lo social, Zemelman (1987) asegura que “se requiere de mecanismos de distanciamiento de la realidad que permitan la consideración en el razonamiento a lo que no está determinado, esto es, a lo no teorizado.” (p. 14). En este sentido se dice que un problema social es un *construido* conceptual; que los problemas o hechos sociales no están dados, sino que se construyen. (Bachelard, 2004, p. 16)

El objeto de conocimiento de las ciencias sociales no se refiere a *cosas* o fenómenos físicos observables empíricamente sino a relaciones de inter subjetividad establecidas entre individuos-colectivos, de ahí que sobre un mismo fenómeno social existan tantos y tan variados significados, oscilando desde del conocimiento del sentido común, hasta la elaboración de interpretaciones enmarcadas en teorías o paradigmas sociales de muy variada confección epistemológica. En este escenario se colocan las distintas posiciones ocupadas por quienes persiguen conocer y explicar determinados fenómenos sociales y educativos, y quienes los consideran referentes de contenido de la práctica pedagógica. Razón por la que teoría y práctica educativas sean consideradas como “...un proceso de múltiples complejidad es desarrollado en un ámbito psicosocial de relaciones, conflictos, intercambios y transacciones simbólicas, generalmente imprevisibles, que tienen efecto en la formación cognitiva, afectiva, social y valorativa de los actores sociales.” (Arangurén, 2005, p. 62)

La especificidad del conocimiento de lo social plantea problemas particulares a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias sociales, alcanzando una particular expresión en el entorno académico y en el desempeño del docente. En tales contextos se confrontan dos tipos de saberes sobre la realidad poco compatibles, pero sí constitutivos de lo social: por un lado, un saber teorizado y legitimado por las instituciones acerca de circunstancias, acontecimientos, coyunturas, actores y relaciones; y por el otro, un saber cuya génesis se corresponde con significados que se construyen en la interacción y del intercambio de subjetividades. Como lo denomina Arangurén (2013), un saber mutante afín a la permanente reconfiguración de las fusiones culturales, y a las nuevas formas de aprehensión y apropiación colectivas.

Sin llegar a ser instancias valederas por sí mismas en el aprendizaje y el saber –producto de la interacción y del intercambio–, la instrumentación didáctica y las técnicas de enseñanza quedan supeditadas y subordinadas a la singularidad del conocimiento, en este caso, del conocimiento de lo social. Son los contenidos formales de las ciencias sociales los que han establecido los criterios para llegar a una organización estratégica y consensada de las técnicas de enseñanza con el fin de propiciar el logro de su aprendizaje. No obstante, la atención puesta en la diversidad de parámetros explicativos producidos sobre lo social, y su variabilidad en distintos momentos históricos poco se ha visto materializada en estrategias didácticas ajustadas al entorno escolar.

Podría afirmarse que los contenidos de las ciencias sociales –o la especificidad del conocimiento de lo social– proporciona pautas para efectuar una revisión crítica de las técnicas y de las estructuras teóricas que los respaldan. Es el caso de la crítica a las técnicas de evaluación y sus modalidades de aplicación en la enseñanza de las

ciencias sociales, instrumentos que, al no permanecer al margen del carácter sociohistórico del contenido de aprendizaje, su eficiencia y credibilidad queda sujeta a dar cuenta de las lógicas de construcción en las que descansan los contenidos, y en las que –en principio– se sostiene el proceso de enseñanza aprendizaje. Así como lo es el mundo social, el conocimiento sobre él producido, encierra un razonamiento de lo permanentemente inacabado y en constante devenir. Arangurén (2013) lo expone de la siguiente manera:

La realidad actual inaugura una cultura que reubica a la educación y sus trayectos en una nueva trama significativa, cruzada por los discursos y las imágenes que recorren escenarios informales, dispersos e inestables, donde se accede a un saber en permanente reinención. Aquí, la presencia de narrativas libres y placenteras, fusionan experiencias de imaginación y de escrituras novedosas que atrapan al sujeto educativo con la fascinación de encuentros idílicos, cercanos a sus intereses no escolarizados ni escolarizables. (p.41)

Al ser su objeto lo social, la docencia en ciencias sociales se enfrenta no sólo a las condiciones de intersubjetividad subyacentes en la diversidad de lógicas de razonamiento e interpretaciones del mundo producidas desde cada ámbito disciplinario, sino también a sus respectivas condiciones de temporalidad y singularidad. Una temporalidad sociohistórica regida por el principio de la incertidumbre donde los acontecimientos transcurren en una dinámica social impredecible y en permanente movimiento, contradicción y ruptura. Aun cuando Fazio se refiere al caso del tiempo en la historia como disciplina, la precisión por él apuntada aplica a todos los campos de las ciencias sociales:

[El tiempo] se realiza a partir de la concurrencia de tres tipos de elementos: más que un tiempo en abstracto y perenne, en ella interviene un activo tiempo histórico (social), el cual se desglosa en múltiples temporalidades, de cuya confluencia surge la organización de las correspondientes narrativas; el espacio, con sus variadas espacialidades, “lugares” en los que se desenvuelven las relaciones sociales, tanto pasadas como presentes, directas como “fantasmagóricas” y, por último, las disímiles escalas de observación, que son las que permiten aprehender un mismo problema desde distintos ángulos. (Fazio, 2007, p.193)

Esta condición de singularidad a la que se enfrenta la docencia en ciencias sociales está representada por la individualización desarrollada por los actores como resultado de su vasta experiencia social y colectiva, y es debido a ello que el fundamento de los fenómenos sociales descansa en la experiencia individual originaria. Entendida de esta manera, el sentido de la docencia en ciencias sociales distaría de los propósitos de la socialización primaria y secundaria para posicionarse a favor de la experiencia social de los individuos, no sin ello dar lugar a nuevos procesos de institucionalización. La capacidad para distinguir y diferenciar la diversidad de experiencias sociales entre actores se constituye entonces como la base de la individualización desarrollada por el individuo, un proceso que configura trayectorias que van singularizándose con respecto a las posiciones ocupadas por los actores sociales en sus respectivos espacios y tiempos.

Más que estar centrada en la enseñanza de sistemas teóricos cerrados, la docencia universitaria en ciencias sociales debiera preocuparse –como lo afirma Zemelman (1987)– por transmitir “formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.” (p. 20) Sin desconocer que el acceso al conocimiento producido representa la base sociohistórica para comprender continuidades y rupturas acontecidas a lo largo de las distintas etapas por la que ha transcurrido la experiencia social, esta última cobra sentido y vigencia sólo en la medida que los individuos logran generar cambios y transformaciones no sólo para sí mismos sino en el entorno institucional y social. Un aprendizaje que inevitablemente trasciende los muros de la institución escolar para fundirse en un compromiso donde las figuras de docente, alumno y sociedad son parte constitutiva de la experiencia social, donde –como lo señala Beauvais (2011)– “la responsabilidad de cada uno equivale a pensar la relación con uno mismo, con el Otro y con el mundo” (p. 3)

Los modos de evaluar lo aprehendido en ciencias sociales se plantean entonces en función del campo de realidad que abarca el contenido de este aprendizaje, de ahí que la acción de adjudicar un valor o de emitir un juicio compete a todos los componentes de la ecuación social (docente, alumno y sociedad), y no de sólo de uno sobre el otro. Es el caso de lo que habitualmente sucede en el medio escolar donde se confunden responsabilidades, funciones y posiciones, recayendo el peso de todo compromiso en un solo actor; y –como lo

señala Beauvais (2011)– “sobre este actor se depositan todas las responsabilidades: el formado se convierte en su propio formador, el evaluado en su propio evaluador, siempre –claro está– bajo el pretexto de la autonomía y la responsabilización del alumno.”(p. 6)

El contenido de aprendizaje habitualmente es considerado como el único componente de los procesos educativos, considerándolo como una estructura fija sin temporalidad ni historicidad; una herramienta a la que se le atribuye el poder de uniformizar significados y resultados objetivos como si fuesen realidades evidentes y estandarizables. Una evaluación, que a juicio de Beauvais (2011) “no respeta las singularidades y las temporalidades, especialmente del aprendizaje, se convierte en contraproducente muy pronto. Ya no implica valorización, ni favorece el aprendizaje, sino que lo frena y lo inhibe.” (p. 6)

La evaluación del aprendizaje en ciencias sociales suele limitarse a una valoración –de un actor sobre otro– acerca del cumplimiento de los propósitos formales previamente calculados y establecidos –por la institución o gobierno–, pero no sobre la estimación del esfuerzo individualizado y la abierta capacidad desplegada por todos los actores educativos para transitar de un razonamiento de continuidad, lógica y simetría de los fenómenos sociales, a otro de contingencia, contradicción y discordancia.

Sobre la relación pedagógica y el conocimiento

La enseñanza guarda la peculiaridad de fundar su práctica en la estrecha relación que se establece entre: por un lado, la experiencia pedagógica materializada en la relación profesor-alumno y por otro, la problemática del conocimiento y de la teoría del conocimiento que en ella encuentra involucrada.

Por su nexos con el conocimiento de lo social y por los procesos que le dan origen y sentido histórico a este último, la práctica del docente apunta en una sola dirección: explorar la posibilidad de distanciamiento de profesores y alumnos, con respecto a: primero, los límites formales que encierran las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje por parte de profesores y estudiantes, y segundo, las prácticas donde la acumulación de información predomina sobre el ánimo de promover una verdadera capacidad de pensar.

Esta posibilidad de distanciamiento representa el punto de partida del enseñar y aprender con base en el desarrollo de una capacidad para pensar y razonar de manera autónoma e innovadora, un camino que conduce a la habilitación del estudiante en el uso crítico del conocimiento disponible, tarea fundamental de la enseñanza. A esta primera aproximación Arangurén (2005) la describe como sigue:

Todo ejercicio docente implica interacción constante y dialéctica entre teoría y práctica, donde los actores del proceso educativo involucrados en la cultura pedagógica ponen en juego las estructuras conceptuales y los esquemas perceptivos para apropiarse del conocimiento de un determinado modo. (p. 64)

En otras palabras, es en la relación entre conocimiento sociohistórico y realidad social donde yace el centro de la problemática pedagógica enfrentada por el docente en ciencias sociales; razón por la que Zemelman (1987) propone hacer una distinción entre, por un lado, entender la realidad como contenido posible, y por otro, el contenido o conocimiento sociohistórico producido como realidad aprehendida teóricamente. Ambas conciernen a reflexiones que acompañan tanto a la investigación como a la docencia, aunque el énfasis de la primera sobre la segunda se corresponde más con los propósitos del quehacer de la investigación y que, en el caso de la docencia, la atención está más inclinada hacia el conocimiento sociohistórico aprehendido teóricamente.

Esto no significa que la tarea del docente se limite a transmitir de manera mecánica el contenido teorizado de la realidad como un producto acabado y establecido, sino más bien –como lo señala Zemelman (1987)–, problematizando dicho “conocimiento acumulado a manera de utilizarlo sin perder de vista las particularidades del contexto en que ha sido forjado”(s/p) Para el docente universitario, la enseñanza encierra la tarea de situar los contenidos acumulados y contemplados en el currículo, pero siempre en el marco de la lógica y de la problematización bajo los que fueron descubiertos y producidos. Para el autor, más que saber cosas y leer

libros, el alumno debe saber pensar, y aprender a leer la realidad; sólo de esta manera le será posible desarrollar la capacidad de reflexión (vs. pasividad), de apertura (vs. límite y cierre) y de crítica (vs. conformidad).

El acceso al conocimiento de lo social implica de alguna manera para el docente universitario, un aprendizaje que le exige de una acelerada y permanente actualización, no en el sentido de acumulación de contenidos, sino incrementando la capacidad de observar y diferenciar las particularidades que hacen a un contenido vigente social e históricamente; un proceso en el que el reajuste de estructuras cognitivas y la asimilación de los cambios culturales en la sociedad, no solo logren articularse con los recursos cognitivos y pedagógicos disponibles en el momento actual, sino también con los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Las nuevas narrativas se transforman reconociendo lo formalmente estructurado del conocimiento y de la realidad, pero al mismo tiempo contemplando lo no-estructurado; una situación que obliga a plantearse la enseñanza como un espacio de permanente problematización, reflexión y potencialidad, es decir, de apertura y descubrimiento de contenidos de una realidad cambiante, aún no contemplados en los discursos teóricos formales.

Desde hace más de dos décadas, Botkin (1979) ya había establecido esta diferencia de aprendizajes que en la realidad aún continúa siendo motivo de preocupación. Por un lado, el aprendizaje de mantenimiento como importante pero insuficiente ya que se funda sobre circunstancias muy delimitadas y bajo supuestos cerrados: “Los valores en que se funda vienen dados y gozan de reconocimiento” (p. 17). Por otro lado, el autor también identificó al aprendizaje innovador que

...consiste en plantear y agrupar problemas. Sus principales atributos son la integración, la síntesis y la ampliación de horizontes. Funciona en situaciones o sistemas abiertos. Su significado deriva de la disonancia existente entre los contextos. Lleva al cuestionamiento crítico de las hipótesis convencionales que hay tras las ideas y acciones tradicionales, centrándose en los cambios necesarios que deben operarse. Sus valores no son constantes, sino más bien mudables. El aprendizaje innovador hace que nuestro pensamiento avance por medio de la reconstrucción de conjuntos, no de la realidad fragmentaria. (Botkin, 1979, p.18)

En la medida que la docencia universitaria en ciencias sociales trascienda la inercia de enseñar sobre la base de condiciones cerradas y supuestos previamente definidos, no sólo dará cabida a formas de pensar, reflexionar e innovar sino también, asegurará el desarrollo individualizado del alumno en el que socialmente éste vea satisfechas sus expectativas. Una condición a la que Beck (2003) define como el espacio donde las certezas en las que se había resguardado una aparente seguridad del individuo, quedan suplantadas por la capacidad de dar sentido y solución al enfrentamiento de sus trayectorias biográficas con los cambios y contradicciones macrosociales; una empresa que apunta a impulsar la creatividad necesaria para promover cambios sociales.

En este sentido, el principal desafío para el docente universitario es situarse y situar el sentido de su práctica cotidiana en el contexto de una sociedad caracterizada, a juicio de Mella (2003) “por la inseguridad que otorga el desdibujamiento cada vez más profundo de las intervenciones humanas y las relaciones causa efecto en los sistemas de producción, no sólo materiales, sino también financieros, de información y culturales.”(p.111) Un entorno que le obliga a redireccionar el propósito de la enseñanza en una sociedad del riesgo donde, según Beck (2002) “cualquier intento de crear un nuevo sentido de cohesión social tiene que partir del reconocimiento de que la individualización, la diversidad y el escepticismo están inscritos en nuestra cultura.”(p.13)

Por esta vía habrá que hacer –como lo propone Arangurén (2013) – de las “ciencias sociales y su enseñanza una historia viva que reivindique el valor de la diversidad colectiva y de las incertidumbres, para la comprensión de los nuevos desafíos y demandas de la realidad social.” (p. 43)Queda claro que los problemas de la enseñanza universitaria no son pues, susceptibles de solucionarse sin antes cambiar los tradicionales puntos de partida con respecto a la docencia como práctica histórico-social, a las posiciones objetivadas y legitimadas sobre el conocimiento acumulado, y a los vínculos de interacción social donde el objetivo pedagógico permanece inerte e indiferente frente a la incertidumbre y el riesgo propios de la sociedad actual. Ahora el cambio

encierra la convicción, ya señalada por Mella (2003) de que “El saber, la información y la capacidad de manejarla se transforman hoy en armas poderosas para la realización personal y el desarrollo social” (pp.112-113)

Para lograr tal objetivo es necesario que el docente universitario no soslaye ni oculte las situaciones reales del espacio institucional donde se posiciona y ejercita la docencia, hacerlo implicaría negarse social e históricamente; el docente necesita una información suficiente sobre el contexto donde realiza su labor docente, so pena de desvincular lo que enseña de la realidad y de la vida. Pero no sólo necesita una información suficiente, necesita además criterios para interpretar tanto la singularidad de los actores sociales que intervienen en este proceso, como las particularidades de una realidad que no es fija e inmutable sino dinámica, contradictoria y cambiante. En la medida que el proceso educativo se realice en determinadas situaciones de espacio y tiempo, quien enseña —él y su actividad docente— se posicionará en las condiciones histórico-sociales que prevalecen en su entorno y en los contenidos de la enseñanza. Entornos que plantean cambios en los actores, en los recursos de contenido y pedagógicos disponibles, y en la diversidad de lógicas constitutivas desplegadas para el acercamiento a los fenómenos sociales; una situación descrita por Arangurén (2013) de la siguiente manera:

Vivimos y convivimos las transformaciones de una época, inscrita en la sociedad del conocimiento, que trastoca las bases de la cultura reconocida. Allí, los mensajes circulan con una velocidad inalcanzable, siendo la institución educativa una de las más afectadas por el des-centramiento del saber establecido, que ocupaba la hegemonía de la cultura letrada. En consecuencia, las mutaciones en las formas errantes de la información, dispersa y fragmentada constituyen uno de los más grandes retos de los tiempos presentes en escenarios complejos, atinentes al aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales. Revisar el desfase de sus saberes con los saberes ambulantes e inabarcables de la cultura digital, donde el sujeto educativo recorre otros caminos de aprendizaje no tradicional, de libertad de lenguajes y mensajes, de oralidades y relatos, que provocan un goce estético a la necesidad de transitar otros espacios y explorar mundos ausentes del sistema educativo. La idea no es negar uno ni otro, sino articular lo mejor de cada uno, con todo lo que ello implica de continuidades, riesgos y rupturas. (pp. 43-44)

Las circunstancias generadas por la radical transformación de los mecanismos de acceso a la información y la comunicación modifican nuestras formas de relación interpersonal, con las instituciones, y con la sociedad global. A diferencia de las opciones de socialización y estandarización de comportamientos ofrecidas por los anteriores sistemas analógicos, las actuales posibilidades de formar parte directa de los cambios en estos tres niveles, enfrenta a cada individuo a una gran diversidad de experiencias en tiempo y condiciones, acrecentando de este modo una tendencia a la individualización, es decir, a dar sentido a su biografía y a su trayectoria interpersonal, institucional y social. Es desde este punto de partida que la docencia en ciencias sociales encara su cometido transformador e innovador.

Reflexión final

En un mundo en constante cambio se requiere una preparación para hacer frente a las permanentemente nuevas situaciones, y esta es precisamente la tarea de la enseñanza. Ante la posibilidad de construcción de realidades *virtuales* (Tedesco, 2000), las nuevas tecnologías han llegado a modificar conceptos básicos como los de tiempo y espacio, así como también la noción misma de realidad. Bajo estas circunstancias, el aprendizaje de lo social extiende su área de influencia a todo el proceso de adquisición de las nuevas metodologías, destrezas, y actitudes indispensables para razonar sobre la dinámica y complejidad de los fenómenos sociales, contribuyendo con ello a expandir de manera importante la capacidad de reflexionar sobre la sociedad y sus posibles márgenes de transformación. Se trata de entender al aprendizaje social como una de las actividades básicas de la vida, ya que cumple con un papel vital como agente de la cultura, representando fundamentalmente una estrategia en el mecanismo de supervivencia.

A la incertidumbre que acompaña a la vida cotidiana y al futuro inmediato de individuos y sociedad, se suma la preocupación por lidiar con la accesibilidad y velocidad ofrecida por los actuales medios de comunicación,

así como con la gran afluencia de información que transita por los medios electrónicos, una información que circula en distintas modalidades, direcciones, flujos e intensidades. Ante estas circunstancias, ni el campo educativo ni la actividad docente han logrado asegurar una mirada crítica y de conjunto para convertirse en plataformas generadoras de alternativas para la selección, análisis y valoración de dicho caudal informativo con el fin de garantizar su transformación en conocimiento. Al respecto, la propuesta de Mella (2003) deja en claro la tarea de la educación y del docente como

...una misión de cultivar y potenciar en los sujetos, nuevas competencias que hemos identificado como “Tolerancia a la incertidumbre” y “Administración del riesgo”. Ambas se entienden como un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias.(p.113)

Es gracias a los procesos educativos que los individuos –principalmente profesores y alumnos– son capaces de poner en el centro de la discusión el conjunto de dimensiones micro (la experiencia personal e íntima) y macro (la experiencia social, cultural, ideológica, cultural, etc.) sociales que los particularizan. En este espacio expresan sus respectivas subjetividades sobre sí mismos y sobre los fenómenos sociales, en ocasiones coincidiendo y en otras enfrentándose, pero invariablemente modificándose a sí mismos y delineando su acción social transformadora. Este es el sentido pedagógico de la docencia en ciencias sociales, donde el espacio de subjetividades puesto en juego por los principales actores se constituye en la base de una permanente producción de sentido de las prácticas educativas y sociales del presente y del futuro.

Pensar con responsabilidad social la experiencia de la docencia y su propósito en ciencias sociales, nos compromete a pensar en el futuro; más allá de contentarnos con saber en qué se contribuye al aprendizaje social de hoy, el compromiso radica en contemplar las singularidades y temporalidades de los actores que en él intervienen para preguntarnos: ¿una vez concluida su formación, qué generará en el futuro el aprendizaje en los individuos?, y ¿cuánto de esto redundará en su desempeño como ciudadanos y como profesionales en un contexto –definido por Beck (2003)– de riesgo e incertidumbre? ©

Teresa Pacheco-Méndez. Socióloga con doctorado en Pedagogía. Desde 1978 realiza tareas de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Autora de diversos libros, capítulos en libros y artículos sobre temas relacionados con: la evaluación de la formación profesional, de posgrado y de la investigación universitaria en educación y ciencias sociales; la dimensión cognitiva y epistemológica de las TIC en las ciencias sociales y las humanidades, así como sobre los aspectos metodológicos de la investigación social y en educación. Es profesora y directora de tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM.

Referencias bibliográficas

- Aranguren Rincón, Carmen Nieves (2005). Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica, *Revista EDUCERE* 9 (28) pp.61-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602814> **Último acceso:** 20 marzo 2019
- Aranguren Rincón, Carmen Nieves (2013). Enseñar Ciencias Sociales en un mundo de complejidades e incertidumbres, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (19) pp. 37-47. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65232225003.pdf> **Último acceso:** 10 septiembre 2019
- Avalos Davidson, Beatrice(2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro, *Ponencia*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf **Último acceso:** 02 agosto 2019
- Bachelard, Gaston. (2004). *La Formación del Espíritu Científico*, México: Siglo XXI
- Beauvais, Martine (2011). La evaluación: una cuestión de responsabilidad. UNIVEST 2011, III Congreso Internacional, La Autogestión del aprendizaje, pp. 1-9. http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3592/Beauvais_es.pdf?sequence=3 **Último acceso:** 24 julio 2018
- Beck, Ulrich. (2003): *La sociedad del riesgo global*, Madrid: Siglo XXI
- Botkin, James (1979). La propuesta: anticipación y participación. Un marco conceptual para los procesos de aprendizaje innovador. <https://hermenecia.files.wordpress.com/2012/01/9aprender-por-anticipacion-boltkin.doc> **Último acceso:** 29 enero 2018
- Dorfsmani, Marcelo (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información, *Revista de Educación a Distancia* Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento (6), pp. 3-23 https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf **Último acceso:** 20 agosto 2019
- Fazio Vengoa, Hugo (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo, *Historia Crítica*, (34) pp. 184-207. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n34/n34a09.pdf> **Último acceso:** 18 febrero 2019
- Imbernon Muñoz, Francisco (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro, En G. Marcelo (Ed.). *La función docente*, pp. 27-41. Madrid. Síntesis. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf **Último acceso:** 30 mayo 2019
- Jover, Torregrosa, Daniel (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En, Román, B. y De Castro, G. (coord.) *Cambio social y cooperación en el siglo XXI* [Vol.2], *El reto de la equidad dentro de los límites económicos*, pp. 82 – 94 <http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf> **Último acceso:** 19 febrero 2018
- Mella Garay, Elia (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, (5) 1, 107-114. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf **Último acceso:** 25 julio 2019
- Tedesco, Juan Carlos (2003). Los pilares de la educación del futuro, *Ponencia* presentada en el ciclo “Debates de educación”, organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, Barcelona, 20 de octubre 2003. <http://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf> **Último acceso:** 10 enero 2019
- Tedesco, Juan Carlos (2000). La educación y las nuevas tecnologías de la información, *Ponencia*, IV Jornadas de educación a distancia mercosur/sul 2000, “Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo”, Buenos Aires. <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm> **Último acceso:** 10 enero 2019
- Unceta Satrustegui, Alfonso (2008). Cambios sociales y educación, notas para el debate. *Revista de Educación*, (347), pp. 419-432 <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8e8cb43a-4411-4369-86b5-ff71b-87b09a6/re34719-pdf.pdf> **Último acceso:** 10 octubre 2019

UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ACNUR (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> **Último acceso:** 15 febrero 2018

Vygotsky, Lev Semiónovich (1987). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor

Zemelman Merino, Hugo (1987). Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica, (Bosquejo de ideas para desarrollar). En, Memoria del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México: UNAM/ SEP/ANUIES

El estudio del Crecimiento y Desarrollo como pilares de “progreso”. Una exploración desde las humanidades



The study of Growth and Development as pillars of “progress” for society. An exploration from the humanities

Lorna Donoso Martel

idonoso@yahoo.com

Teléfono de contacto: 58 424 764 0165

Escuela de Letras

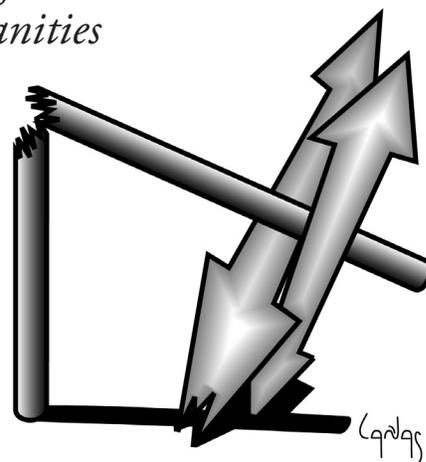
Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela

Artículo recibido: 07/02/2020

Aceptado para publicación: 28/02/2020



Resumen

Pareciera que la ciencia económica y su intrincada jerga críptica sirve para enmascarar situaciones y decisiones que planteadas de manera comprensible al público provocarían un abierto rechazo. Debemos suponer que no es ese su propósito sólo que dado su enorme desarrollo formal se ha ido distanciando cada vez más de la comprensión del común de la gente y ha quedado reservada para el dominio exclusivo de los profesionales ligados a ella: economistas, en primer lugar y luego una larga lista de otros profesionales.

Intentar definir crecimiento y desarrollo, para así comprender la evolución de las políticas públicas que nos afectan a todos y que en el caso de la escuela, por ejemplo es más evidente. A partir de una aproximación a los antecedentes históricos y regionales en el que los indicadores sociales están latentes para la posible medición de términos económicos y logre estar en consonancia con las denominadas políticas públicas.

Palabras clave: Crecimiento, Desarrollo, Economía, Políticas públicas

Abstract

It seems that economic science and its intricate cryptic jargon serves to mask situations and decisions that are understandably posed to the public would cause an open rejection. We must assume that this is not its purpose, given that, given its enormous formal development, it has been increasingly distancing itself from people's understanding of the commons and has been reserved for the exclusive domain of professionals linked to it: economists, in the first place and then a long list of other professionals.

Try to define growth and development, in order to understand the evolution of public policies that affect us all and that in the case of the school, for example, is more evident. From an approximation to the historical and regional antecedents in which the social indicators are latent for the possible measurement of economic terms and can be in line with the so-called public policies.

Key Words: Growth, Development, Economy

Author's translation.

A modo de introducción

¿Cómo mantener una democracia basada en el concepto de la igualdad, mientras siga en funcionamiento una economía con cada vez mayor desigualdad?

Lester Thurow

El tema de las relaciones entre crecimiento y desarrollo no sólo es un desafío arduo, complejo y denso para los profesionales de la economía, características que se elevan exponencialmente cuando los que intentan su abordaje son profesionales de otras áreas del conocimiento que carecen de la necesaria formación en el campo de la economía como es el caso de quien redacta esta exposición. Lo paradójico es que los temas de la economía están presentes permanentemente en la vida diaria de las personas, en los medios de comunicación, en las redes sociales, es decir, hacen parte de la cotidianidad en la que se desenvuelven los hombres y mujeres. En cada momento encontramos una colección de categorías económicas que no dicen mucho al ciudadano pero que tienen notorios efectos en su existencia diaria. Los medios de comunicación suelen publicar informaciones respecto a “renegociación de la deuda”, “créditos *stand by*”, “inflación”, “hiperinflación”, “desaceleración de la economía”, “deflación”, “tasas dow jones”, “precios de referencia”, “presupuesto reconducido”, “tesoro nacional”, y un extenso repertorio de categorías económicas, las cuales si las miramos con prolijidad algunas, no pasan de ser más que metáforas literarias y además polisémicas. Descubrimos que la ciencia económica está plagada de recursos literarios, pues su repertorio técnico y específico está invadido por la literatura¹. ¿Será esta la razón por la cual la ciencia económica termina refugiándose en sus complejos modelos matemáticos y en sus densos algoritmos?², o, ¿son tan complejos los problemas económicos que el único lenguaje transparente que puede describirlo es el críptico formalismo matemático?, o, ¿será que las ciencias económicas son el más fidedigno reflejo del axioma que establece que manejarse con datos es un recurso para no informar? Debe en claro que el dato, que se encuentra en las redes sociales y en internet a raudales y además disponible masivamente, no provee conciencia, no desarrolla postura, es decir no *in-forma*, y como tal *no-forma*, sino entretiene y permite que algunos, especialmente los dirigentes emborrachen a los auditores. Son dudas razonables que los especialistas deberán asumir para dar una respuesta pública.

Responsabilizar de esta situación sólo a la ciencia económica y sus arcanos resulta muy reduccionistas, pues hay otros actores que también participan de esta suerte de enmascaramiento de las medidas económicas. Es el caso de los partidos políticos que dicen defender los intereses de las mayorías o ser sus representantes pero que no proporcionan a su militancia formación respecto al funcionamiento del sistema político- económico como no sea en el plano de la consigna. Sin embargo, en las instancias de decisión son los que aprueban medidas económicas tales como disminución del gasto social, pago de la deuda pública a costa de disminuir las adquisiciones de alimentos y/o medicinas, incremento de las tasas de interés, aumento de impuesto al valor agregado, medidas regresivas y atentatorias contra los asalariados de funestos efectos sobre la población. Simultáneamente, los mismos que apoyan decisiones como las descritas no tienen ningún complejo en aprobar subsidios del estado a determinados renglones de la actividad económica normalmente en manos de privados. El argumento al que con frecuencia se recurre es la necesidad de mantener las tasas de empleo y el ordenamiento del gasto público. Y esta es la gran paradoja: si la economía impacta con tanta fuerza en la existencia de las personas, su dominio debería estar extendido al grueso del público, para lo cual toda su parafernalia

técnica, sus modelos y fórmulas matemáticas tendrían que estar acompañadas de una técnica lingüística, de un diccionario que traduzca aquellos intrincados modelos y fórmulas al lenguaje común de la gente. Lamentablemente esta aspiración excede las posibilidades de los partidos políticos y de la propia la ciencia económica que por su seguridad y prestigio debe enclaustrarse en su críptico mundo.³

Por otra parte, no es menos cierto que en el cuadro descrito una cuota alta de responsabilidad en el distanciamiento comprensivo de la economía por parte del común de las personas le cabe a la población en general que ha sido presa de un vulgar pragmatismo a la par que de un grosero individualismo. Se puede afirmar, sin mucho riesgo de equivocarse que si se propusiera un programa educativo a través de los medios de comunicación del tipo “aprendamos economía” o “cómo funciona el sistema económico” seguro que fracasaría por falta de audiencia. La ausencia de información y el complejo cuadro de la economía generan como respuesta en parte de la ciudadanía el surgimiento de ritos y conductas, que al parecer funcionan como efectivos mitos especialmente en pequeños vendedores ambulantes, comerciantes informales, buhoneros e incluso modestos bodegueros. Tal es el caso de la primera venta que lleva al comerciante a persignarse con los billetes recibidos para que las ventas sean exitosas en ese día. Se trata de un sincretismo en el que se mezcla paganismo, sacrilegio, blasfemia e infantilismo, y probablemente algo de ciencia económica. Más grave aún resulta la creencia bastante extendida y que se expresa en la fórmula “si a mí me va bien no veo por qué a los demás les puede ir mal”, afirmación elusiva pero que en el campo de la ciencia económica ha sido racionalizada alcanzando el rango de “teoría económica”. Es el caso de la “teoría del derrame”, también conocida como “teoría del goteo” de notable vigencia en la década de los noventa. En síntesis sostiene que el crecimiento económico necesariamente surtirá efectos sobre los estratos sociales bajos, al generar mayores y mejores ingresos, y consecuentemente mayor consumo. De esta forma se produciría un mayor bienestar general y una reducción de la desigualdad.⁴ No hace falta detenerse en el examen de esta “teoría”, mucho más cuando ya ha sido abandonada.

El colofón para esta parte es una paradoja. A pesar del enorme impacto que las decisiones económicas tienen sobre la población su conocimiento y comprensión son parte de un gran misterio para la mayoría de las personas.

Los conceptos

El crecimiento, una obsesión

El tema del crecimiento y desarrollo no escapa a las consideraciones precedentes y a pesar de nuestro limitado bagaje formativo en las ciencias económicas intentaremos abordarlo de la mejor forma posible para lo cual partiremos por unas consideraciones previas que saltan a la vista de cualquier observador por muy desaprensivo que sea.

De entrada lo más evidente es que el crecimiento económico junto con ser un concepto y una variable económica es también una obsesión para gobiernos y naciones. En Latinoamérica y El Caribe al igual que en el resto del mundo se lo busca afanosamente y cuando se logra una tasa por encima del promedio de los países de una región, el dato se exhibe ruidosa y orgullosamente pues es la muestra que “las cosas se han hecho bien” o que “vamos por buen camino” consignas que se repiten en forma majadera. Lo que el ciudadano común observa es que esta fijación gubernamental por lograr el crecimiento funciona como un horizonte que moviliza energías y esfuerzos para alcanzarlo pero que en la medida en que se acerca a aquel, este se aleja. Se puede decir que si alguna función cumple el crecimiento es la misma del horizonte, es decir, sirve para movilizarse tras él con una escasa probabilidad de no alcanzarlo. En efecto, el crecimiento en Latinoamérica y El Caribe, a pesar de todos los esfuerzos, sigue siendo una asignatura pendiente, continúa como una meta por alcanzar. ¿Por qué es tan difícil o casi imposible un crecimiento, primero sostenido, y luego, de una magnitud que permita avizorar el futuro con una dosis de optimismo?, una pregunta difícil con una respuesta no menos dificultosa que obligaría a salir del tema central de este escrito.

El crecimiento como variable dependiente de demandas internacionales

En segundo lugar debe quedar en claro que el crecimiento para América Latina y el Caribe especialmente aunque también para los países del así denominado Tercer Mundo es una variable dependiente del comercio internacional, básicamente porque la región salvo probablemente Brasil y quizás México, sigue siendo exportadora de materias primas: soja, trigo, azúcar, gas, algodón, fruta, tabaco, café, carne, licores, petróleo, cobre, oro, plata, zinc, estaño, gas, es decir, productos que tienen un valor agregado moderado. En la actualidad, entre los minerales de fuerte impacto en el mercado internacional se encuentra el litio, principal componente de las baterías de los equipos electrónicos. Bolivia posee el salar de Uyuni uno de los más grandes y altos del mundo, cuantioso en litio, lo que le permitiría a este país mirar el futuro con moderado optimismo, y sin embargo, no cuenta con la capacidad económica como para levantar una empresa que lo extraiga, es decir que realice la prospección, la exploración, la extracción, el procesamiento, la manufacturación y todos los pasos subsiguientes hasta llegar a su comercialización en el mercado internacional. Una obra de esta naturaleza requiere de una inversión que no está al alcance de ese país, salvo que esté dispuesto a firmar contratos con consorcios transnacionales los cuales normalmente son leoninos y en consecuencia atentatorios a los intereses nacionales bolivianos. En esta misma dirección hay que señalar que en un futuro cercano se prevé un importante desarrollo del Coltan⁵, el mineral del futuro según los entendidos, cuantioso en el sur de Venezuela⁶.

Puestas así las cosas, el crecimiento económico en nuestra región está supeditado a las demandas del mercado externo al cual, básicamente, se le provee de materias o insumos para su elaboración y transformación en productos manufacturados de consumo masivo que luego se compra a precio muy superior al de la venta de la materia prima. Nadie niega el importante valor de las materias primas, pues, son la base de los productos elaborados, y sin embargo, los beneficios que se consiguen por medio de aquellas no guardan relación con el producto final.

En el pasado la región proveyó de importantes materias primas que luego, cuando se logró su creación artificial, las regiones que habían prosperado gracias a su extracción se convirtieron en campos yermos o cementerios de pueblos fantasmas. El caso más relevante ocurrió con el Salitre⁷ en Chile en el siglo XIX, que era la base para la fabricación de pólvora y que luego con la expansión de las superficies cultivables también se utilizó como abono agrícola. Pero a la altura de 1930, cuando en Alemania se empezó producir nitrato en los laboratorios, la debacle se hizo sentir en ese país.

Por otra parte, es necesario destacar que las materias primas se cotizan en mercados altamente especializados de países del norte tales como Inglaterra, Japón, Estados Unidos entre otros. El dato si bien pareciera ser irrelevante, sin embargo cobra importancia por la influencia que tiene en el crecimiento de un país los precios de las materias primas. Cabe agregar además que una de las características de los precios de estas mercancías es su volatilidad lo que crea inestabilidad y conflictividad en el país productor. En algunos casos para enfrentar el cuadro de inseguridad se han creado “fondos de estabilización” que son ahorros en tiempos de bonanza y que se utilizan para los momentos de precariedad en los precios para mantener un cierto equilibrio. Obviamente mientras mayor sea la dependencia de un país de una materia prima, más expuesto estará a la incertidumbre de los precios. Un caso típico es el de Venezuela cuya dependencia del petróleo es muy alta. Adicionalmente la especialización en la comercialización de una materia prima provoca que ese país destine gran parte de sus ingresos a fortalecer a ese sector mediante la inyección de recursos y el empleo de tecnología, al precio de abandonar o cuando menos descuidar otros sectores de la economía nacional.⁸

La distribución inequitativa del crecimiento, un dilema sin resolver.

Ahora bien las bondades que ofrece la naturaleza en América Latina en orden a poseer tantos recursos tienen su lado negativo en dos expresiones empíricamente comprobables. Por una parte, estos recursos no están al alcance de toda la población, mejor dicho, las riquezas que se generan a partir de ellos, no se distribuyen equitativamente provocando injustas asimetrías sociales que con pertinacia están ancladas en nuestras sociedades. Por otra parte, al depender de demandas externas, cuando éstas decrecen tal como está ocurriendo en

estos días, la región las sufre notoriamente lo que incrementa la conflictividad social, la ingobernabilidad y en general las inquietudes sociales, pues, en un mundo tan interconectado las expectativas respecto a la calidad de vida se han elevado y en consecuencia la población tiene aspiraciones que sus gobiernos no pueden o no quieren cumplir. De acuerdo al Banco Mundial

Se espera que el Producto Interno Bruto de la región se contraiga 1,1% en 2016, luego de un descenso de alrededor de medio punto porcentual en 2015. Esto marca la primera recesión bianual en más de tres décadas. Para el 2017, se prevé que la economía regional crezca un 1,8 por ciento y continúe expandiéndose en 2018, aunque ello dependerá en gran medida de la fortaleza de los mercados externos y la capacidad de abordar los desafíos macroeconómicos.⁹

En las circunstancias someramente descritas el crecimiento económico cobra especial relevancia pues es la esperanza para superar la pobreza de los “condenados de la tierra”¹⁰ en América Latina y el Caribe.

El concepto de crecimiento y su expresión cuantitativa. El Producto Interno Bruto (PIB)

¿Cómo podemos definir el crecimiento económico? De manera sencilla y comprensible se puede decir que es la sumatoria de bienes y servicios creados y ofertados durante un año en un país. Esto es, por ejemplo, la suma de zapatos, vestidos, embutidos, atenciones sanitarias y educativas, películas estrenadas, obras de teatro montadas, entre muchas otras posibilidades. Técnicamente se expresa como el Producto Interno Bruto (PIB), es decir, el valor de producción durante un periodo determinado medido monetariamente. Básicamente se calcula mediante el gasto, aunque no es la única alternativa.

Cuando el PIB se divide por el total de la población, surge la Renta Per Cápita, un indicador que hasta hace algunas décadas se consideraba que reflejaba las condiciones de vida de la población. Sin embargo, como se trata de una cifra que resulta de dividir el Producto Interno Bruto por el número de habitantes de un país, es decir, un promedio abstracto, se genera una distorsión de la realidad debido a que está asignando el mismo nivel de ingresos a todas las personas, lo cual es una enorme falacia. Ciertamente es un dato falaz porque no considera una realidad impactante en nuestros países como es la desigualdad, la asimetría en las condiciones de vida dando por hecho que todos tienen condiciones, al menos semejantes. Tampoco considera algunos gastos que no tienen ninguna incidencia en las condiciones de vida. Por ejemplo, en Chile, por mandato de la dictadura, el 10 % de las ventas del cobre en un año, principal renglón de exportación de la economía de ese país, está destinado para financiar a las Fuerzas Armadas. Tal es la Ley Reservada del Cobre, N° 13.906 publicada en El Diario Oficial (Gaceta) el 29 de octubre de 1976, a sólo tres años de instalada la dictadura que derrocó al gobierno constitucional de Salvador Allende. Es de hacer notar que el monto se mide en dólares americanos y en el caso de que las ventas del mineral arrojen un beneficio a la institución castrense inferior a US 90.000.000 (noventa millones de dólares) el Estado deberá complementar esa cifra con un crédito adicional que se establece en la Ley de Presupuesto de la nación.¹¹ La democracia en tanto administradora de la herencia dictatorial no la ha eliminado este injusto reparto de una riqueza nacional porque forma parte de los acuerdos para la transición a la democracia ¿Para qué le sirve a la población ese enorme flujo de dinero? Lo que hoy se sabe es que ha sido una fuente permanente de corrupción, pues, los controles previos y posteriores son inexistentes.

El crecimiento y los factores de la producción

El incremento de la producción de bienes y servicios y su respectiva renta es el crecimiento de la economía, de allí la importancia que tienen los factores que intervienen en la producción. Tradicionalmente la teoría económica considera tres factores para el crecimiento económico.¹² En primer lugar la tierra, más concretamente, las posibilidades que ofrece la naturaleza punto de partida para la producción, es decir, la disponibilidad de bosques, tierras cultivables, minerales, agua, condiciones climáticas, orográficas, edafológicas. En este sentido, como está dicho, Latinoamérica y El Caribe poseen una generosa naturaleza que brinda oportunidades

de crecimiento. El segundo factor importante de la producción es el capital, de trascendental impacto en las sociedades contemporáneas al punto de dar nombre al modo de producción que rige la economía mundial: el capitalismo.¹³ Estrecho resulta concebir el capital sólo como la masa monetaria disponible en un país, pues, en un sentido amplio todo lo que contribuye a la producción y a la prestación de servicio se considera capital. No es casual que se haya acuñado el concepto de “capital” humano o de “recurso” humano, inaceptables desde un punto de vista ético, pues el hombre nunca es un medio, siempre es un fin en sí mismo. Cuando al ser humano se le convierte en recurso, simultáneamente pierde su dignidad y se transforma en un objeto que puede ser utilizado y luego desechado como una cosa con valor de uso y de cambio. Sin embargo, en la literatura de la economía el término ha sido aceptado exitosamente aunque de manera acrítica situación que pudiera explicarse porque efectivamente en el modo de producción capitalista el hombre no sólo es un objeto prescindible, sino un medio de producción.

Si, como está dicho, por capital se entiende todo lo que sirve a la producción o prestación de un servicio, entonces, la maquinaria, las herramientas, las instalaciones, los depósitos, los insumos, el transporte, entre otros, también se consideran capital. Ahora bien, se puede contar con una naturaleza que ofrezca muchas posibilidades como suele ocurrir en los países tropicales, también se puede acceder a capital en términos relativamente convenientes, pero estos dos factores, siendo necesarios no son suficientes, es decir, no alcanzan aún para producir porque falta lo que a juicio de quien escribe es lo más importante: el trabajo. En este contexto el trabajador, su capacitación, su experticia, su bienestar, su salud, su remuneración, su aptitud y actitud para el trabajo desempeñan un rol fundamental en el proceso productivo, y en consecuencia en el crecimiento económico.

El trabajo como factor de producción. Una reflexión crítica

Antes de continuar, brevemente, quisiera detenerme en el factor de producción llamado trabajo. En primer término denominar “factor” a la tarea que lleva a cabo el trabajador, desde el punto de vista es cuestionable éticamente hablando, mucho más cuando se le pone a la par del capital y la naturaleza. Esta perversión semántica está en la génesis de otras aberraciones, como por ejemplo el desplazamiento brutal de trabajadores que provoca la incorporación de la tecnología en los procesos productivos. De forma aún incipiente comienza a hacerse realidad el sueño del empresariado en orden a sustituir al trabajador por la máquina, que no se enferma, que no pide permiso, que no falta, liberándose de cancelar vacaciones, reemplazos, pagar leyes sociales, prestaciones, jubilación, en suma, desentenderse de las garantías sociales. En nuestros días es frecuente que la máquina desplace al maquinista, según la feliz afirmación contenida en el texto “El horror económico”.¹⁴ Cuando ponemos las cosas de esta manera, el paro forzoso, la cesantía o la ausencia de fuentes de empleo adquieren connotaciones de drama social, pero mucho más de desgracia personal. Si se comparte la afirmación de Marx que califica al trabajo como una fuente de humanización, entonces, es posible dimensionar el cúmulo de efectos que causa la cesantía sobre el trabajador.¹⁵

Capital financiero

Una referencia especial lo merece el así llamado “capital financiero”, que a vista de personas medianamente informadas, está permanente en el vórtice de la crítica por el carácter especulativo que lo caracteriza. Corresponde a la masa monetaria con la que normalmente trabajan las entidades financieras, específicamente los bancos, que como bien sabemos, buscan la mayor rentabilidad en todas sus transacciones. Un ejemplo concreto lo representa el interés que estas instituciones establecen para los préstamos y los ahorros. En el primer caso se establecen tasas activas; el segundo, son las tasas pasivas. En concreto, cuando alguien solicita un préstamo el banco le cobra una tasa de interés superior a la que paga cuando alguien deposita sus ahorros. Considerando que los bancos esencialmente lo que hacen es trabajar con el dinero de los clientes y estos a su vez buscan al banco para entregar sus ahorros de manera de obtener beneficio por vía del interés que éste paga, queda en claro que se trata de un capital que no es productivo. Quien posee dinero, sin necesidad de arriesgarlo en un

proceso productivo, sin necesidad de crear una empresa, está en condiciones de incrementarlo mediante su colocación en la banca. El dinero produce dinero, o si quiere, el dinero es altamente rentable porque su costo es elevado y quien quiera acceder a él para desarrollar alguna iniciativa, lo que hoy se llama “emprendimiento” debe estar dispuesto a pagar el precio que el mercado exige. Y en este vértice nos encontramos con un factor de enorme relevancia en nuestros días: el mercado que se ha convertido en el santo grial de la economía. Tal es la potencia de esta abstracta y a la vez concreta de la institución “mercado” que Hans Ketmaier, presidente del Bundesbank afirmó:

Ustedes señores políticos tienen que ir acostumbrándose a obedecer los dictámenes de los mercados.¹⁶

Crecimiento y deuda pública

Si las economías de los países Latinoamericanos y Caribeños carecen de financiamiento para estimular el crecimiento, ¿cuál es la alternativa que les queda? Pues, acudir a los organismos financieros internacionales los mismos que rigen la economía mundial. Nos referimos Fondo Monetario Internacional (FMI), El Banco Mundial, El Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Mundial del Comercio. Una breve y descarnada disección de Eduardo Galeano sobre estos organismos resulta francamente sorprendente. Por ejemplo, sólo cinco (5) países son los que toman las decisiones del FMI, decisiones que afectan a casi todos los países y a millones de personas. El Banco Mundial es un poco más democrático, pues su directorio está compuesto por ocho (8) países y en los Estatutos de la Organización Mundial del Comercio está establecido que su directorio debe ser producto de una elección, sin embargo, nunca se procedió de esta manera, pues lo normal es una decisión por aclamación.¹⁷ La pregunta resulta inevitable, ¿se puede hablar de un mundo democráticamente organizado cuando éste depende de las decisiones de unas instituciones que dirigen a los países y que son intrínsecamente anti democráticas?

Si lo expuesto en el párrafo anterior resulta sorprendente, escandalosamente mayor es el mecanismo que se emplea para los préstamos que generan la deuda pública. En este caso la perversión alcanza límites depravados. Haciendo gruesas generalizaciones el procedimiento, esencialmente es el siguiente. Los bancos centrales —que no funcionan como tales— o el Tesoro norteamericano¹⁸ son los que prestan dinero a la banca privada a un interés bajo, la cual a su vez lo facilita a los países solicitantes evidentemente con un interés mucho mayor. Negocio redondo para los bancos, empobrecimiento brutal para los países. Peor aún, cuando la banca está saturada de préstamos y ha alcanzado su máximo capacidad y no puede recuperar esos préstamos, entonces se producen las *operaciones de rescate*, que no son más intervenciones del Estado nacional o de la banca de un país del norte que presta dinero para rescatar al banco afectado quedando el Estado y el banco con nuevas acreencias.

Conscientes que el problema de la deuda es mucho más complejo, los elementos de juicio, gruesamente expuestos, son otra de las muchas y complejas aristas que un estado debe considerar para contraer en préstamos de la banca internacional para fomentar el crecimiento.

Crecimiento y límites del desarrollo

Por la década de los setenta vio la luz pública un documento que en su momento causó un fuerte impacto en la opinión pública mundial. Se trata del Informe del Club de Roma.¹⁹ En síntesis lo medular de este Informe es alertar sobre la capacidad del planeta para satisfacer las necesidades y formas de vida de una población cada vez más en crecimiento. En definitiva hizo sonar la alarma respecto al innegable deterioro de los recursos existentes en el planeta para sostener el ritmo de crecimiento demográfico y de explotación de los recursos que, a la larga, no podrá sostenerse.²⁰ Si en el pasado las chimeneas y su descarga de gases era evidencia empírica de la fortaleza económica de un país, con el transcurrir del tiempo sus efectos son extremadamente negativos.

Las sociedades tienen que crecer constantemente y mientras más acelerado sea el crecimiento mayor es la evidencia del progreso, de modernidad. De pronto, como de una enorme pesadilla hemos despertado ante la realidad del crecimiento y del progreso, los dos estándares que los economistas y los políticos ha sacralizado, han propuesto como las normas que todos debemos seguir. Progreso, o mejor dicho efectos perversos del progreso, son la *lluvia ácida*, *desaparición de especies* la *desertificación*, la *polución*, el *efecto invernadero*, la *destrucción de la capa de ozono*, la *contaminación de las aguas por efecto del uso extendido del DDT* y de los *relaves mineros*, en suma, el crecimiento y el progreso se alzan sobre la destrucción de la naturaleza y en nuestros días las penurias y zozobras del cambio climático con el azote de fenómenos climáticos altamente perjudiciales para la humanidad.²¹

Peor aún, el crecimiento no es para todos pues sus efectos no llegan al asalariado, al cesante, al que inútilmente golpea las puertas de los hospitales en busca de alivio para sus males, al pensionado que recibe un sueldo inferior al salario mínimo, ni a la mujer, madre y esposa, que recibe un salario inferior al del hombre a pesar que ejecuta la misma tarea.

Los antecedentes expuestos permiten inferir que el crecimiento económico siendo una meta deseable es también un riesgo que es necesario tener presente, y de ser posible controlar. Lo que está en riesgo no es una empresa ni una iniciativa, sino la vulnerabilidad de vidas humanas, de poblaciones enteras que están en riesgo de sufrir severos daños si el crecimiento económico no es controlado. Ciertamente es que hoy se habla de “crecimiento sustentable”, un esfuerzo por recordar que el crecimiento no puede ser a costa de una agresión a la naturaleza. También es verdad que en el derecho se ha establecido el delito ecológico, conocido como “ecocidio”, que el tema del cuidado de la naturaleza se ha incorporado como contenido transversal de la enseñanza. Sin embargo, todas estas medidas, a juicio nuestro, son meros paliativos porque en estricto rigor el gran responsable de la crisis ambiental de nuestros días es un modelo de economía y sociedad, hegemónico a nivel planetario que arrastra en su crisis a toda la humanidad.

Desarrollo económico

Hasta ahora, por razones estrictamente formales, o si se quiere didácticas, la exposición se ha centrado en el tema del crecimiento independientemente del desarrollo, aunque en la práctica resulta imposible separarlos. Mientras el crecimiento es la dimensión cuantitativa, el Desarrollo es la dimensión cualitativa. El crecimiento es la condición para alcanzar el desarrollo; sin crecimiento no es posible lograr desarrollo. A la inversa, el desarrollo es inviable sin el crecimiento. Puestas así las cosas ¿cómo se puede concebir el desarrollo en los parámetros de esta exposición?

De manera sencilla y directa, el desarrollo es el traslado a la población de un país de los beneficios del crecimiento. El crecimiento es la condición para la prosperidad y bienestar de la población. Por ejemplo, el crecimiento tendría que servir para mejorar las condiciones sanitarias de la población, modificando la *morbilidad*, pues a nadie debe caberle dudas respecto a la existencia de enfermedades que son de pobres y de ricos. Los antiguos monarcas europeos, las monarquías absolutas, fueron víctimas propicias de la gota, una enfermedad producto de la acumulación de ácido úrico en las articulaciones. Independientemente de factores metabólicos, propios de cada persona, lo cierto es que si la enfermedad mencionada no afectó a la población sino a los monarcas, debemos suponer que fueron víctimas de una alta ingesta de carne, abundante en ácido úrico. Los pobres, los excluidos, que no tenían acceso a la proteína animal no sufrieron la enfermedad. Pero sin necesidad de ir tan lejos, basta recordar la Tuberculosis (TBC), una enfermedad respiratoria que afecta a los pulmones y que hizo víctima propicia a los sectores sociales de menores recursos, se debe, entre otras variables, a una precaria y deficiente ingesta alimenticia.²² En nuestros días, las enfermedades gastrointestinales y de la piel afectan mayoritariamente a los que carecen de agua potable, es decir viven precariamente. En este sentido una política de desarrollo consistiría en utilizar el crecimiento en la atención de estos sectores sociales.

Algunos indicadores de desarrollo económico

A la morbilidad agreguemos otros indicadores. Por ejemplo las tasas de *mortalidad infantil* que en los países en desarrollo son elevadas comparadas con los indicadores de Europa y Norteamérica; la *expectativa media de vida*, de la *tasa de natalidad infantil*, entre otras posibilidades, todas las cuales marcan notorias diferencias de desarrollo entre el sur subdesarrollado y el norte desarrollado.

Pero no sólo los indicadores expuestos revelan el desarrollo de un país. También están las *variables territoriales*. Lo más evidente es la *disponibilidad de recursos* que ofrece la naturaleza, que, como se ha señalado, en nuestro continente son abundantes.

Por otra parte, es necesario tener presente que aquellos países que fundan su crecimiento y desarrollo en la extracción minera tienen comprometido su futuro. ¿Por qué?, simplemente debido a que la actividad minera es esencialmente depredadora. Después que se agota el mineral, cuando se abandona la faena lo que queda es un campo yermo, una tierra estéril e infecunda por varias décadas.²³

El *ordenamiento territorial* es un factor de incidencia en el desarrollo nacional que se refiere al uso de la tierra en forma racional. Lo normal en los países subdesarrollados no exista una legislación que resguarde la vocación de las tierras, la adecuada localización de los asentamientos humanos, la explotación de los recursos. Precisamente al carecer de ordenamiento territorial el efecto inevitable son los desequilibrios, que permiten que algunas regiones alcancen desarrollos con tecnología moderna y otras regiones se encuentren en la pre historia. Por ejemplo, en la minería la tecnología es de punta; en las zonas rurales se emplea el arado de palo tirado por bueyes. Estas asimetrías traen como consecuencia que en algunas partes del territorio nacional se produzcan concentraciones humanas descomunales, mientras que otras poseen escasa densidad poblacional. Los lugares que son polos de desarrollo concentran toda la atención gubernamental, mientras que regiones enteras están dejadas a la mano de Dios. Consecuentemente la distribución de la población en el territorio es desordenada e irracional, un atentado al desarrollo económico que necesariamente debe tener equilibrio.²⁴

En materia de *indicadores sociales*, destaca la **educación** como condición para el desarrollo. En este sentido, de entrada se hace necesaria una precisión. Hasta hace muy poco tiempo atrás se sostenía con valor axiomático la fórmula

+ educación = + desarrollo

Esto quería decir que si a la población se le ofrecían más y mejores oportunidades de educación, proporcionalmente también habría más desarrollo²⁵. La experiencia ha mostrado que esta creencia, bastante extendida al menos hasta el pasado reciente, es insostenible. Un ejemplo concreto lo presenta en esta “tierra de gracia” el Plan de Becas Gran Mariscal de Ayacucho y otros planes²⁶ menos trascendentes. Ruiz²⁷, en un interesante estudio muestra con suficientes elementos de juicio, cómo esa enorme inversión en educación no se tradujo para Venezuela en un mayor desarrollo. Entre otros ejemplos hace referencia a un grupo de estudiantes venezolanos que viajaron a Costa Rica a especializarse en producción frutícola. Al retornar no encontraron ninguna posibilidad de empleo en el país, debido a que ese renglón de la economía no estaba desarrollado. En consecuencia, a los estudiantes no les quedó más alternativas que entrar al rebusque de trabajo y/o retornar al país donde habían estudiado, que obviamente los recibió con los brazos abiertos.

Desarrollo y políticas públicas

El ejemplo precedente es importante por cuanto permite visibilizar uno de los aspectos menos mencionados cuando se habla del desarrollo económico. Tal es el tema **político**.

En este sentido lo primero que hay que enfatizar es que toda economía es Economía Política. Pretender que las decisiones en materia económica son asépticas, incontaminadas, es uno de los mayores y el más grosero

mito. En cuanto afectan a poblaciones enteras las medidas económicas son expresión de la política. Tal como lo hemos asomado al referirnos a la Deuda Externa, las medidas que adoptan los entes financieros, si bien aparentemente están circunscritas al ámbito económico, sus efectos sobre la población van más allá de lo económico obligando a la movilización social, a la denuncia y al enfrentamiento en todos los terrenos a la autoridad nacional que firmó acuerdos, que votó a favor, que dio su anuencia a medidas regresivas y a atentatorias a los intereses sociales.²⁸ De manera que si existe una manifestación palmaria de la política esa no es otra que la economía, y dentro de ella, el crecimiento y el desarrollo.

Al criticar la fórmula que afirma que más educación es igual a más desarrollo lo que se pretende es destacar que no se trata de una relación mecánica, del tipo causa-efecto. Si así fuera, alcanzar el crecimiento y el desarrollo económico serían una tarea relativamente sencilla. Bien sabemos que no es así y si algún ingenuo pretende que el desarrollo se logrará por vía de impulsar la educación no hay duda que se estrellará con una dura realidad adversa, debido a la ingenuidad con que se aborda el tema. Si se pretende el crecimiento y el desarrollo, el punto de partida necesario es la decisión política de llevarlo a cabo con plena consciencia de que los obstáculos son muchos y que las fuerzas adversas son tan poderosas que en el momento en que lo decidan pueden doblar la mano a cualquier gobierno. Basta con pensar qué puede pasar en un país que decida implementar una política nacionalista, popular e independiente. Porque sabemos cómo terminará ese gobierno no es necesario ser explícito. En un escenario más real y menos conflictivo, es probable que un gobierno se proponga impulsar el desarrollo agrícola para abastecer el mercado interno y dejar de depender de fuentes externas. Cuando esta decisión política está tomada, recién en ese instante comienzan a intervenir a intervenir el conjunto de factores que apoyarán la decisión. A la educación, de acuerdo a la planificación, le compete proporcionar en el mediano y largo plazo, los técnicos, los mandos medios, y la mano de obra calificada que sostendrá el desarrollo agrario. Al Poder Legislativo le compete la tarea de revisar el ordenamiento jurídico en materia agrícola, para adecuar leyes, derogar otras, crear nuevas disposiciones para los tiempos nuevos y así sucesivamente cada una de las funciones sociales tendrá que hacer su aporte para el fin que se ha provisto como meta de desarrollo.

Palabras finales

- Reconocemos nuestra conciencia por las limitaciones de esta exposición dada nuestra escasa formación en Economía, y adicionalmente, porque se trata de un problema que requiere de la participación multidisciplinaria y transdisciplinaria, pero que, curiosamente sólo está en manos de políticos y economistas, en ese orden.
- En Latinoamérica y El Caribe, el crecimiento, cuando lo hubo no se ha traducido en desarrollo. La razón que justifica esta anomalía está en asimétrica estructuras e nuestra economía sociedad. Lo normal es que el crecimiento solo se beneficie una minoría nacional. La gran masa sigue vegetando entre severas restricciones.
- Para nuestra realidad continental caracterizada por una innegable dependencia de factores internacionales lo que condiciona y subordina muchas de las decisiones en materia de política económica, la tarea del crecimiento y desarrollo es un camino largo y lleno de obstáculos, riesgos y sorpresas. Primero por el papel subordinado de nuestras economías en el contexto de la división internacional del trabajo que nos ha impuesto el papel de mono productor y abastecedor de un recurso energético.
- Si bien el discurso político apela a la autonomía, la independencia, la soberanía y al anti imperialismo y otras consignas de este tipo, lo cierto es que las grandes decisiones las adoptan los centros de poder de las transnacionales y los bancos que controlan la economía planetaria. Así, a pesar de todas bravuconadas, seguimos generando un proceso de industrialización modesto que cumple fundamentalmente una función ensambladora de tecnología producida en otros lugares.
- La investigación que se realiza en el país, no ha tenido la expansión necesaria y se concentra en unos pocos centros de excelencia que no alcanzan a irradiar su potencia al nivel nacional. La investigación, una acti-

vidad clave en cualquier intento de crecimiento y desarrollo, tiene modesta incidencia. La INVESTIGACION, con mayúscula, hay que reconocerlo, se desarrolla en los centros creadores de tecnología de la cual nuestros países son consumidores. Así nos movemos impulsados por modas que provienen de centros de poder.

- El crecimiento y desarrollo a pesar de su enorme importancia es visto por la población con una enorme ligereza y superficialidad, quizás porque la economía se presenta como una ciencia difícil e inaccesible.
- Para nuestra realidad continental la primera condición para alcanzar el crecimiento y desarrollo es consensuar el proyecto de país que queremos. Si carecemos de un proyecto país acordado entre todos, el crecimiento y el desarrollo seguirán siendo una meta inalcanzable. Para ello se requiere de una enorme generosidad para que todos los sectores sociales depongan sus legítimos intereses y sin renunciar a sus puntos de vista se busquen la convergencia en aquellas cuestiones claves para la ciudadanía. Mientras blancos, verdes, rojos, amarillos, azules no hagan el esfuerzo por buscar las coincidencias seguiremos viviendo en un mar de incertidumbres.
- Llama la atención que en tiempos de tanta incertidumbre, los únicos que tienen certezas son los economistas neoliberales que han impuesto un modelo de economía y sociedad que por todas partes muestra sus deficiencias y falencias. En este contexto, es posible entender la posición del recientemente electo presidente de los Estados Unidos, Donald Trump que aspira a desahuciar los tratados de libre comercio y de paso cuestionar la globalización porque se ha dado cuenta que esa potencia, guiada por la búsqueda de la competitividad y la maximización de la ganancia instaló sus industrias a los lugares de mano de obra barata pero al precio de provocar un lento proceso de desindustrialización en Norteamérica. En este juego de poder Latinoamérica y El Caribe tienen poco o nada que decir. ©

Lorna Donoso Martel. Profesora Agregado de la Facultad de Humanidades y Educación ULA. Licenciada en Letras mención Historia del Arte y Licenciada en Educación. Magister Scientae en Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la ULA. Fue Coordinadora del Grupo de Investigación de Arte Latinoamericano y actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Humanas en la ULA.

Notas

1. En estricto rigor, todas las ciencias, todas las artes, todas las actividades humanas cuentan con un único recurso para expresarse el lenguaje a través de sus múltiples manifestaciones. Ya en el *Georgias* de Platón está la idea central nihilista que se vincula al desafío de las ciencias: nada existe; si algo existe, no puede ser conocido; si puede ser conocido, no puede ser comunicado
2. El algoritmo, el modelo y la fórmula matemática es también un tipo de lenguaje de plena validez, claro está que con valor de verdad solo dentro de los parámetros de ese lenguaje, es decir, sin valor universal sino acotado y referenciado en su contexto.
3. Sobre este tema resulta altamente ilustrativo el libro de Fritjof Capra *El Tao de la Física* donde se muestra algunas similitudes entre el conocido libro *El Tao* y los misterios que la ciencia física intenta resolver. Así como el mensaje de *El Tao* resulta bastante indescifrable, así también ocurre con las intrincadas fórmulas matemáticas de la física, y por extensión, las de la economía.
4. Ana Campos Saénz, Sheila Martín Morillo, Luis Martín Rodríguez. *Crecimiento y Desigualdad*. Disponible en: campus.usal.es/~ehe/anisi/Modelizacion_II/Laura/.../creciendo_y_desigualdad.pdf
5. Justamente cuando estaba desarrollando el primer borrador de este trabajo, el Presidente Nicolás Maduro anunció el financiamiento para una empresa mixta con una potencia extranjera para la explotación del Coltan.

6. En el sur del país existen abundantes yacimientos de Coltan sin que el Estado nacional tenga una política definida respecto a la protección de este valioso mineral, lo que ha posibilitado un voluminoso contrabando hacia el Brasil. Los abundantes testimonios de los habitantes de Bolívar así lo confirman.
7. Hay que recordar además que la apropiación del salitre por parte de un aventurero británico de apellido Norton está en la base de la guerra entre Chile y la Confederación Peruano Boliviana.
8. El Mercado de materias primas. Mecanismos de dependencia económica de países en desarrollo a las exportaciones de materias primas. www.economia.unam.mx/secss/docs/tesisfe/NinoVE/cap1.pdf
9. Banco Mundial. América Latina y El Caribe. Panorama general. (2016). Disponible en www.bancomundial.org/es/region/lac/overview
10. Franz Fanon. (1961) Los condenados de la tierra Francia. Edición Maspero,
11. El Mostrador. **La ley Reservada del cobre**. Disponible en www.elmostrador.cl/noticias/.../exclusivo-esta-es-la-secreta-ley-reservada-del-cobre/
12. Economía en la escuela. Los factores de la producción <https://sites.google.com/site/economiaenlaescuela/los-factores-de-la-produccion>
13. Referirse al origen del capitalismo excede los límites de esta exposición. Sólo se puede decir que como modo de producción significó para los trabajadores una mejoría respecto al sistema productivo que desplazó, es decir, al Feudalismo.
14. Vivianne Forrester (1997). **El horror económico**. México. Fondo de Cultura Económica.
15. No es este el momento para abordar los terribles efectos que el paro forzoso provoca en las personas, especialmente en quienes cumplen la función de jefes de hogar, sean estos hombre o mujeres. Bástenos decir que quien carece de trabajo es un desvalido, un paria social condenado al ostracismo.
16. Julio Anguita. Ética y Política. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=bsVst5BSwf0>
17. Eduardo Galeano. Deuda, estafa y manipulación mediática. Frente Cívico Somos Mayoría de Ceuta. <https://www.youtube.com/watch?v=EVdfv5e-9s4>
18. El Secretario del Tesoro Norteamericano es el quinto en la línea de sucesión presidencial y tiene participación en el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco Europeo para la reconstrucción y el desarrollo y el Banco Interamericano de Desarrollo.
19. El Club de Roma es una organización no gubernamental fundada en 1968 por un reducido número de personas entre los cuales se encontraban científicos, políticos y empresarios. Es de hacer notar que entre sus fundadores se encuentra David Rockefeller.
20. Alejandro Abate. Informe del "Club de Roma. 1972" compromisoambiental.fullblog.com.ar/informe-del-club-de-roma-1972.html
21. No es casualidad que en estos momentos sean varias las voces que están advirtiendo sobre eventuales escenario de guerra por el agua dulce. Por ejemplo, por estos días se ha conocido que el presidente de Brasil Temer, ha autorizado la instalación de una base militar norteamericana, en el Alto Paraguay, que se suma a los tres mil soldados norteamericanos que ya existen en ese país con lo cual se para al controlar uno de los mayores acuíferos de la región.
22. Es necesario señalar que en los países tropicales, enfermedades como la desnutrición no son comunes, entre otras razones debido al clima, pues, la radiación solar contribuye eficazmente al desarrollo de varias vitaminas importantes para la salud.
23. Al respecto una acertada respuesta al conflicto por salida al mar de Bolivia, la dio un historiador de aquel país a quien le preguntaron ¿cuándo se va a solucionar el conflicto entre Chile y Bolivia? Su respuesta fue tajante: "cuando se acabe el cobre".
24. Emiliano Vilanova. El ordenamiento territorial: Planes de ordenación del territorio. Planes de ordenamiento territorial de Venezuela. www.academia.edu/.../El_ordenamiento_territorial_Planes_de_ordenación_del_territo
25. Véase CEPAL (2016). **Horizontes 2030. La igualdad en el centro del desarrollo sostenible**. México Trigésimo sexto período de sesiones de la CEPAL.
26. La experiencia de enviar becarios al exterior en Venezuela no es nueva, aunque tradicionalmente el sector favorecido fue el de las fuerzas armadas por cuanto la compra de equipamiento militar, normalmente incluye la preparación de cuadros técnicos para su manejo. El Plan Mariscal de Ayacucho destaca por su masividad, producto a su vez, de la disponibilidad financiera que estaba generando el petróleo.
27. Humberto Ruiz. (1979) **Plan de Becas Ayacucho**. Mito y realidad. Caracas Editorial El Ateneo.

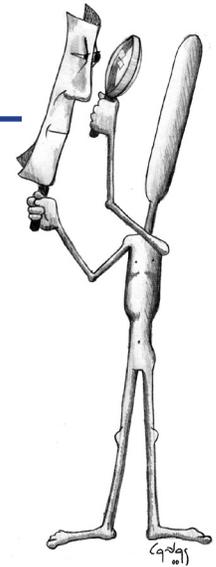
28. Sobre este tema habría que profundizarlo y examinarlo con detención, pues se da la gran paradoja, que los dirigentes políticos nacionales que se suman a la agresión contra importantes sectores sociales, sin embargo vuelven a ser votados, vuelven a contar con el apoyo ciudadano. Por ejemplo, ¿cómo explicar en estos tiempos en España el crecimiento del Partido Popular a pesar de que varios de sus dirigentes están imputados en actos de corrupción y sus máximas autoridades son las que más han agredido a los españoles medios y a la clase trabajadora?

Referencias bibliográficas

- ADELMAN, Irma. (2002). **Falacias en la teoría del desarrollo y sus implicaciones en política**. En Meier, Gerald y Stiglitz, Joseph (Eds.). Fronteras de la Economía en Desarrollo. Bogotá. Banco Mundial-Alfa Omega.
- Banco Mundial (2016). **América Latina y El Caribe. Panorama general**. Disponible en www.bancomundial.org/es/region/lac/overview
- CAMPOS SAÉNZ Ana, Sheila Martín Morillo, Luis Martín Rodríguez. **Crecimiento y Desigualdad**. Revisado el 21 de Mayo de 2019. Disponible en: campus.usal.es/~ehe/anisi/Modelizacion_II/Laura/.../creciendo_y_desigualdad.pdf
- CEPAL (2016). **Horizontes 2030. La igualdad en el centro del desarrollo sostenible**. México. Trigésimo sexto período de sesiones de la CEPAL Economía en la escuela.
- Los factores de la producción. Revisado el 14 de Mayo 2019 <https://sites.google.com/site/economiaenlaescuela/los-factores-de-la-produccion> El Mostrador.
- La ley Reservada del cobre. Revisado el 05 de Abril 2019. *Disponible en* www.elmostrador.cl/noticias/.../exclusivo-esta-es-la-secreta-ley-reservada-del-cobre/
- FANON Franz (1961) **Los condenados de la tierra**. Francia. Edición Maspero.
- PNUD (1996). **Informe sobre Desarrollo Humano 1996. ¿Crecimiento económico para apropiarse del desarrollo humano?** New York. ONU-PNUD.
- RUIZ Humberto (1979). **Plan de Becas Ayacucho. Mito y realidad**. Caracas. Editorial El Ateneo.
- SEN, Amartya. (2002) **¿De qué se trata el desarrollo?** En Meier, Gerald y Stiglitz, Joseph (Eds.). Fronteras de la Economía en Desarrollo. Banco Mundial-Alfa Omega
- SEN, Amartya (2003). **Desarrollo y Libertad**. Bogotá. Editorial Planeta.

Las Investigaciones Cualitativas en el Campo de la Educación y las Ciencias Humanas: Importancia-Modo de Acciones y Repercusiones

Investigación
arbitrada



Qualitative Research in the Field of Education and Human Sciences: Importance-Mode of Actions and Impact

Pablo Lleral Lara Calderón

plaracalder@uniminuto.edu.co

Teléfono de contacto: 3023741727

José Misael Hernández Ardila

jhernand209@uniminuto.edu.co

Teléfono de contacto: +58 424 731 9659

José Vicente Portilla Martínez

jportillam1@uniminuto.edu.co

Teléfono de contacto: 3163202702

Programa de Pedagogía Infantil

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Bucaramanga Departamento Santander

Colombia

Ebert Cardoza

ebertcar4@gmail.com

Teléfono de contacto: 3023741727

Oscar Vicente Aguilera Dugarte

odaguipius@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 424 731 9659

Doctorado de Ciencias Humanas

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 15/01/2020

Aceptado para publicación: 22/02/2020

Resumen

La historia oral como metodología se desarrolla en el marco de las Ciencias Humanas, teniendo vinculación con las investigaciones de corte cualitativo, siendo necesario en los actuales momentos la importancia, modo de acciones y repercusiones en áreas de investigación como lo es el campo de la historia, la sociología, la etnografía y la antropología, retomándose sus alcances de estudio, correlaciones investigativas y metodologías de acción. Creándose analogías a nivel paradigmático en las nuevas tendencias temáticas de estudio.

Palabras Clave: Historia Oral, investigaciones cualitativas, ciencias humanas, sociología.

Abstrac

Oral history as a methodology is developed in the framework of Human Sciences, having links with qualitative research, being necessary at the present time the importance, mode of actions and repercussions in research areas such as the field of history, sociology, ethnography and anthropology, resuming their scope of study, research correlations and action methodologies. Creating paradigmatic analogies in the new thematic trends of study.

Key Words: Oral History, qualitative research, human sciences, sociology.

Author's translation.

Paradigma en las Investigaciones Cualitativas

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 (20016) 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 en 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. Los conceptos paradigmáticos han cambiado en este sentido Krause (1995) expresa:

Actualmente existe más de un paradigma científico en Ciencias Sociales. Las diferencias entre estos paradigmas se relacionan con sus conceptos de realidad, la concepción del conocimiento y del acto de conocer y con las metodologías desarrolladas para acceder al conocimiento. Podemos dividirlos en dos grandes grupos: Por un lado está el positivismo y el post- o neo-positivismo. (p.21. 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 producción 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 se 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 en la historia oral dentro del campo de las ciencias humanas, como campo dinamizador de la investigación.

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: 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. Con base en lo expuesto es fundamental conocer el origen del paradigma positivista, en este sentido Morales, (2003) Expresa:

El paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surgió en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. Fue creado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero después también fue utilizado para investigar en el área de las ciencias sociales, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ambas. La investigación positivista asume la existencia de una sola realidad; parte de supuestos tales como que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo estudia y que está regido por leyes, las cuales permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. En consecuencia, la finalidad de las ciencias está dirigida a descubrir esas leyes, a arribar a generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal. En el campo de las ciencias sociales en general es considerada esta posición una limitante puesto que se aleja de los problemas reales, de situaciones concretas en determinado contexto, impidiendo ofrecer soluciones a los eventos particulares de la práctica.(p.3).

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

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 si-gue 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 . Importancia del diseño de la investigación cualitativa, en una primera instancia teórica metodológica. Es importante desglosar la estructura en ocho sesiones las cuales enunciaremos e iremos explicando cada una de ellas:

- **Subjetividad disciplinada para fomentar la reflexión**

Este apartado tiene como explicación el perfil del instigador, el cual debe ser un constante explorador de lo enigmático o de aquello social o histórico que no tiene las suficientes explicaciones integrales, debe manejar registro de campo, consideraciones bioéticas sobre qué y sobre quien esté investigando, debe tener como tendencia la corroboración formal de la información inicial y de la que constantemente va registrando y finalmente debe desarrollar el estadio más amplio de cualquier análisis, no referimos a la reflexión crítica.

- **Estrategia para Fomentar la Validez en la Investigación Cualitativa**

Deben desarrollarse trabajos de campos prolongados, estrategias multi - métodos, repeticiones, inferencia, investigadores múltiples, orientadores del proceso desprendido de los expertos, manejo protocolar o alternativo de los casos negativos o variable intervinientes que puedan distorsionar el proceso regular o armónico de la investigación.

- **Extensiones de Datos Significativos**

Es importante definir el papel del investigador, selección del informador, delimitar el contexto social, definir los instrumentos para la recopilación y análisis de datos, para lograr un relato auténtico y transitar a la tipicidad o caracterización de los resultados que permitan dar origen a premisas analíticas y poder correlacionar explicaciones alternativas que produzcan criterios adicionales para el propósito.

- **Criterios Iniciales para la Investigación Cualitativa**

Es fundamental para las etapas iniciales investigativas manejar el criterio de autenticidad en el cual se persiga generar nuevos aportes, fortalecer alternativas metodológicas, construir teorizaciones en el campo cualificado, así mismo tener la capacidad de manejar criterios adicionales, como lo es el interés, la pertinencia, el impacto, el alcance, sostenibilidad, variables dependientes o independientes en torno al problema que puede ser arborificado desde sus raíces representando las causas, el tallo el problema y las ramificaciones las consecuencias.

- **Ética del Investigador en el Campo Cualitativo**

Esta sección es donde se debe manejar los dilemas en el campo de trabajo, que normalmente se rigen por decisiones derivadas sobre tres interrogantes, la conceptual que recae en el que, la metodológica que recae en el cómo, y la filosófica que recae en el para que, a su vez es una etapa administrativa donde se deben diligenciar en los casos que ameriten niveles de desconfianza lo que se denomina informe de consentimiento como dialogo, confidencialidad y anonimato, decepción, privacidad y refuerzo, daño, preocupación y justicia. Así mismo Badiou, (2004) conceptualiza la ética de la siguiente manera:

La “ética”, en la acepción corriente de la palabra, concierne de manera privilegiada los “derechos del hombre” o, subsidiariamente, los derechos del viviente. Se supone que existe un sujeto humano por todos reconocible y que posee” derechos” de alguna manera naturales: derecho de supervivencia, de no ser maltratado, de disponer de libertades “fundamentales” (de opinión, de expresión, de designación democrática de los gobiernos, etc.). Estos derechos se los supone evidentes y son el objeto de un amplio consenso. La “ética” consiste en preocuparse por estos derechos, en hacerlos respetar.(p.3).

- **Estrategia para la Determinación de Muestras**

El primer punto en el que se hace alusión en esta sección, es la selección del escenario, tomando en consideración que no son los mismos riesgos, ni los mismos alcances trabajar en un determinado espacio geográfico con el método etnográfico, histórico, estudio de caso, investigación acción, investigación acción –participativa.

pante, investigación acción, investigación correlativa, entre otras alternativas de investigación en el campo cualitativo, de este mismo modo, debe haber un muestreo integral, variación máxima, manejo de las redes científico– operativas, tamaño de la muestra y el manejo de casos típicos y atípicos.

- **Recopilación de Datos**

La recopilación de datos inicia con la planificación o los que otros denominan planeación o planimetría, de forma subsiguiente, se debe pasar por tres etapas de recopilación de datos: la primera corresponde a datos iniciales, la segunda a datos básicos la tercera a datos delimitados llegando a un proceso de finalización.

- **Propósitos**

En este ámbito se debe definir la exploración, explicación de propuestas establecimiento de normas, directrices y dinámica de la investigación.

Investigación Interactiva-Cualitativa

Es una investigación que explica las relaciones intersubjetivas habiendo un manejo de categorías de análisis basadas en percepciones, interacciones, concepciones e imaginarios, esta postura puede ser reafirmada por McMillan y Schumacher (2005). Quien expresa:

La investigación interactiva-cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno, investigación de campo. La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales, colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos, las percepciones. El investigador interpreta fenómenos, según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y estímulo de conductas. (p.400).

Enfoque de investigación Cualitativa

Hay una multiplicidad de perspectivas como se puede analizar el rol de la investigación cualitativa, para el investigador la realidad está constituida por múltiples situaciones que son objetos de estudio, estos objetos de estudio son vistos como fenómenos sociales que representan la individualidad desde los colectivos y la masa como representación de la individualidad. La investigación en el campo cualitativa puede ser concebida como una construcción social que puede ser evaluada para una posible resimbolización.

Siguiendo el mismo orden de ideas es perentorio reforzar esta postura, a través de Mac Millan y Schumacher, et., al (2005). Plantea la siguiente perspectiva:

La investigación cualitativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos. Los investigadores cualitativos creen que la realidad es una construcción social, es decir, los individuos o grupos deducen o atribuyen significados a entidades concretas, como acontecimientos, personas, procesos u objetos. Las personas elaboran construcciones para dar sentido a estas entidades y reorganizarlas, según sus puntos de vistas, sus percepciones y sistemas de creencias. En otras palabras las percepciones de las personas son los que ellos consideran real para ellos los que dirige sus acciones, sus pensamientos y sus sentimientos. (p.44).

La investigación cualitativa se ocupa en primer lugar de entender a del objeto de su estudio e interpreta a profundidad analógicamente la participación de los actores dentro del fenómeno. En los cuales se suman los contextos los tipos de sistemas sociales y políticos, las coyunturas, las crisis, y las necesidades humanas. Los propósitos verbales y accionativas de la investigación cualitativa se basa describir y explorar; describir y explicar; describir y analizar; explorar y documentar.

Estudio de Caso

Es una alternativa para la investigación cualitativa que tiene entre sus objetivos estudiar indistintamente de los contextos a un ser humano por una necesidad específica o característica particular, tiene como particularidad el estudio unívoco, es decir, toda la estructura de la investigación en su dinámica procesal podrá desarrollarse a partir de la selección de un solo grupo, etapa, fuente, problema o dicho en otras palabras se puede ejemplificar de la siguiente manera. Siguiendo la ilación Yacuzzi, (2005) plantea que “El estudio de caso permite indagar detalladamente en este mecanismo, con mayor profundidad que los estudios estadísticos. Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo cómo y por qué. Después de comparar el caso de investigación con el de enseñanza”. (p.1). Es una investigación que debe optar solamente por un individuo, un grupo o proceso, ejemplo: un grupo de niños con síndrome de Down, un grupo de refugiados, un grupo de desplazados o un grupo de víctimas del Holocausto, la particularidad de este estudio es que es reduccionista, dicho de otra manera reducen su marco temporal y espacial y se procede a analizar los pocos elementos o factores coexistentes en ese ámbito micro a la mayor profundidad posible.

Investigación Cualitativa a nivel Histórico

La investigación histórica es una de las líneas de la investigación cualitativa, el cual centra su mirada en analizar, interpretar, explicar hechos históricos, cuantadante de un contexto y una época determinada que como resultado de estudio representa nuevos aportes historiográficos basados en qué y cómo se escribe la historia, para ello es fundamental citar a Certeau (1993), quien expresa: “Hacer historia depende la variación en la construcción de datos, de los objetos de investigación, de su contexto de aprobación, De la asignación de significatividad a los resultados obtenidos”.(p.27).

Es importante que el investigador se interese por ámbito histórico, se familiarice con el método, al manejo conceptual y categórico, como también el manejo de técnicas. Esta postura, es respaldada por Bourdeu (2008). Quien expone:

El uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y límites sobre su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a s misma. (pp.20, 21).

Esta reflexión hace fundamental el manejo del método histórico entendido en las siguientes etapas:

- Selección del tema

La escogencia del tema de investigación es fundamental ya que debe existir una sinergia entre el interés individual del investigador y la necesidad académica, la suma de estas dos condiciones en primera instancia viabilizan el estudio.

- Delimitación del problema

Este primer paso es cuando el investigador inicia con un tema el cual lo va delimitando en la medida que avanza en el arqueo biblio-hemerográfico de las fuentes, debido a que va detectando los vacíos históricos, siendo estos factores los que van delimitando el tiempo o periodicidad específica a estudiar, como también el enfoque operacional, es decir si el estudio va a tener una mayor tendencia política, económica, social o a nivel cultural.

- Selección de las fuentes

En este apartado es muy importante la localización de las fuentes las cuales pueden ser primarias identificadas por el investigador como los documentos oficiales que reposan de forma seccionada en un archivo nacional, regional o local, a su vez en este proceso selecciona los libros de mayor importancia en el marco del tema, sumándose los artículos científicos los cuales aportan teoría metodológica valiosa para abordar el fenómeno histórico.

- **Crítica interna y externa de la fuente**

Esta fase se centra en el estudio del documento, a nivel externo se valida si el documento es original o es falso o en caso contrario se verifica que sea una copia fiel y exacta, así mismo la experticia del investigador debe llevarlo a corroborar la mayor cantidad de elementos constitutivos del documento como son los sellos reales, sellos oficiales, el tipo de papel si corresponde con la época, este abordaje técnico de validez del documento permitirá un abordaje subsiguiente del documento a nivel interno, el cual se recurre a la hermenéutica como técnica de análisis, donde el contenido debe corresponder con el enunciado, así mismo se debe interrogar el documento, cuestionando lo escrito, para detectar incongruencia que deben ser analizadas por correlación con el contexto donde se dieron los hechos, se analiza la institución que validó el hecho, manejándose variables como lo son niveles de legalidad o justicia del periodo objeto de estudio, pudiéndose dilucidar la veracidad y fiabilidad de lo que reposa en el texto para su correspondiente aprehensión y posterior incorporación en el discurso histórico.

- **Análisis e interpretación**

Este proceso es una constante en la investigación histórica al punto que si no hay suficiente documentación respecto al problema histórico que se está estudiando, se debe redimensionar la investigación, a través de cambios en la periodicidad ya sea acortándolo o ampliándolo, cambiando las categorías de análisis sustituyendo el aspecto cultural sobre el social, o ampliando el margen de categorías para realizar la investigación en casos radicales se llega al punto de cambiar por completo el fenómeno a estudiar ya que existe la posibilidad que de todo el proceso analítico de las fuentes nace el verdadero estudio a realizar.

- **Discurso histórico**

Esta etapa se desarrolla a plenitud a partir de tener toda la información clasificada por tema, por secciones, tópicos, dentro de estas micro estructuras se desglosan las categorías de análisis que al ser conjugadas producen un discurso en este caso histórico, pudiendo manejar varios tipos de tiempo como lo son el cronológico, sincrónico, diacrónico y tiempo social, el discurso se recomienda que pase por las siguientes transiciones: discurso descriptivo, con transición a lo narrativo, de forma subsiguiente se pasa a un discurso analítico-correlativo, hasta llegar a un discurso conclusivo.

En este sentido Ribadero, (2011) expresa: “la primordial tarea del analista del discurso o historiador de las ideas será hallar el sustento y/o la capacidad de otorgar inteligibilidad y aceptabilidad a prácticas discursivas que señalan un límite a lo pensable y lo decible en el vasto rumor social, incluso para aquellas que se enuncian desde posiciones contestatarias” (p.242)

- **Conclusiones**

Este apartado permite al investigador dar a conocer de acuerdo a su proceso analítico y reflexivo hasta qué punto fueron logrados los objetivos trazados en un principio de la investigación, es importante tomar en cuenta que de acuerdo a los objetivos planteados se dividirá el desarrollo de la investigación, ejemplo si se plantea tres objetivos, el estudio se dividirá en tres etapas. En caso de no cumplirse algún objetivo bajo los parámetros pre- establecido se debe dar a conocer el conjunto de causalidades y consecuencias al respecto, pudiéndose hacer una lectura lo más real con base al proceso estudiado históricamente.

- **Recomendaciones**

En esta sección se producen las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones, todo ello se genera a partir de las falencias, dificultades en el acceso a la información, manejo de las fuentes primarias o secundarias, es un apartado del estudio donde sale a relucir la empírea del historiador.

Los campos de investigación emergentes son

- Historia Oral
- Historia Local
- Historia Sensible

- Historia Comparada
- Historia de las Ideas
- Historia Regional
- Historia Universal

Importancia del Método Etnográfico

La investigación en este plano es de mucha importancia porque busca sumergirse en la cotidianidad de los pueblos, donde el experto se integra socialmente para ser uno más de los individuos que conforman el grupo a estudiar, con la finalidad de comprender desde la cercanía el comportamiento humano, la cosmovisión esas maneras particulares del hombre de conectarse con una fuerza superior, así mismo lograr interpretar el imaginario social individual y colectivo al respecto Martínez. (2005). Expresa:

El investigador etnográfico, al desear acercarse a la verdadera naturaleza de las realidades humanas, se centra en la descripción y la comprensión. Por eso, procede como lo hace un antropólogo que quiere conocer una cultura extraña: profundiza en su investigación con una mente lo más abierta posible y permite que vayan emergiendo las impresiones y sus relaciones. A medida que las impresiones se van formando, las analiza y compara con diferentes medios (contrasta las fuentes de datos mediante una cierta triangulación de perspectivas teóricas diferentes, etc.) hasta que su interpretación le parezca válida y quede satisfecho intelectualmente con ella.(p.2).

La investigación etnográfica es de suma importancia porque permite ir a las fibras telúricas, de los núcleos sociales, donde se analiza los elementos simples del comportamiento hasta procesos complejos como la tipología de esquemas mentales, construidos a partir de una cosmogonía particular. Guba (1973). Es la búsqueda de muchos relatos idiosincráticos, mitológicos, de derivación tradicionalista o costumbrista, recurriendo a un lenguaje natural que registre lo más idénticamente esa realidad. La etnografía perpetra estructuras emocionales, donde el investigador tiene como interés encontrar respuesta a Cómo se siente; Por qué lo hace; Para que lo hace.

Lo expuesto lo refuerza críticamente Martínez, et., al (2005) cuando dice:

La investigación etnográfica, en el sentido estricto, ha consistido en la producción de estudios analíticos descriptivos de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura particular, generalmente de pueblos o tribus primitivos. La antropología cultural y social tiene en la etnografía una rama fundamental, ya que sus posiciones teóricas dependen, en último análisis, de la integridad, sensibilidad y precisión de las relaciones etnográficas. Los etnógrafos son investigadores bien entrenados en el uso de la cinematografía, las grabaciones sonoras, la fotogrametría, la elaboración de mapas y los principios lingüísticos; su situación ideal de trabajo consiste en compartir la vida y las costumbres del grupo que estudian, hablar su lengua y recoger la información mientras participan en las actividades normales de la gente. El éxito del etnógrafo dependerá de su habilidad y calificación para interpretar los hechos que vive y observa. (p.3).

La investigación etnográfica exige de unos investigadores que manejen los aspectos tradicionales del trabajo de campo como el registro, sistematización de lo observado de forma ordenada y clasificada, a su vez debe manejar procesos técnicos en el marco de la tecnología, filmación, grabación edición y producción de manera secuencial a partir de los hallazgos en la intervención etnográfica. Maslow, (1975). Las ciencias humanas contemplan explicaciones en una relación de causa y efecto, pudiéndose analizar una realidad compleja, a partir de causalidades, o multi – causal. El manejo de la categoría de análisis de causalidad en el campo de la investigación etnográfica, se complejiza al tratar de deslastrar la causa del efecto, ya que la causa en sí su sentido natural es lo que se produce a partir de lo que lo origina y el efecto en su dimensión natural de comportamiento tiene parte causal.

En este orden de ideas las causas de una investigación etnográfica pueden ser múltiples al respecto Martínez, et., al (2005) pone de manifiesto la siguiente postura:

Cuál sería, entonces, la unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de una investigación etnográfica. Sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Esta realidad como ya señalamos no está en los elementos, sino que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, así como surgen las propiedades del agua que no se dan ni en el oxígeno ni en el hidrógeno por separado, o las propiedades del significado al relacionar varias palabras en una estructura lingüística, o la vida por la interacción de varias entidades físico-químicas, o la tercera dimensión en la visión binocular. (p.7).

Es importante comprender en el campo de la investigación cualitativa que el problema no está separado del método, es más debe existir una correlación lógica, entre problema, método, objetivos y piso teórico. Gadamer (1984). Las ciencias puras y las ciencias en general, presentan diferentes problemas que inevitablemente se interrelacionan en diferentes contextos, exigiendo que los métodos se adecuen a esta realidad de gran dinamismo.

Investigación Cualitativa Sociológica

La sociología tiene límites cuando se intenta llevar a cabo una investigación sociológica, como por ejemplo: la subjetividad individual del investigador a la hora de formular las hipótesis, ya que limita la observación objetiva; la presencia del investigador puede alterar los resultados que se obtienen, un caso que explica porque es una limitación es el experimento de Hawthorne en el que los resultados no eran reales porque los sujetos investigados sabían que estaban siendo observados; las pautas, estructuras y relaciones humanas cambian de forma conservadora o revolucionaria, es decir, lo que para una generación pasada era normal, para una actual ya no lo es, la ciencia y sus teorías. A partir de esta mirada Mesias, (2004). Plantea la investigación cualitativa a partir de la siguiente perspectiva:

La investigación de tipo cualitativo en su enfoque rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores. (p.1).

La sociología utiliza el método científico para llevar a cabo sus investigaciones, por eso, se la considera una ciencia. Se ayuda de la experiencia y logros de disciplinas afines como: la demografía, la economía la historia. La ciencia utiliza diferentes métodos y técnicas para la adquisición y organización de conocimientos sobre la estructura de un conjunto de hechos objetivos y accesibles a varios observadores, además de estar basada en un criterio de verdad y una corrección permanente. La aplicación de esos métodos y conocimientos conduce a la generación de más conocimiento objetivo en forma de predicciones concretas, cuantitativas y comprobables referidas a hechos observables pasados, presentes y futuros.

Este método se caracteriza por ser Empírico: que se basada en la observación, Teórico: desarrolla hipótesis a partir de los datos obtenidos de la observación, Acumulativo: no empieza de cero sino que utiliza el conocimiento actual acumulado a lo largo del tiempo sobre el tema, Abierto: pueden ser cuestionados, Crítico: porque habla sobre la sociedad, la cual es cambiante, por lo que no puede mantener una única postura, Neutro: no juzga, solo explica los hechos sociales.

Hay varias técnicas y métodos para obtener información, estos son algunos ejemplos:

- **Análisis de contenido:** los sociólogos recurren a diferentes bases de datos que producen otras instituciones privadas o del estado para examinar el resultado de esos estudios. Por ejemplo analizan los resultados del Censo, reportes sobre la actividad económica o criminal. También esta técnica se utiliza para examinar la prensa y los archivos históricos.

- **Cuestionario:** se utiliza con frecuencia dentro de las encuestas pero también es útil en otro tipo de estudios. El cuestionario es una serie de preguntas cerradas (específicas) provistas de respuestas (limitadas). El cuestionario puede ser administrado por un investigador, directamente por el sujeto o por algún medio electrónico.
- **Encuesta:** es la técnica de investigación más popular de las ciencias sociales se utiliza para estudiar la opinión, prácticas y preferencias de grupos grandes de individuos. La encuesta necesita construir una muestra aleatoria es decir una representación del universo donde todos los individuos tengan la misma oportunidad de ser electos.
- **Entrevista:** esta es una de las técnicas más convencionales de la sociología. El investigador prepara un guía de temas o preguntas sobre un tema y directamente interroga al sujeto o grupo de interés. Las respuestas tienen que registrarse (anotarse y/o grabarse) sistemáticamente para su posterior análisis.
- **Experimento:** esta técnica manipula el impacto de otras variables separando las mismas de las variables que se contrastan para examinar su relación causal. Los experimentos pretenden explicar los problemas y comprobar las hipótesis propuestas.
- **Hipótesis:** es una explicación tentativa sobre un problema. Este enunciado contrasta la relación causal entre dos o más variables.
- **Historia de vida:** es una de las técnicas más complejas pues requiere que el investigador comprenda el trasfondo del sujeto que estudia. Es necesario utilizar una entrevista estructurada para recopilar el quehacer del individuo que relata sus experiencias. La historia de vida abarca todas experiencias pero tienden a concentrarse en una dimensión del individuo. Por ejemplo su quehacer laboral.
- **Observación participante:** Es una técnica de investigación que documenta directamente el quehacer de un grupo, comunidad o sociedad. Es típica de la antropología en las etnografías. El investigador se involucra en las actividades diarias del grupo de interés participando por completo en sus relaciones cotidianas. Los datos que se obtienen de estos métodos y técnicas pueden ser clasificados por datos primarios (obtenidos por el investigador directamente) o datos secundarios (los datos son producto de una fuente de investigación). Además también pueden clasificarse en: cuantitativos (los resultados de una encuesta o el censo) o cualitativos (como la etnografía o la historia vida). Para Greenwood, (2000). Define la Observación participante de la siguiente manera:
La observación participante sólo se define generalmente en la práctica y la literatura analítica sobre el concepto es realmente pobre. Básicamente los antropólogos decimos que la observación participante es la investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local. (P.30).

Pasos para Realizar un Estudio Cualitativo en la Ciencias Sociológica

- Definición del problema.
- Epistemología y marco teórico (a partir de la bibliografía específica revisada).
- Metodología: Objeto del trabajo, Preguntas de investigación, Muestra, Técnicas de investigación.
- Explotación cuantitativa y cualitativa de los datos.
- Conclusiones generales.
- Recomendaciones.
- Publicar los resultados.
- Bibliografía y web gráfica.
- Índice de gráficos, tablas y otros datos.

Mirada Conjetal de la Importancia de la Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa en el campo de las Ciencias Humanas es de suma importancia, toca las texturas humanas, comprende la mirada del hombre a través de la historia, es la oportunidad de vernos nosotros mismos en condición de investigadores, a través del testimonio oral o escrito, podemos en ese viaje cualificado desdearnos a nosotros mismos, en la medida que agudizamos nuestra lectura hermenéutica, sobre los procesos complejos en los que constantemente está involucrado el ser humano, con base a paradigma esquematizados, o producidos perfectamente desde el sentido idealista por parte del hombre que está en coyuntura, a partir de estos entendimientos podemos trascendepistemológicaatravésdelhombreen sociedadodelhombrequetrate de auto desprenderse de las dependencias coexistentiales a nivel de las sociedades liquidasemgentes. ©

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.

Eberth Cardoza. Profesor (Titular) de la Universidad de Los Andes, adscrito al departamento de Historia Universal de la Facultad de Humanidades y Educación. Magister en Ciencias Políticas, Doctor en Historia. Investigador en temas de Historia Militar y Relaciones Civiles y Militares, Comité Editorial de la Revista Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales. Asesor en Metodología de la Investigación Histórica, con publicaciones en revistas indexadas nacionales e internacionales. Profesor de asignaturas como Introducción a la Historia Metodología de la Investigación Histórica y Seminarios sobre Teoría y Método de Historia Regional y Local e Historiografía Militar de América.

Oscar Aguilera. 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.

José Misael Hernández Ardila. Con estudios en Economía y Mercadeo, Economista (Universidad Cooperativa de Colombia); Especialista en Gerencia de Mercadeo (Universidad de la Salle); Maestrante en la Carrera de Paz, Desarrollo y Ciudadanía (Corporación

Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO). Catedrático universitario, humanista, líder de investigación situada del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO; investigador acreditado en Colciencias; Coautor en artículos científicos, emprendimiento e Innovación y educación; tutor y director metodológico, además de evaluador y calificador de proyectos de investigación.

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.

Fuentes Bibliográficas

- Badiou, Alain. (2004). La ética. *México: Herder*. Bourdieu, Pierre. (2008). *El oficio de sociólogo*. SigloXXI.
- De Certeau, Michel. (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Gamader, Hans - Georg. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.
- Greenwood, Davydd. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de antropología social*, 9, 27.
- Guba Toward, Egon. (1978). Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. Los Ángeles: UCLA
- Krause, Mariane. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(7), 19 - 40.
- Martínez, Miguel. Naturaleza del método científico. La Habana: MINED, 2005. Maslow, A. (1975). Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario.
- Mc Millan James y Shumacher Sally. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, España: Pearson.
- Mesias, Oswaldo. (2004). La investigación cualitativa.
- Morales González, Alfredo. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138),125-136.
- MorenoMoreno, Alejandro. (2016). *Obras Completas de Camino a la Trama. Temas Epistemológicos*. 1era Edición, Caracas, Venezuela.: ElEstilete.
- Ribadero, Martin. (2011). El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible. *Prismas*, 15(1), 241-243.
- Yacuzzi, Enrique. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos*

Lectura académica y profesional en una carrera técnica universitaria



Academic and professional reading in a technical university career

Rosmar Guerrero Trejo

rosmarginerero@gmail.com

Teléfono de contacto: + 58 424 733 4640

Escuela de Ingeniería Forestal

Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Universidad de los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela

Glendy Suárez¹

glendagmara@gmail.com

Teléfono de contacto: + 56 937078419

Jesús Darío Lara²

jesusdariolara@gmail.com

Teléfono de contacto: + 58 426 174 2603

¹Departamento de Ingeniería Electrónica

²Departamento de Ciencias Sociales

Universidad Nacional Experimental del Táchira

San Cristóbal, Táchira-Venezuela



Artículo recibido: 29/02/2020
Aceptado para publicación: 17/03/2020

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación cuyo propósito fue conocerla práctica de lectura en la formación académica de una carrera técnica universitaria y su alcance en el desempeño profesional. Se emprendió una investigación cualitativa y como diseño un estudio de caso con docentes, una pasante y un técnico universitario; como instrumento de recolección de datos se usó la entrevista. Hallamos que hay una inserción de géneros profesionales en el contexto académico, originada por el uso recurrente y fundamental de estos en el espacio laboral.

Palabras clave: géneros académicos, géneros profesionales, lectura.

Abstract

In this article we present the results of an investigation whose purpose was to know the reading practice in the academic training of a university technical career and its scope in professional performance. A qualitative research was undertaken and a case study was designed with teachers, an intern and a university technician; the interview was used as a data collection instrument. We found that there is an insertion of professional genres in the academic context, caused by the recurrent and fundamental use of these in the workplace.

Key words: academic genres, professional genres, reading.

Author's translation.

Introducción

Los textos escritos representan la herramienta principal en la formación universitaria. Es por esto que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura debe ser una práctica en contexto, es decir, se lee y escribe *in situ* con un propósito determinado (Carlino, 2013). Tomando en cuenta lo anterior, se hace necesario conocer y reconocer para qué se desarrollan las prácticas de lectura en las distintas asignaturas, qué objetivos se quieren cumplir con ello o cuál competencia se busca alcanzar, sobre todo en las unidades curriculares de la especialidad disciplinar. En virtud de esto, y dado que “la lectura resulta ser una plataforma fundamental en la construcción del conocimiento cuando un estudiante se aproxima a su colectivo de pensamiento” (Narváz y Cadena, 2009: 62), los docentes, como conocedores expertos, deben saber cuál es la finalidad de solicitar la revisión de ciertos géneros discursivos, qué impacto tiene el aprendizaje de estos en la formación académica y su prolongación para la formación y actividad profesional (cf. Bengochea y Natale, 2013).

El propósito de la educación superior es formar a los estudiantes para el mundo del trabajo profesional, y la escritura y la lectura son prácticas que se realizan para este fin. Por ello resulta importante orientar la enseñanza hacia una didáctica basada en los géneros discursivos (Navarro, 2018); esto es, hacer explícita la enseñanza de la lengua escrita, tomando en cuenta, por supuesto, las convenciones propias de la disciplina. En la formación universitaria, los estudiantes leen para las asignaturas diversos géneros, determinados por los propósitos y necesidades de cada área en particular. Asimismo, cuando se desempeñen como profesionales se comunicarán en una serie de géneros; por tanto, es imprescindible saber si en la universidad los conocimientos disciplinares y profesionales se entregan efectivamente a través de los textos escritos, si tales textos representan una vinculación con los géneros que los profesionales se encontrarán en su vida laboral y hasta qué punto los estudiantes son conscientes de ello (Parodi, 2009).

Uno de los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior se centra en la creencia de que estos procesos son habilidades básicas cuyo aprendizaje concluye con los estudios secundarios (Carlino, 2003). En este sentido, se da por sentado que los estudiantes ya están alfabetizados y que eso es suficiente para enfrentarse a los diversos materiales escritos. Los docentes universitarios suelen desconocer que “la lectura y la escritura son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos” (Cassany y Morales, 2009, p. 12).

Los géneros discursivos escritos

Para cada contexto en particular y en general existe un manejo de distintos textos. Según Bajtín (1990), cada esfera de la actividad humana que supone un uso específico de la lengua genera enunciados concretos y relativamente estables, denominados géneros discursivos. Este autor señala que, dada la inagotable posibilidad de la acción humana, existe una gran riqueza y diversidad de géneros discursivos, tanto orales como escritos; esta definición es, tal como lo señala Navarro (2019, p. 8), “sociohistóricamente situada, sociodiscursivamente orientada, teleológica, comunicativa y dinámica”. De este modo, se reconoce que un género es una acción social (Miller, 1994) y un sistema de actividad situada (Russell, 1997), que se caracteriza por su dinamismo y evolución ajustados al contexto sociohistórico en el que se produce (Bazerman, 1988; Miller, 1994).

En tal sentido, un género es la materialización consecuyente y reiterada del discurso, una suerte de acciones tipificadas y reconocibles (Bazerman, 2012), resultado de situaciones recurrentes de uso (Bazerman, 1988; Russell, 2013). En virtud de esto:

En pocas palabras, un género es el uso continuo, en determinados momentos, de ciertas herramientas materiales (marcas, en el caso de los géneros escritos), que la gente reconoce por haberse trabajado una vez y por deber trabajarse de nuevo; una tipificada respuesta a ciertas condiciones, mediada por instrumentos, reconocida por los participantes al ser recurrente. Esta perspectiva de género presupone la pragmática, el discurso en su contexto (Russell, 2013, p. 165, traducción nuestra).

Los géneros que circulan en cualquier contexto, como en el académico y el profesional, son fenómenos de reconocimiento psicosocial que forman parte de los diversos procesos de las actividades socialmente organizadas. Los individuos reconocen cada género en la medida en que son utilizados por ellos y por sus pares. Y como surgen a medida que se desarrollan los procesos sociales, sus usuarios los manejan para establecer relaciones y entenderse, organizar actividades y compartir significados con propósitos prácticos y específicos. Así, pues, los géneros van más allá de la tipificación textual, pues forman parte de la manera en que las personas moldean cada actividad en la que se desenvuelven (Bazerman, 2012).

Como se ha apuntado, cada contexto posee grupos de géneros que sus miembros reconocen. En la universidad, específicamente en el ámbito de formación del pregrado, circulan los géneros académicos y científicos. Los estudiantes leen y escriben diversos textos para aprender y cumplir con las demandas evaluativas de sus docentes. Por otra parte, en el ámbito profesional se manejan igualmente una serie de géneros diferenciados según el ámbito laboral, entre géneros profesionales no académicos y géneros profesionales académicos (cf. Navarro, 2012).

En Latinoamérica las investigaciones sobre la lectura en la universidad se han abordado desde diversos enfoques teóricos y metodológicos (Cf. Moreno, 2019). Específicamente, el conocimiento de los géneros académicos y profesionales escritos es un campo que está en desarrollo e igualmente se precisa desde varias perspectivas (Parodi, 2009; Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; González de la Torre, 2011; Navarro, 2012, 2015; González de la Torre, 2013; Natale y Stagnaro, 2014; Stagnaro y Natale, 2015; Parodi, Burdiles, Moreno-De León, Cristóbal, 2018; Guerrero, Méndez, Suárez y Farfán, 2019). En el contexto anglosajón, esta área se ha desarrollado desde hace décadas y conforma una base bibliográfica importante, sobre todo para la enseñanza y transición a la escritura profesional (cf. Winsor, 1990; Freedman y Adam, 1996; Freedman y Artemeva, 1998; Luzon, 2005; Dias, Freedman, Medway y Pare, 2011; Miller & Fahnestock, 2013; entre otros).

En Venezuela, los estudios sobre la lectura y la escritura en carreras técnicas universitarias son escasos. De manera general, dan cuenta de la percepción de algunos docentes especialistas en cuanto a la escritura como herramienta esencial para construir conocimiento y para comunicarse en una comunidad discursiva específica (Duque, 2010; Duque y Serrano, 2012; Guerrero, Suárez y Bravo, 2017). Sin embargo, Guerrero, Suárez y Bravo (2017) señalan que, a pesar de que los docentes no están conscientes de la trascendencia de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento, y de su mediación en la enseñanza de ambos procesos, reconocen que la lectura (tanto en español como en inglés) y la escritura son prácticas protagonistas e indispensables en la formación de los estudiantes de la carrera Técnico Superior Universitario (TSU) en Electromedicina, y además comprenden los propósitos formativos de estos; en esta carrera, ciertas prácticas y exigencias en la escritura y la naturaleza técnica de la carrera crean un vínculo conveniente para aprender los géneros profesionales, de ahí la importancia de la escritura en el pregrado.

El objetivo general de este artículo se orienta a conocer la práctica de lectura en la formación académica de una carrera técnica universitaria académica y su alcance en el futuro desempeño laboral, para ellos nos propusimos 1) identificar cuáles géneros leen los estudiantes y cuáles leen los egresados de dicha carrera en ejercicio de su profesión y 2) determinar los propósitos de enseñanza y aprendizaje de estos textos en el pregrado, y determinar cuáles son los propósitos de lectura en el contexto laboral.

Contexto de la investigación

En Venezuela, el subsistema de educación superior comporta dos niveles: el pregrado y el postgrado. Los estudios de pregrado comprenden carreras largas y carreras cortas. En estas últimas el título que se otorga es el de Técnico Superior Universitario, y su formación está orientada al desarrollo de competencias para aplicar diversos principios a situaciones prácticas. Este estudio tuvo como escenario esencial la carrera de TSU en Electromedicina, impartida en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Venezuela. Particularmente en esta carrera se precisa que el futuro profesional será:

- Responsable del servicio y soporte de equipos relacionados al área médica pudiendo atender su mantenimiento y reparaciones primarias.
- Promotor del cuidado de pacientes por medio de la aplicación de habilidades técnicas a la tecnología médica.
- Operador de equipos complejos, unidades de cobalto, radiodiagnóstico, electroencefalografía, electro radiografía (*Electromedicina UNET, s.f.*).

Estas competencias del futuro TSU en Electromedicina señalan la naturaleza práctica de esta profesión, y así lo conciben sus docentes al señalar que el aprendizaje definitivo por parte de los estudiantes se orienta al conocimiento del funcionamiento de los diversos equipos médicos y su mantenimiento y reparación, no su diseño, pues esto es competencia del ingeniero. Esta apreciación por parte de los docentes especialistas se hace a propósito de la noción que tienen sobre la lectura y escritura en el marco de la carrera (Guerrero, Suárez y Bravo, 2017).

Metodología

En el presente estudio nos apoyamos en el enfoque cualitativo, y como diseño de investigación nos apoyamos en el Estudio de caso para comprender la particularidad y complejidad de un fenómeno social y educativo –en este caso, la lectura en el contexto de una carrera técnica universitaria- de manera profunda, partiendo de la descripción y análisis detallados de las realidades sociales y entidades educativas (Creswell, 2007; Stake, 2000, 2010; Yin, 2003). En general, el estudio de caso implica un proceso de indagación, caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez, Gil & García, 1996).

Los participantes del estudio se seleccionaron tomando en cuenta su experiencia académica y profesional en el marco de la carrera TSU en Electromedicina. De esta manera, contamos con:

- una estudiante que realizaba sus pasantías profesionales, con dos meses de experiencia en un centro de salud privado, ubicado en la ciudad de San Cristóbal (estado Táchira, Venezuela);
- 7 docentes especialistas de la misma carrera, identificados para este estudio con un código formado por la letra “D” (docente) y el número del 1 al 7 correspondiente al orden en que fueron entrevistados; y
- un TSU en Electromedicina con cinco años en ejercicio de su profesión para el momento del estudio, quien laboraba en un centro de salud privado ubicado en la ciudad de San Cristóbal.

Para la recolección de los datos se utilizó como instrumentos una entrevista en profundidad aplicada a los docentes, a la pasante y al TSU; se diseñaron tres guiones específicos según los sujetos. Estos instrumentos fueron validados por dos expertos en el área de enseñanza de la lengua y lingüística y en metodología de la investigación. Los datos se recogieron desde mayo de 2017 hasta mayo de 2018, y los participantes de la investigación fueron informados acerca del estudio y manifestaron su aprobación para publicar sus opiniones y puntos de vista. Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas para los fines del análisis. Hicimos una lectura profunda con el propósito de sistematizar categorizar e interpretar la información recogida; además, precisamos de la posterior comunicación con docentes especialistas (vía correo electrónico y mediante conversaciones) para aclarar ciertos hallazgos.

Análisis e interpretación de los resultados

El análisis de los resultados siguió las siguientes premisas, orientadas por los objetivos de este estudio: 1) géneros que se leen en la carrera de TSU en Electromedicina; 2) propósitos de la lectura en el pregrado; 3) géneros que se leen en la profesión TSU en Electromedicina; y 4) propósitos de la lectura en el contexto profesional.

1. Géneros que se leen en la carrera de Técnico Superior Universitario en Electromedicina

Se identificaron un conjunto de seis géneros que los docentes especialistas solicitan leer a sus alumnos: 1) *libro*, mencionado por D2, D3, D6, D7. 2) *Manual de equipos médicos* -manual de usuario, manual de servicio o de información técnica del equipo-, mencionado por D1, D3, D5. 3) *Hoja técnica o datasheet*, mencionado por D3 D4 D5. 4) *Guía didáctica*, mencionada por D3, D4, D6. 5) *Página de proveedores de accesorios de los equipos médicos*, mencionada por D1. 6) *Trabajo de grado*, mencionado por D5.

El libro es señalado por la mayoría de profesores. D3 especifica que se trata de capítulos de libros en inglés o en español y generalmente son libros que se utilizan en la carrera de Ingeniería Electrónica. El manual de equipos médicos y la hoja técnica o *data sheet* se posicionan en un lugar importante como texto de lectura, no solo por el número de profesores que los señalan, sino por la trascendencia que ellos les dan en el aprendizaje de los estudiantes; hacen referencia a ellos como textos básicos de la disciplina y resaltan la necesidad de leerlos en el idioma original:

...Sí los [textos] claves: las hojas de especificaciones y de información técnica del equipo están en inglés (entrevista, D3).

...Y ¿ellos qué van a leer? Manuales, y esos manuales siempre son en inglés (entrevista, D6).

Estos dos géneros y la página de proveedores de accesorios a los equipos médicos, mencionada solo por D1, son textos no académicos, es decir, no se producen con un propósito escolar ni científico. Su propósito discursivo comunicativo específico es servir de apoyo a los técnicos que brindan mantenimiento y reparación a cualquier equipo médico; en cuanto al *datasheet*, particularmente, se orientan a ofrecer información sobre un componente del equipo, como los sensores, por ejemplo. Son textos altamente especializados y su audiencia está limitada a los profesionales del área médica, de la ingeniería biomédica, de la electromedicina e incluso de la ingeniería electrónica.

La guía didáctica es un texto producido por el profesor, su audiencia es el grupo de estudiantes y su propósito es orientarlos con respecto a un tema en su desarrollo teórico o práctico. Dentro de este género tan consultado, incluimos la guía de laboratorio, mencionada por D3, y la práctica de laboratorio, por D4, pues son textos diseñados por ellos con la finalidad de que sean revisados antes de dar inicio al laboratorio, y básicamente contienen los conceptos que aquellos deben conocer para emprender las actividades prácticas:

Incluimos en la práctica todos esos conceptos que ellos necesitaban manejar al momento de realizar esa parte práctica. (...) tienen que leer las dos o tres primeras páginas de laboratorio, además que esos conceptos ya se han dado en la parte teórica, que se manejan en el mismo semestre, porque en esta materia de Electromedicina la teoría va de la mano con el laboratorio (entrevista, D4).

Los trabajos de grado solicitados por D5 como lectura necesaria a sus estudiantes de quinto semestre son los que se producen en la misma carrera o en la carrera de Ingeniería Electrónica de esa universidad.

2. Propósito de la lectura de estos géneros en el pregrado

El propósito fundamental de las prácticas de lectura en la universidad, sin duda, es la formación académica en una disciplina específica. Los docentes utilizan la lectura como herramienta de enseñanza y evaluación de los contenidos programáticos de las asignaturas; por otro lado, los estudiantes leen para aprender sobre los temas, para escribir las tareas y para rendir en las evaluaciones, y este material de lectura, en principio, es asignado por el profesor. En la carrera TSU en Electromedicina, el grupo de géneros (cf. Bazerman, 2012) leídos para las diversas asignaturas comporta ciertos propósitos que los docentes señalan como indispensables para la acertada formación del futuro TSU y su actuación una vez que labore como profesional en el área:

[...] básicamente manuales, los manuales de los equipos médicos es lo que ellos constantemente están revisando, y van a revisar cuando trabajen, y páginas de proveedores de accesorios a los equipos médicos de la institución [...] porque ellos van a trabajar con muchos manuales técnicos pero de los equipos básicamente (entrevista, D1).

Los pongo a leer tesis donde los estudiantes han digitalizado equipos analógicos y se les da la noción y la idea de que cualquier sistema analógico puede ser representado desde el punto de vista digital, porque lo van a hacer algún día... o por lo menos si no lo van a hacer se van a encontrar un equipo donde ellos pueden comprender que la parte digital en ese momento es, simplemente, es una visualización de un proceso completamente analógico (entrevista, D5)

En este sentido, la necesidad de leer ciertos géneros se orienta al aprendizaje teórico que los llevará a lograr la destreza técnica requerida por su carrera. Por tanto, se lee para aprender contenidos teóricos y producir los textos solicitados en la clase teórica y en la clase práctica, para conocer, ampliar y saber manejar el lenguaje técnico, para desarrollar de manera acertada los ejercicios matemáticos, simulaciones, etc., y para alcanzar las conclusiones que se derivan de estos. En consecuencia, “esta práctica bien realizada, apuntan los docentes, llevará al futuro técnico a conocer el funcionamiento, mantenimiento y reparación de los equipos médicos” (Guerrero, Suárez y Bravo, 2017, p. 207).

(...) básicamente de ahí [de los manuales técnicos de los equipos] pueden sacar que es muy buena fuente [bibliográfica para hacer los informes], ya que al finalizar colocan las conclusiones en función de los objetivos (entrevista, D1).

Los libros refuerzan la parte teórica. La teoría como tal del concepto los mando a leer al libro. (...) para hacer los problemas tienen que saber la teoría, eso se lo digo a ellos: “si ustedes no están claros en la teoría, ¿yo puedo hacer un ejercicio y un planteamiento teórico? (entrevista, D2).

El caso del laboratorio, lo que leen son *datasheet*, información técnica, es algo muy puntual, y en los *datasheets* ven la información de cada componente, de cada equipo, una descripción y luego lo que viene es pura información técnica en el laboratorio (entrevista, D3).

Les mando a escribir porque uno les da las hojas de explicación de los fabricantes, los *datasheet* están en inglés, entonces se les da y se les dice, “bueno, en palabras sencillas, cómo funciona este sistema tipo caja negra, diga cuáles son las entradas de la caja negra, cuál es el funcionamiento de la caja negra y cuáles serían las salida que se tienen”; y pues, ellos escriben en qué consiste su sistema (entrevista, D5).

3. Géneros que se leen en el contexto laboral del TSU en Electromedicina

En este apartado mostraremos los hallazgos encontrados en la entrevista realizada a la estudiante que cursaba sus pasantías en un centro de salud privado -con 2 meses de experiencia- y al TSU en Electromedicina que para ese momento desempeñaba su profesión en un centro de salud privado, con una antigüedad de 5 años. Las principales funciones que cumplen los profesionales en esta área y específicamente en esta clínica, según el TSU en Electromedicina, son el mantenimiento preventivo y correctivo de los equipos médicos y su manejo en las cirugías. Esto conlleva una alta responsabilidad pues se debe “brindar un servicio óptimo a los servidores y usuarios, en este caso médicos y pacientes. Ese trabajo tiene que ser óptimo y no puede fallar nada porque estamos jugando con la vida de un paciente” (TSU en Electromedicina).

Al indagar sobre los textos que la estudiante leía en sus pasantías profesionales, esta respondió: “He leído manuales [de equipos médicos]”. En cuanto a estos géneros, señala que la mayoría está en inglés y que durante la carrera se enfrentó a esos textos:

Lo primero que nos dijeron es que los manuales venían todos en inglés y por eso es que vemos tres [niveles de] Inglés. Claro, no se ve todo de los equipos médicos, pero uno sí aprende palabras técnicas y cosas del cuerpo humano que debemos saber y componentes electrónicos que debemos saber pero no muy profundo (...) de resto hay muchas materias de teoría que lo ayudan a uno mucho en la carrera, porque lo ayudan a uno a leer todos esos manuales, para saber cómo se van a reparar [los equipos médicos] para cualquier falla.

En cuanto al TSU en Electromedicina, este nos señaló que durante los años de trabajo en su profesión ha ido consolidando lo que aprendió en el pregrado y lo ha complementado con lo que aprende en su lugar de trabajo. Ello, en efecto, va más allá de la experiencia directa con los equipos médicos y tiene que ver, por ejemplo, con el desafío de emprender y aprender nuevas prácticas de lectura:

Al principio fue práctico, pero luego, cuando me tocó leer manuales en inglés, pues fue difícil, porque yo casi no sé leer en inglés, ya que a nosotros no nos dan en la carrera un inglés avanzado, solo intermedio, siempre es dificultoso (...) En cuanto a los manuales, a medida que a uno lo va llevando la corriente uno va aprendiendo. Hay unos que llevan imágenes, otros solo es escrito, depende del equipo, si el equipo es muy antiguo no son muy explicativos.

Tomando en cuenta los datos que aportan la pasante y el TSU en Electromedicina, se puede señalar que los textos que esencialmente se lee en el campo laboral de esta profesión son los manuales de equipos médicos; esta generalización encierra cuatro textos distintos que de una u otra manera sustentan la labor del técnico: el manual de usuario, el manual de servicio, la hoja técnica *odatasheet* y las páginas de proveedores. El manual de usuario ofrece un panorama amplio sobre el uso del equipo médico: señala, por ejemplo, qué alarmas arroja el equipo y su significado; pero el manual de servicio es más complejo pues su contenido va dirigido a cómo dar soporte, mantener y reparar el equipo:

(...) permite entrar a configuraciones internas (como eliminar alarmas o crear nuevas). Esto lo hacen los técnicos con una clave de administrador para configurar parámetros del equipo, en caso de los resonadores, tomógrafos, equipos de rayos X, máquinas de anestesia, etc. (Docente especialista, correo electrónico).

Las hojas técnicas o *datasheets* son documentos que ofrecen especificaciones técnicas de funcionamiento de componentes como los sensores. Este texto es igualmente especializado y complejo, como el manual de servicio:

(...) por ejemplo, un sensor de presión tiene un código y, través de este serial, se buscan las especificaciones técnicas y se advierte la alimentación máxima permitida, corriente, voltaje que consume, tolerancia, histéresis, etc., parámetros de fabricación (Docente especialista, correo electrónico).

Las páginas de proveedores tienen como finalidad ofrecer una guía para la compra de accesorios y repuestos para los equipos.

4. Propósitos de la lectura de estos géneros en el campo laboral de la profesión del TSU en Electromedicina

El propósito principal de la lectura del género manual de equipos técnicos, apunta el TSU en Electromedicina, es detectar una falla: el manual de servicio indica los esquemas eléctricos que contiene un equipo médico que permite analizar la tarjeta para saber con certeza cómo funciona. Lo importante de saber leer estos textos especializados es resolver el problema expeditamente por la necesidad de mantener en funcionamiento los equipos y el servicio médico, sin esperar que un técnico foráneo, específicamente personal de la empresa fabricante, deba venir a repararlo. A excepción que el equipo se encuentre durante su período de garantía o tenga algún contrato de mantenimiento por parte de la empresa quien realizó la venta del equipo.

Los géneros que circulan en este contexto médico tienen caracterizaciones y propósitos diversos que van desde su lectura más general, si se quiere, hasta una más específica y especializada, pero hay una alta correlación entre ellos. En general, estos textos proporcionan un conocimiento de todo el equipo médico, desde cómo funciona el botón de encendido hasta su modelo esquemático para cambiar piezas en los circuitos eléctricos del equipo. Es así que los enfermeros, médicos y técnicos pueden leer el manual de usuario para saber cómo operar el equipo; o un médico, si tiene su propio consultorio, puede servirse de la página de proveedores y hacer contacto directo con estos y solicitar repuestos o accesorios; en las clínicas, por ejemplo, el departamento de electromedicina es el encargado de hacer dichas solicitudes. Sin embargo, el manual

de servicio y las hojas técnicas solo pueden ser manejados por los técnicos, puesto que son los únicos que tienen las competencias necesarias para interpretar esquemáticos, detectar fallas y aplicar mantenimiento y reparaciones.

Discusión de resultados

Al contrastar los resultados acerca de lo que leen los estudiantes y los profesionales en ejercicio de la carrera TSU en Electromedicina podemos apuntar que hay una inserción de géneros profesionales en el contexto académico. Dicha inserción se origina por el uso recurrente y esencial de estos en el espacio laboral, por lo que, a pesar de que no son géneros de formación universitaria, se utilizan como material de lectura importante para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En la universidad es común que se lean textos que solo circulan en este espacio: los géneros académicos, propios de la educación superior (cf. Navarro, 2018). En este caso, en el pregrado de TSU en Electromedicina encontramos la guía didáctica que son textos preparados por los docentes para los estudiantes (cf. Russell y Cortes, 2012); su audiencia es limitada, pues se concentran en el grupo de alumnos de una asignatura específica. El libro es un texto producido y publicado por especialistas de la disciplina, como docentes e investigadores, para una audiencia más amplia, que incluye los pares de los autores: son, entonces, géneros académicos expertos (cf. Navarro, 2018). Por otra parte, los estudiantes avanzados, al escribir las tesis de grado, tienen como lectores potenciales a otros estudiantes, docentes e incluso investigadores. En esta carrera también se leen cuatro géneros que no son productos académicos escolares ni profesionales académicos y científicos: manual de usuario, manual de servicio, hoja técnica y páginas de proveedores. Su propósito discursivo principal es servir de soporte a los profesionales que se desempeñen en el contexto médico, específicamente en el manejo de equipos.

Los géneros académicos forman y preparan a los estudiantes para el mundo profesional; en efecto, los diversos géneros producidos en la universidad y los que se generan en el lugar de trabajo tienen sus matices, pero debe haber una interconexión entre ambos, para que haya relevancia en la enseñanza y el aprendizaje (Hernández y García, 2018). De esta suerte, uno de los propósitos que tienen las demandas de lectura en la carrera TSU en Electromedicina se orienta a la preparación y apropiación de los géneros que los estudiantes enfrentarán cuando se hayan graduado. Los docentes declaran, por la marcada relación con el contexto laboral, la conveniencia, el peso y la trascendencia de acercarse y leer estos géneros profesionales durante la formación académica de los estudiantes, y sobre todo en el último semestre de la escolaridad, pues son los que auténticamente revisarán una vez que estén insertos en el campo laboral específico de su disciplina.

Es así que en el TSU en Electromedicina no nos encontramos con unos textos académicos que se acercan por sus propósitos de enseñanza y aprendizaje al texto profesional, ni con textos concebidos como intersecciones entre unas formas discursivas desarrolladas al final de la carrera y al inicio de la vida laboral (cf. Natale y Stagnaro, 2014); nos hallamos frente al texto que circula en los espacios de trabajo del técnico de los equipos médicos:

En el pregrado los profesores mandamos a leer manuales tipo ejemplo y les soltamos un equipo y un manual. Ellos tienen que estar en capacidad de discernir las funciones del equipo y, como técnicos, describir su funcionamiento eléctrico a través de un esquemático. Esos manuales les permiten a los profesores que imparten la asignatura de mantenimiento desarrollar habilidades prácticas para el mantenimiento de los equipos, sin importar que los manuales vengan en inglés. De igual forma, deben detectar fallas y hacer pruebas en los equipos (Docente especialista, respuesta de correo electrónico).

En este sentido, la pasante, que está ingresando a la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) de su futura profesión, y el TSU en Electromedicina, quien ya es un miembro activo de esta, señalan que en la formación estudiantil se habían acercado a las prácticas de lectura recurrentes del contexto laboral, lo que pudiera representar una transición e iniciación positivas entre la lectura académica y la lectura profesional. Sin embargo, “integrarse en un colectivo, especialmente, en uno académico o profesional, consiste, en buena

medida, en adquirir sus tradiciones comunicativas (antiguas o recientes) y sus patrones discursivos, generalmente, tácitos y altamente codificados” (Montolío, 2018, p. 7). Esto es así porque cuando los estudiantes van de la universidad al campo laboral no solo necesitan aprender nuevos géneros, también requieren aprender nuevas maneras de aprender esos géneros (Freedman y Adam, 1996), y estos participantes así lo perciben cuando advierten que deben seguir preparándose, aprender y emprender lecturas cada vez más especializadas, que en el pregrado no se logran abordar por la gran diversidad de equipos médicos que puede haber en un centro de salud.

En el nuevo contexto, el del lugar de trabajo –*workplace*–, hay, pues, un nuevo reconocimiento de los géneros, y esto forma parte de los diversos procesos de las actividades socialmente organizadas. Los individuos reconocen cada género en la medida en que son utilizados por ellos y por sus pares. Y como surgen a medida que se desarrollan los procesos sociales, sus usuarios los manejan para establecer relaciones y entenderse, organizar actividades y compartir significados con propósitos prácticos y específicos (Bazerman, 2012).

Cabe señalar que el manual de usuario, el manual de servicio, la hoja técnica y las páginas de proveedores, para los TSU en Electromedicina, son géneros solo de lectura, pues ellos no los producen, por no ser los encargados de diseñar los aparatos médicos; se trata, más bien, de textos dirigidos a ellos como expertos en el conocimiento, manejo, mantenimiento y reparación de tales aparatos. Existe, pues, un alto nivel de interacción entre el escritor y el usuario y, asimismo, un alto nivel de suposición acerca de los potenciales usuarios, sus competencias y sus habilidades (Sharpe, 2014).

Conclusiones

Este es un primer acercamiento a los géneros discursivos que se leen en los contextos académico y profesional del área específica del TSU en Electromedicina y la relación entre ambos contextos. Hemos visto cómo ocurre una inserción en las prácticas de lectura académica de los cuatro géneros profesionales que circulan en un espacio y comunidad de práctica específica. Esta inserción nace de un acuerdo de los docentes especialistas, quienes están al tanto de las necesidades de formación de los estudiantes y su impacto en el desempeño profesional. El contacto temprano con el manual de usuario, el manual de servicio, los componentes de los fabricantes y las páginas de proveedores les permite a los futuros TSU prepararse para continuar aprendiendo una vez que ejerzan su profesión.

En este estudio, asumimos una posición teórica del género enfocada en el contexto social; sin embargo, pensamos que los géneros también deben estudiarse desde una perspectiva más lingüística y textual, lo que sin duda resultaría en un conocimiento más integral de estos, e influiría positivamente en la formación académica de los estudiantes. Es importante, asimismo, señalar que no pretendemos generalizar los hallazgos de esta investigación, ni tomar posiciones radicales al respecto del enfoque teórico y metodológico que sustentan este trabajo. Antes bien, pensamos que debemos seguir indagando y estudiar también cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la carrera TSU en Electromedicina desde la perspectiva de los estudiantes, pues la investigación de Guerrero, Suárez y Bravo (2017) encuentra que los docentes poseen una creencia desacertada con respecto a la enseñanza de estos procesos. ©

Rosmar Guerrero Trejo. Licenciada en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas, Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA); Magister Scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura, ULA; estudiante del Doctorado en Educación, ULA. Profesora en el área de enseñanza de la lectura y escritura, adscrita al Departamento de Botánica y Ciencias Básicas, Escuela de Ingeniería Forestal, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, ULA. Avenida Principal Chorros de Milla, Campus Universitario Forestal, edificio principal, Mérida. Edo. Mérida. Venezuela.

Glendy Suárez. Ingeniero Electrónico, Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Profesora en el área de Bioinstrumentación, adscrita al Departamento de Ingeniería Electrónica en el Núcleo de Instrumentación y Control, UNET; Integrante del Grupo de Investigación de Bioingeniería, UNET. Avenida Universidad, San Cristóbal, Táchira, Venezuela.

Jesús Darío Lara. Licenciado en Letras, mención Lenguas y Literaturas Clásicas, Universidad de Los Andes, Venezuela (ULA), Magister Scientiae en Lingüística, ULA; Magister en Filología Hispánica, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España; estudiante de Doctorado en Lingüística, ULA. Profesor en el área de Lenguaje y Comunicación, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Avenida Universidad, San Cristóbal, Edo. Táchira, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijaíl. (1990). *Estética de la creación verbal*. 4.^a ed., México: Siglo XXI.
- Bazerman, Charles. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bengochea, Natalia y Natale, Lucía. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En: L. Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, 45-70.
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, REDU*, 57 (18), 355-381. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART5700>
- Cassany, Daniel. y López-Ferrero, Carmen. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En: G. Parodi (edit.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*. Barcelona: Planeta Ariel, 347-374.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En: D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 109-128.
- Creswell, J. W. (2007). *Writing a qualitative study. Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Dias, Patrick; Freedman, Aviva; Medway, Peter & Pare, Anthony. (2011). *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. New York: Routledge.
- Duque, Yolimar. (2010). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. (Trabajo especial de grado de maestría no publicado.) Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Duque, Yolimar y Serrano, Stella. (2012). Las prácticas de escritura en los programas de formación técnica de emergenciólogos. *Legenda*, 16 (14), 10-30. Disponible en: <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3917>
- Electromedicina UNET* (s.f.). Disponible en: <http://www.unet.edu.ve/aula10c/TAP/Electromedicina/>
- Freedman, Aviva y Adam, Christine. (1996). Learning to Write Professionally: "Situated Learning" and the Transition from University to Professional Discourse. *Journal of Business and Technical Communication*, 4 (10), 395-427.

- Freedman, Aviva. y Artemeva, Natasha.(1998). Learning to Teach Writing to Engineers. *Technostyle*, 14 (1), 1-20. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/327056245_Learning_to_Teach_Writing_to_Engineers
- González de la Torre, Yolanda. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- González de la Torre, Yolanda. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 33(133), 30-50. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000300003
- Guerrero, Rosmar, Suárez, Glendy. y Bravo, Antonio. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22 (2), 202-216. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12336>
- Guerrero, Rosmar, Méndez, Gusmary, Suárez, Glendy y Farfán, Milagros. (2019). Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16, (32), 35-47. Disponible en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/344>
- Hernández, July y García, Marisol. (2018). Prácticas de lectura en la carrera policial inicial: perspectivas de docentes y estudiantes. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4 (8), 125-151. Disponible en: https://www.academia.edu/38133377/G%C3%89NEROS_DISCURSIVOS_QUE_SE_LEEN_EN_LA_CARRERA_POLICIAL_INICIAL_PERSPECTIVAS_DE_DOCENTES_Y_ESTUDIANTES
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Luzón, María José (2005). Genre Analysis in Technical Communication. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48, 285-295. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1502010>
- Miller, Carolyn(1994 [1984]). Genre as Social Action. En A. Freedman y A. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 23-42.
- Miller, Carolyn & Fahnestock, J. (2013). Genres in Scientific and Technical Rhetoric. *Poroi*, 1 (9), 1-4. Disponible en: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1161&context=poroi>
- Montolío, Estrella. (2018). Prólogo. La transversalidad de la escritura en el siglo XXI. En: F. Navarro y G. Aparicio (eds.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes de la universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 7-11.
- Moreno, Emilce. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/7180>
- Narváez, Elizabeth. y Cadena, Sonia. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1), 56-67.
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos* 7 (7), 11-28.
- Navarro, Federico. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En: A. Cristófalo y J. Ledesma (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (Buenos Aires, 22-27 de noviembre de 2010), Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1294-1303. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/viewFile/2813/1231>
- Navarro, Federico. (2015). Análisis situado del plan de negocios en español y portugués: perspectivas de emprendedores, docentes y estudiantes. *Calidoscopio*, 2 (13), 189-200. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.05>
- Navarro, Federico. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En: F. Navarro y G. Aparicio (eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para*

ingresantes a la universidad. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 13-23. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323694320_Didactica_basada_en_generos_discursivos_para_la_lectura_escritura_y_oralidad_disciplinares

- Navarro, Federico. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 2 (35), 1-32. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>
- Parodi, Giovanni. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios Filológicos*, 44, 123-147. Disponible en: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/78850>
- Parodi, Giovanni; Ibáñez, Romualdo; Venegas, René y González, Cristian. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En: G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*, Chile, Ariel, 249-289.
- Parodi, Giovanni; Burdiles, Gina; Moreno-De León, Tomás; Cristóbal, Julio. (2018). Hábitos lectores y géneros del discurso en filosofía y en economía y negocios: del discurso académico al discurso profesional. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), 117-152. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/330324355_HABITOS_LECTORES_Y_GENEROS_DEL_DISCURSO_EN_FILOSOFIA_Y_EN_ECONOMIA_Y_NEGOCIOS_DEL_DISCURSO_ACADEMICO_AL_DISCURSO_PROFESIONAL
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier & García, Eduardo (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Russell, David. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.
- Russell, David. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Russell, David. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (11), 161-18. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>
- Russell, David. y Cortes, Viviana. (2012). Academic and scientific Texts: The Same or Different Communities. En: M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald Group Publishing Limited, 3-18. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241967846_Chapter_1_Academic_and_Scientific_Texts_The_Same_or_Different_Communities
- Sharpe, Michael. (2014). Language Forms and Rhetorical Functions in Technical Instructions. *English for Specific Purposes World*, 43 (15), 1-9.
- Stagnaro, Daniela y Natale, Lucía. (2015). Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 91-108. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14404>
- Stake, Roberto. (2000). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.) (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Roberto (2010). *Investigación con estudio de casos* [5ª edición] Madrid: Morata.
- Winsor, D. (1990). Engineering Writing/ Writing Engineering. *College Composition and Communication*, 41 (1), 58-70.
- Yin, Robert (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Competencia comunicativa en profesores venezolanos de Comunicación Social



Communicative competence in Venezuelan Social Communication professors

Rigo Grimaldos Olmos

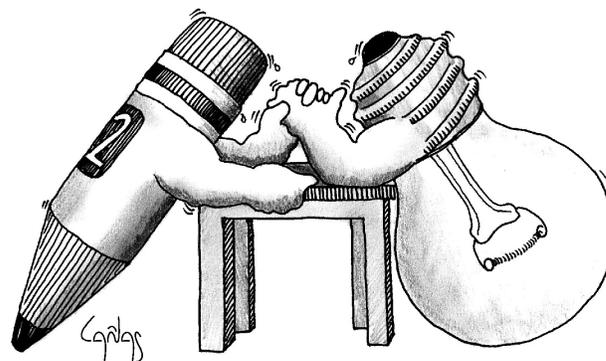
rigrimaldos@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 412 662 8876

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Católica "Cecilio Acosta"

Maracaibo estado Zulia-Venezuela



Artículo recibido: 06/03/2020

Aceptado para publicación: 02/04/2020

Resumen

El objetivo del presente artículo es determinar la competencia comunicativa en profesores venezolanos de comunicación social, profesionales especializados en la construcción, gestión y difusión de mensajes eficaces dirigidos a las masas. Para ello, se realizó una investigación de tipo descriptiva en la que participaron 29 profesores, a quienes se aplicó el instrumento "Lupa para el Análisis de la Habilidad Comunicativa del Docente" diseñado por el "Aula de Oratoria" de la Universidad de Cantabria (España). Las dimensiones consultadas en la encuesta alcanzan medias muy altas, casi en su totalidad, con excepción de la vinculada al uso de herramientas didácticas. Los resultados obtenidos permitieron conocer que los profesores tienen una percepción general positiva acerca de su competencia comunicativa en los espacios académicos.

Palabras clave: competencia comunicativa, docencia universitaria, comunicación social, ciencias de la comunicación.

Abstract

The objective of this article is to determine the communicative competence in Venezuelan social communication professors, professionals specialized in the construction, management and dissemination of effective messages addressed to the masses. For this purpose, a descriptive research was conducted in which 29 professors participated, to whom was applied the instrument "Magnifying Glass for the Analysis of the Teacher's Communicative Skill" designed by the "Oratory Classroom" at the University of Cantabria (Spain). The dimensions consulted in the survey reach very high averages, almost entirely, with the exception of that linked to the use of teaching tools. The results obtained allowed us to know that professors have a positive general perception about their communicative competence in academic spaces.

Key Words: communicative competence, university teaching, social communication, communication sciences.

Author's translation.

Introducción

El hombre posee la capacidad innata de comunicarse, esta acción le ha permitido a lo largo del tiempo congregarse en las diferentes organizaciones que configuran la sociedad humana, donde los códigos de comunicación han pasado de la tradición oral a la escrita hasta asentarse en los códigos tecnológicos digitales propios de los escenarios emergentes de la contemporánea sociedad del conocimiento. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) determinaron un cambio significativo en el proceso evolutivo natural de la humanidad que hoy cohabita el ciberespacio en su constante búsqueda de conocimiento.

Todo acto comunicativo se lleva a cabo cuando un individuo está en contacto con otro, por lo que puede afirmarse que el hombre es el núcleo del acto. Así, desde la ciencia, se han establecido modelos de comunicación que han permitido orientar teóricamente el estudio y comprensión de los procesos comunicativos humanos, cuyos elementos están sujetos a las particularidades de un entorno y un medio donde se construyen los significados. Pero no todo proceso es eficaz y preciso, razón por la que los individuos involucrados deben desarrollar competencias para establecer comunicaciones en conocimiento y conciencia de lo que expresan, fundamentalmente en correspondencia a los roles que desempeñan en los grupos donde coexisten con la finalidad de alcanzar los objetivos del acto que comparten. La competencia comunicativa envuelve un conjunto de habilidades necesarias para el éxito de este proceso de carácter humano y colectivo.

En los escenarios académicos, la comunicación se hace explícita con el acompañamiento de un profesor quien basado en sus competencias debe aplicar herramientas pedagógicas, psicológicas y didácticas para consolidar el hecho educativo, acción con la que se busca promover a través de la sensibilidad y la afectividad un crecimiento personal y una construcción de significados por parte de los estudiantes quienes posiblemente generen progreso en la humanidad mediante el conocimiento. El profesor como encargado de gestionar espacios académicos de aprendizaje debe demostrar su competencia comunicativa conjugada con otras habilidades.

En el caso de la formación académica de los profesionales de la comunicación, la competencia comunicativa se manifiesta en los participantes tanto de forma implícita como explícita durante su recorrido académico, en el que desarrollarán las competencias oportunas para la construcción de mensajes eficaces dirigidos a las masas en distintos códigos y medios. En este sentido, el profesor universitario adscrito a programas de comunicación debe manejar esta competencia por dos vías, desde su rol docente y su rol como profesional de la comunicación, para generar la construcción de conocimiento en estudiantes que aprenden sobre esta disciplina de las ciencias sociales.

El siguiente trabajo presenta los resultados de una investigación realizada durante el segundo trimestre de 2019 (abril-junio), en la que se procura determinar la competencia comunicativa en profesores venezolanos de comunicación social.

1. La Competencia Comunicativa

El término competencia emana desde la teoría de general de la administración (TGA) durante la década de los años 60, campo del conocimiento que ha procurado desde su origen comprender la estructura y el funcionamiento de las organizaciones con el propósito de generar respuestas oportunas a los cambios que presentan simultáneamente con el transitar de la humanidad. Por tanto, la competencia se relaciona directamente con el hombre y su participación en distintos grupos sociales, tal como se configuran las organizaciones en los escenarios del siglo XXI.

Las competencias son cualidades que los individuos tienen o adquieren, que muestran y demuestran de forma operativa en contextos específicos para responder a las demandas que se presenten a quienes las posean (Gimeno, 2008). En otra mirada, una competencia además de un saber hacer implica el hacer con consciencia, por lo que será de gran valor los múltiples conocimientos adquiridos en el transcurso de la vida (Torrado, 2000); es decir, toda competencia se fundamenta en habilidades y acciones que involucran el conocimiento y la consciencia del individuo al momento de utilizarla.

La definición de competencia comunicativa surge del aporte de varias disciplinas de las ciencias sociales orientadas al estudio del hombre y del lenguaje. Según Hymes (1996), impulsor del término, el desarrollo de una teoría adecuada para comprender la competencia comunicativa se nutre además de la lingüística de otras disciplinas como la psicología y la pragmática, con la intención de cubrir aspectos fundamentales que surgen de interrogantes acerca del acto comunicativo y el uso de la lengua: ¿es formalmente posible?, ¿es factible en virtud de los medios?, ¿es apropiado en relación con el contexto?, y ¿se ejecuta eficazmente? La visión del autor, en oposición a la teoría lingüística de Chomsky¹, admite que la interacción social conduce al sujeto a entender su entorno, su estructura y su cultura, regida por valores y creencias que determinarán las normas de una sociedad.

La competencia comunicativa es “la capacidad basada en un conjunto de conocimientos [...] que habilitan a los integrantes de un grupo social para producir y comprender eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo, por diferentes medios y códigos, y en diversos contextos” (Niño, 2000, p. 54). Esta competencia implica una configuración psicológica en la que se articulan elementos como “los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo)” (Roméu, 2003, p. 13). Al respecto, Pilleux (2001) establece un esquema para la competencia comunicativa en el que se manifiestan otras competencias (ver Fig. 1).

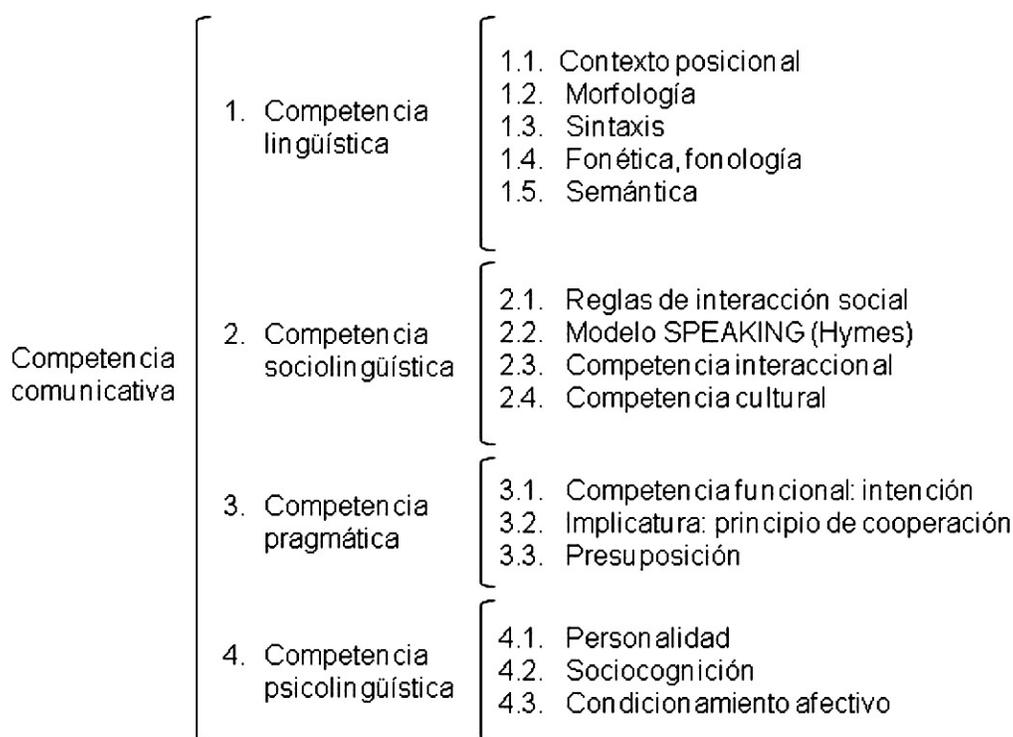


Fig. 1. Esquema de la competencia comunicativa.

Fuente: (Pilleux, 2001, p. 146)

En el esquema propuesto por el autor, se delimitan cuatro competencias implícitas en la comunicativa de las que surgen un grupo de subcompetencias necesarias para configurar actos comunicativos eficaces mediante el lenguaje: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y psicolingüística. El uso lingüístico es fundamental en el acto, ya que este se ejecuta en un contexto, es parte de él y además puede crearlo (Pilleux, 2001). La competencia comunicativa, aun cuando tiene relación con el lenguaje y sus formalidades centra su interés en la eficacia de la comunicación del hombre.

1.1. Competencia comunicativa en el docente

En el contexto académico, la competencia comunicativa representa el punto de partida en la interacción social que se da en los espacios de aprendizaje donde el docente, inicialmente, debe configurar mensajes a partir del tratamiento y la comprensión de códigos que le permitan gestionar la construcción de conocimiento en grupos específicos. Este saber, en el educador, se manifiesta en la “capacidad de interactuar comunicativamente en un contexto y promover con su intervención la construcción personal y colectiva del conocimiento” (Carmona, Gallego y Muñoz, 2008, p. 74). Además, constituye una de las competencias esenciales de la inteligencia educativa² cuya operación central se sitúa en la acción de educar a otras personas (Frade, 2008).

Para que exista efectividad y eficacia en la relación docente-alumno, durante la gestión del aprendizaje, la interacción debe fundamentarse en una conexión emocional experimentada que procure mediante la comunicación (verbal y no verbal) una construcción de relaciones horizontales y participativas, en las que se desarrollen procesos colaborativos que hagan de las relaciones interpersonales una experiencia mediatizadora y canalizadora (Rivera, 2017). El docente, conjuntamente con conocer el contenido de las sesiones de aprendizaje e identificar las competencias de los estudiantes, debe apropiarse de las transformaciones culturales contemporáneas y las características del entorno donde se construye el conocimiento (Carmona, Gallego y Muñoz, 2008).

El desarrollo de la competencia comunicativa, en el escenario académico, será lo que permita que el acto educativo trascienda de la formación y capacitación del recurso humano (docente/alumno) y se aproxime a una comunicación fundamentada en la interacción sociotecnológica que inscriba a la academia y sus participantes en el paradigma promovido por las TIC, presente en los escenarios emergentes de la sociedad del conocimiento (Grimaldos, 2015).

1.2. Competencia comunicativa en el profesional de la comunicación

Las ciencias de la comunicación comprenden disciplinas vinculadas directamente con las ciencias sociales y constituyen las bases metodológicas para el estudio de los procesos y fenómenos de comunicación, quizás, con mayor propiedad que otras disciplinas en las que se apoya como la lingüística, la sociología, la psicología, entre otras. Estas surgen con la intención de generar respuestas epistemológicas frente a los escenarios configurados por la presencia de los primeros medios de comunicación masiva del siglo XX (periódicos y radiodifusoras), y abarcan una gran variedad de especialidades como la comunicación social, el periodismo, las relaciones públicas, la comunicación institucional, la publicidad y la comunicación audiovisual (Carreño, 2011).

La comunicación social como especialidad, aun cuando se relaciona con medios de comunicación, centra su objeto de estudio en la gestión eficaz de comunicaciones se desarrollen o no a través de estos medios, por lo que es necesario que el profesional de la comunicación posea las competencias para analizar e interpretar de manera profunda los sucesos de la realidad. Las opiniones de un comunicador social trascienden lo personal e influyen en el comportamiento de audiencias específicas, no solo en el rol periodístico, sino también en diversos roles como comunicadores organizacionales, comunicadores para el desarrollo, publicistas, educadores y otros (Zapata, 2011).

La formación académica del comunicador se nutre diversas disciplinas de las ciencias sociales que permiten al estudiante detectar y atender las necesidades informacionales de una audiencia, para lo que deberá desarrollar

competencias comunicativas entre otras que respondan a las particularidades de la profesión. Durante el proceso formativo de esta especialidad, los participantes deben:

(...) convertirse en actores que hacen uso de la tecnología para comunicar, de la palabra para convencer y persuadir, pero a su vez deben lograr transmitir actitudes y emociones para estimular la interrelación comunicativa que permitan tanto la persuasión y convencimiento de otros como la de uno mismo (Intriago y Quevedo, 2016, p. 44).

2. Metodología

En esta investigación descriptiva, cuyo evento de estudio se centró en la competencia comunicativa, se consideró como población a los profesores venezolanos de la carrera comunicación social adscritos a dos (2) instituciones universitarias (sedes principales y núcleos) autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para administrar la carrera en la región andina de Venezuela (estados Mérida, Táchira y Trujillo). (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Oferta de la carrera Comunicación Social en Venezuela - Región Los Andes

Institución	Ubicación	Tipo	Gestión
Universidad de los Andes (ULA)	Mérida - Mérida Trujillo - Trujillo San Cristóbal - Táchira	Sede principal Núcleo Núcleo	Pública
Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)	San Cristóbal - Táchira Mérida, Táchira y Trujillo	Núcleo Aldeas universitarias ³	Pública

Fuente: (OPSU, 2019; Misión Sucre, 2019), adaptado.

Las limitaciones para acceder a la información oficial, en algunas localidades, referida a los datos de los profesores adscritos al programa o carrera de comunicación social determinaron la aplicación de un muestreo no probabilístico. En este tipo de muestreo, “la elección de los casos [muestra] no depende de que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2014, p. 190). Así, mediante la técnica de muestro por convivencia se obtuvo una muestra de veintinueve (29) profesores adscritos a las universidades venezolanas que desarrollan actividades en la región andina. Cada profesor participó de manera voluntaria y cumple con los siguientes criterios de selección:

- Titulado en comunicación social (menciones varias).
- Experiencia profesional en medios de comunicación social (mínimo un año).
- Experiencia en el ejercicio docente (mínimo un año).

La muestra quedó caracterizada por 18 profesores de *sexo masculino* (62,1%) y 11 de *sexo femenino* (37,9%). Mayor parte de la muestra (65,5%) se ubica entre los *31 y los 50 años de edad*, mientras que un 20,7% tiene *menos de 30 años* y el otro 13,8% *más de 50 años*. Respecto a la categoría docente de los encuestados, 15 son *agregados* (51,7%), 7 *titulares* (24,1%), 5 *asistentes* (17,2%), 2 *asociados* (6,9%) y ningún profesor *instructor* (0%). Los años de servicio de los profesores con mayor selección fueron las opciones *entre 6 y 10 años* y *entre 11 y 15 años* cada una con 9 personas (31%), seguido por *entre 16 y 20 años* con 6 personas (20,7%), las selecciones más bajas fueron 3 personas (10,3%) para *menos de 6 años* y 2 personas (6,9%) con *más de 20 años en servicio*.

Como instrumento de recolección de datos se aplicó el cuestionario denominado *Lupa para el Análisis de la Habilidad Comunicativa del Docente* diseñado por el Aula de Oratoria de la Universidad de Cantabria

(<http://auladeoratoria.unican.es>), cuyo principal propósito es generar una reflexión sobre 9 dimensiones de esta habilidad en los profesores universitarios para establecer pautas de actuación (ver cuadro 2). El cuestionario está conformado por 62 preguntas en las que cada profesor respondió al grado *de acuerdo* en una escala de 0 a 3, en la que 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 3 a *totalmente de acuerdo*. Pese a que el instrumento no fue creado con la intención de medir su diseño permite hacerlo con precisión, por lo que se realizó un análisis de fiabilidad al total de los ítems mediante el Alpha de Cronbach ($= ,991$). La administración del instrumento fue con el apoyo de herramientas Google (Formularios y Gmail).

Cuadro 2. Dimensiones del cuestionario Lupa para el Análisis de la Habilidad Comunicativa del Docente

Dimensión	Descripción
D1: El mensaje.	Articulación de forma y contenido en los mensajes emitidos por el profesor.
D2: Atención, comprensión y feedback.	Sincronía que genera el profesor en relación con los temas de clase y la atención-comprensión de los alumnos.
D3: El lenguaje.	Eficacia del lenguaje en la práctica del profesor.
D4: Habla, voz y lenguaje corporal.	Uso de elementos orales y no orales en la comunicación del profesor.
D5: Acción/Experimentación para favorecer la comprensión.	Aplicación de herramientas didácticas por parte del profesor.
D6: Inducción al trabajo, al estudio y a la próxima sesión.	Grado de motivación que se genera en el acompañamiento de alumnos.
D7: Participación de los alumnos.	Estímulos del profesor dirigidos a generar participación de los alumnos.
D8: Personalidad, empatía, seducción, optimismo y energía.	Ser y estar del profesor en el aula.
D9: Relaciones del profesor con el estudiante.	Percepción del profesor acerca de la interacción con los alumnos.

Fuente: (Barrio y Barrio, 2018), adaptado.

Es preciso señalar que al momento de delimitar los aspectos metodológicos previamente manifestados, para conocer la competencia comunicativa de la muestra, se consideraron las posibles desventajas que impiden generalizar los resultados. Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2014) indican que en los muestreos no probabilísticos las pruebas estadísticas se limitan a la muestra, más no a la población. No obstante, la importancia de esta investigación descriptiva está, como lo refiere Hurtado (2010), en que constituye un punto de partida para avanzar a investigaciones con mayores niveles de complejidad.

3. Resultados

Se presenta un análisis general descriptivo con la medida que requiere la cantidad de profesores de la muestra y el objetivo de la investigación. La percepción de los profesores sobre cada dimensión del cuestionario se muestra en gráficos lineales que permiten evidenciar las medias alcanzadas por el grupo.

La percepción de los profesores encuestados acerca de la *construcción de los mensajes* (Fig. 2) muestra de forma equilibrada medias muy altas en la mayoría de los grupos, con excepción del grupo ubicado *entre 6 y 10 años* de servicio docente que representa una caída notoria hacia una media alta. Los profesores con *más de 20 años* en servicio son los que poseen la mejor percepción sobre su desempeño para construir mensajes, pero en esta dimensión el punto más bajo tiene mayor relevancia por corresponder a uno de los grupos con mayor cantidad de personas (9 profesores). Los encuestados en general ven positiva su forma de construir mensajes en el salón de clase.

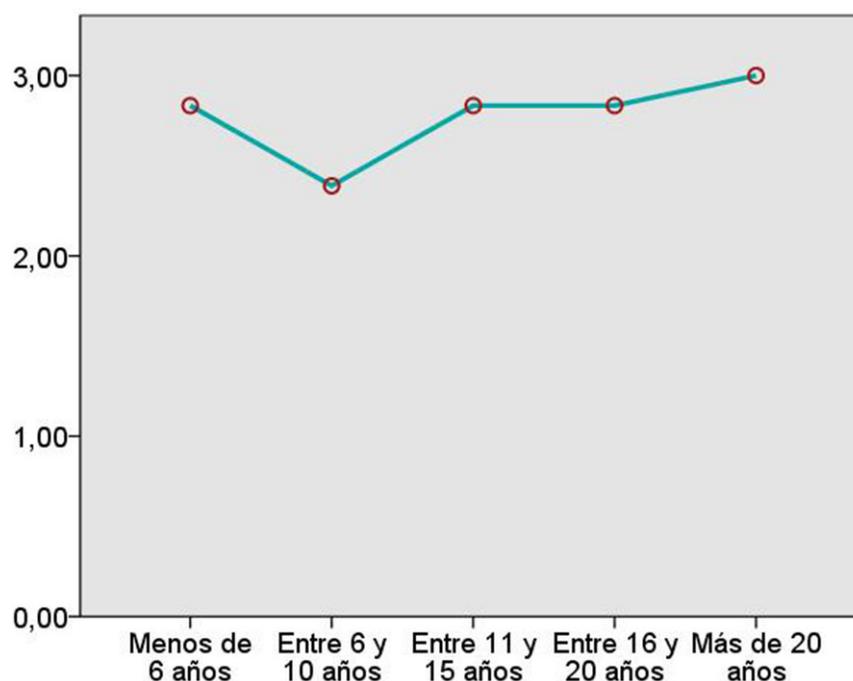


Fig. 2. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D1: El mensaje.

Fuente. Elaboración propia.

La dimensión *Atención, comprensión y feedback* en la Fig. 3 presenta medias muy altas y una media alta con fluctuaciones entre los diferentes grupos. Los puntos bajos son ascendentes entre sí de igual modo que los puntos altos. Nuevamente el punto más bajo se ubica en los profesores *entre 6 y 10 años* de experiencia y el punto más alto en los profesores con *más de 20 años* en servicio, sin embargo esto no afecta la percepción general por parte de los encuestados que es positiva para la dimensión.

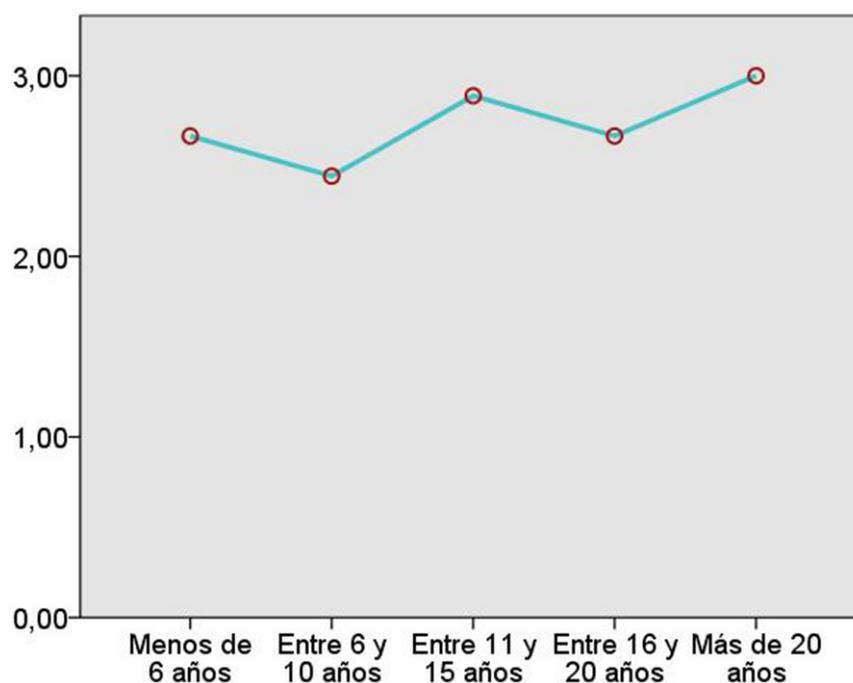


Fig. 3. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D2: Atención, comprensión y feedback.

Fuente. Elaboración propia.

Para la dimensión representada en la Fig. 4, los profesores que perciben sus mensajes más eficaces mediante *el lenguaje* se ubican en los extremos del gráfico con las medias más altas, específicamente los que poseen menor y mayor experiencia docente (5 personas en total al unir ambos grupos). Aunque el grupo *entre 6 y 10 años* de servicio está de nuevo en el punto más bajo, la percepción general de la muestra es positiva al ubicarse en medias muy altas.

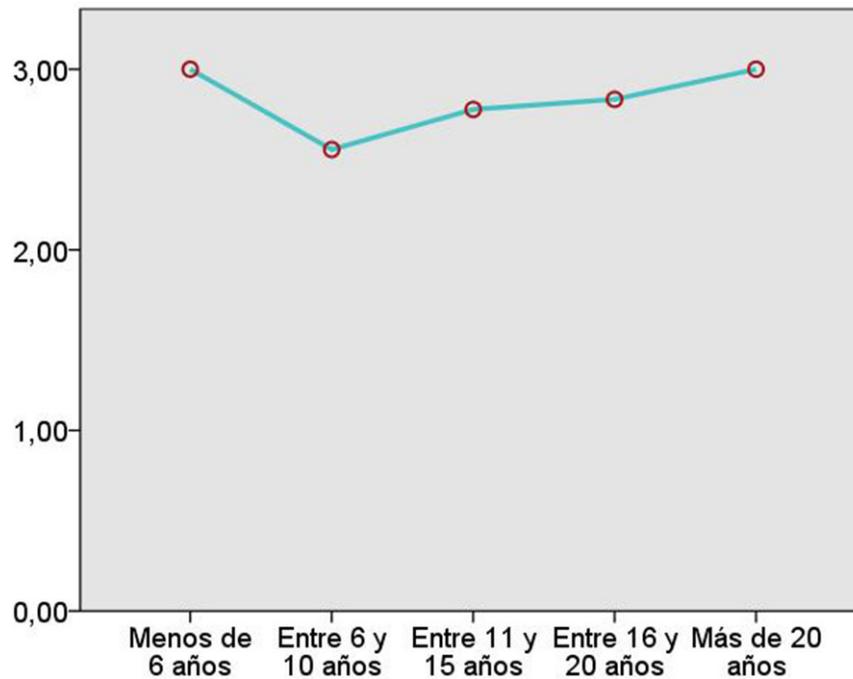


Fig. 4. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D3: El lenguaje.

Fuente. Elaboración propia.

Las medias muy altas registradas en la Fig. 5, en patrón fluctuante, son representadas por 14 profesores en sus puntos altos y 15 profesores en sus puntos bajos. El *uso de habla, voz y lenguaje* es percibido de forma positiva por los profesores de la muestra.

En la Fig. 6 se muestra un patrón de rasgos similares a los presentados hasta el momento, con la particularidad de que las medias varían hacia medias altas e intermedias. Los puntos más altos se registran por los profesores con menor y mayor experiencia docente. Aun cuando la percepción de los profesores llega a las medias altas, hay cierta moderación en el uso de herramientas didácticas que permitan la *acción/experimentación para favorecer la comprensión* de los alumnos en clase.

Nuevamente se presenta un patrón similar al de otras dimensiones con medias muy altas y altas en la percepción de los profesores acerca de la *inducción al trabajo, al estudio y a la próxima sesión* (Fig. 7). En general, los profesores perciben que la motivación generada en los alumnos es positiva, incluso lo considera el grupo que se ubica en el punto más bajo del gráfico, profesores con experiencia docente *entre 6 y 10 años*.

La Fig. 8 correspondiente a la percepción de los profesores sobre la dimensión *participación de los alumnos* presenta medias muy altas en todos los grupos, por lo que podría afirmarse que los encuestados ven positiva su forma de estimular a los participantes de la clase para involucrarse en las actividades.

Con medias muy altas, en patrón similar al de otras dimensiones, los profesores encuestados perciben positivamente su forma de ser y desenvolverse en el salón de clase (Fig. 9).

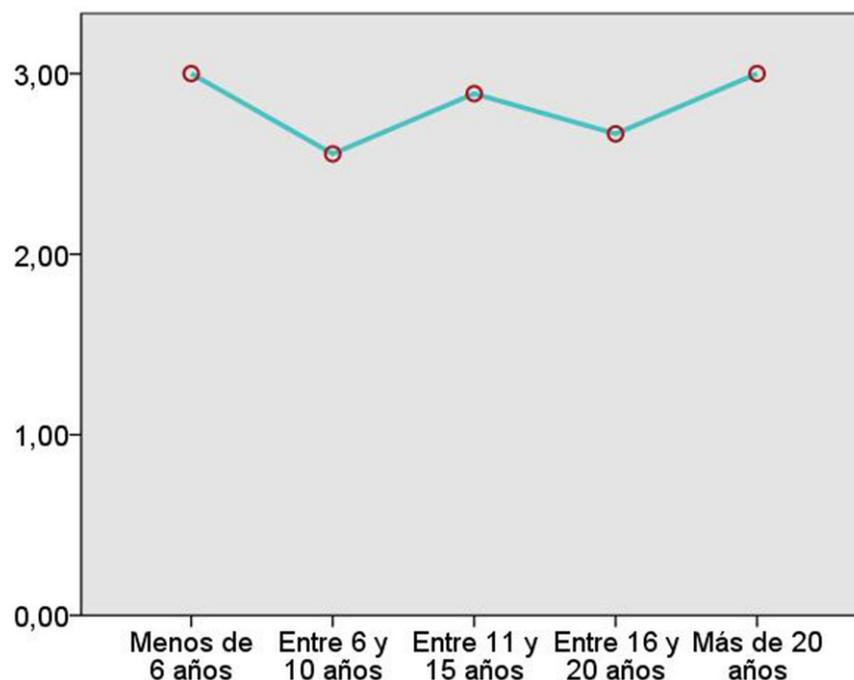


Fig. 5. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D4: Habla, voz y lenguaje corporal.

Fuente. Elaboración propia.

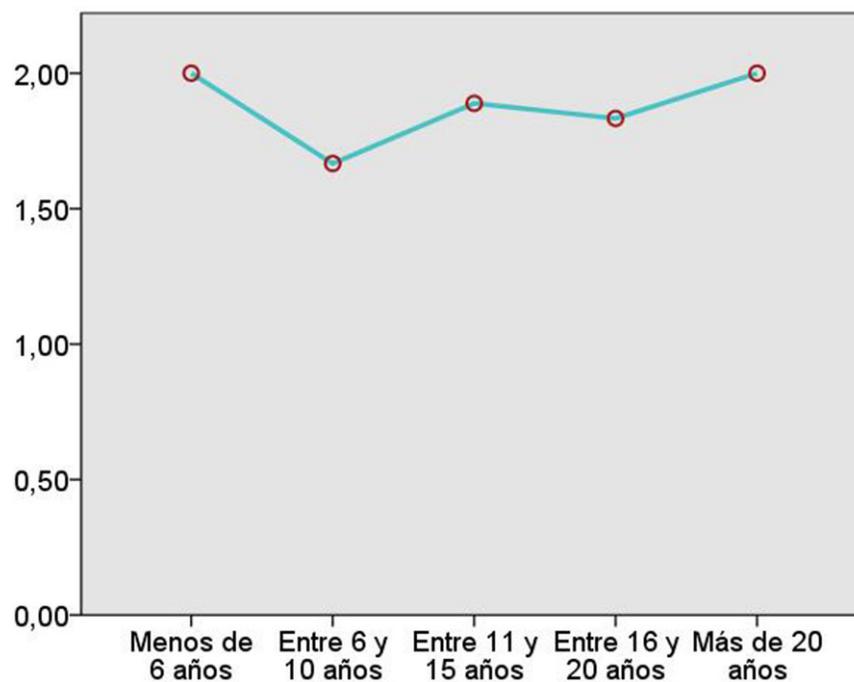


Fig. 6. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D5: Acción/Experimentación para favorecer la comprensión.

Fuente. Elaboración propia.

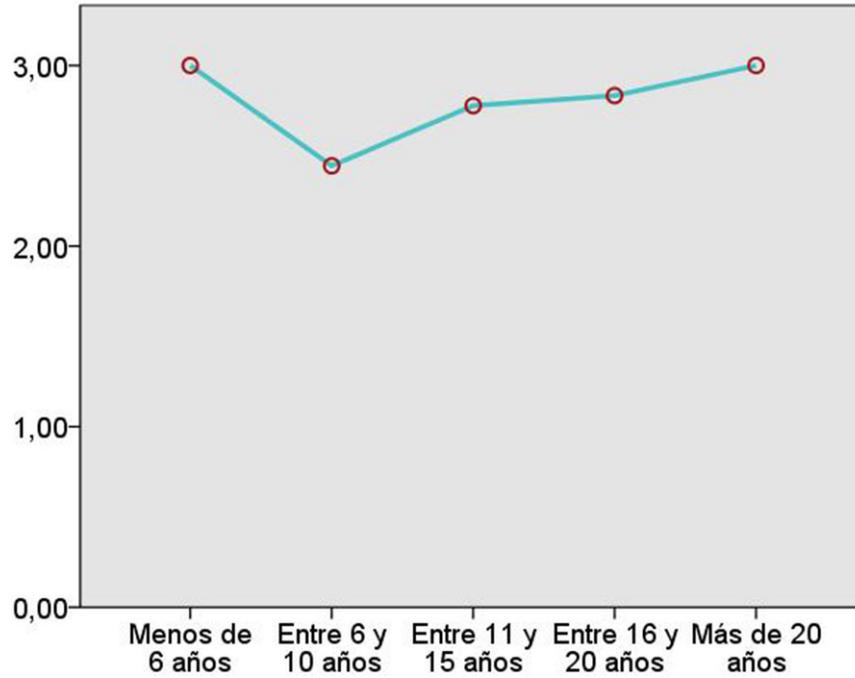


Fig. 7. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D6: Inducción al trabajo, al estudio y a la próxima sesión.

Fuente. Elaboración propia.

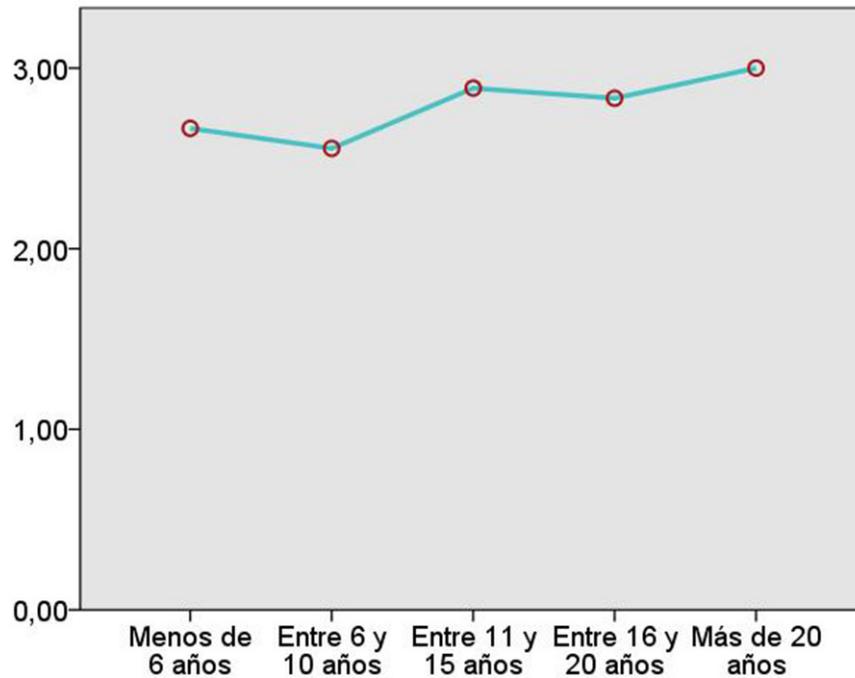


Fig. 8. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D7: Participación de los alumnos.

Fuente. Elaboración propia.

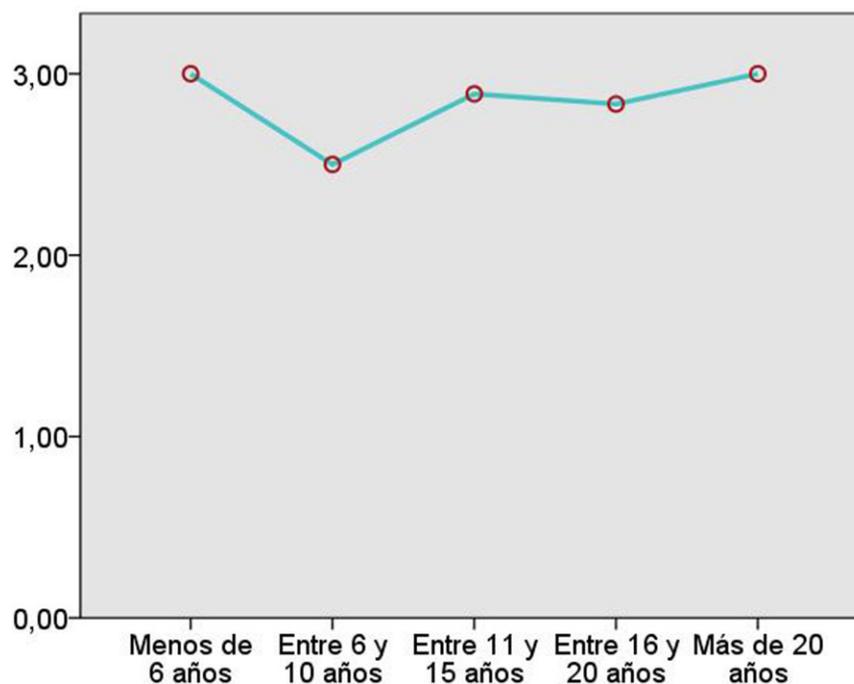


Fig. 9. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D8: Personalidad, empatía, seducción, optimismo y energía.

Fuente. Elaboración propia.

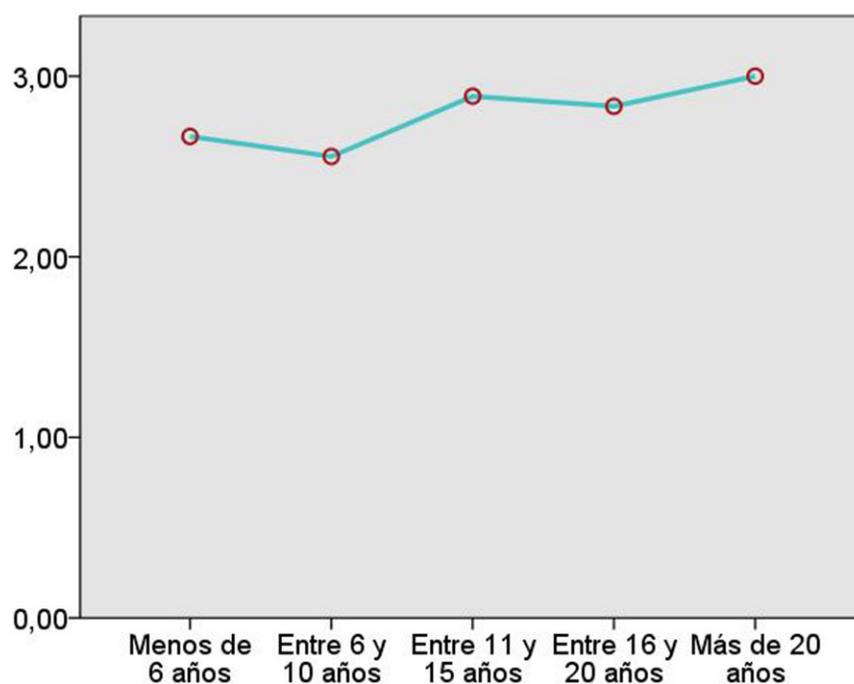


Fig. 10. Gráfico de medias de la percepción de los profesores D9: Relaciones del profesor con el estudiante.

Fuente. Elaboración propia.

Los profesores de la muestra perciben de forma positiva su *relación con los alumnos* (Fig. 10), con medias muy altas el grupo con experiencia *entre 6 y 10 años* se ubica en el punto más bajo y el grupo con *más de 20 años* en el punto más alto, de forma similar a la mayoría de las dimensiones analizadas.

Al tratar de conocer cómo la competencia comunicativa se manifiesta en la muestra distribuida según el sexo (Cuadro 3), se observa que la percepción de las mujeres (11 en total) es mejor en 6 dimensiones del instrumento mientras que los hombres (18 en total) están arriba en 3 dimensiones. Estas últimas son *la acción/experimentación para favorecer la comprensión (D5)*, *la participación de los alumnos (D7)* y *relaciones del profesor con el estudiante (D9)*. Un dato relevante del análisis se localiza en la dimensión D5 que registra las medias más bajas (altas e intermedias) para ambos sexos, en comparación con el resto de las dimensiones que registra medias muy altas y altas.

Cuadro 3. Resultados descriptivos por dimensión para varones y hembras

Dimensión	Rango de respuesta	Mínimo		Máximo		Media (M)		Desviación típica (DT)	
		V	H	V	H	V	H	V	H
D1	0 – 3	2,00	2,00	3,00	3,00	2,69	2,73	,46	,41
D2	0 – 3	2,00	2,00	3,00	3,00	2,67	2,73	,49	,47
D3	0 – 3	2,00	2,00	3,00	3,00	2,72	2,82	,46	,40
D4	0 – 3	2,00	2,00	3,00	3,00	2,72	2,82	,46	,40
D5	0 – 3	1,00	1,00	2,00	2,00	1,83	1,82	,38	,40
D6	0 – 3	2,00	3,00	2,00	3,00	2,72	2,73	,46	,47
D7	0 – 3	2,00	3,00	2,00	3,00	2,78	2,73	,43	,47
D8	0 – 3	2,00	3,00	2,00	3,00	2,75	2,82	,43	,47
D9	0 – 3	2,00	3,00	2,00	3,00	2,78	2,73	,43	,47
N= 29 (varones y hembras)									

Fuente. Elaboración propia.

Conclusiones

Si se parte de la experiencia docente de la muestra obtenida para la investigación, según la percepción de los profesores, la competencia comunicativa docente llega a su mejor momento con la madurez que trae los años de ejercicio en la formación universitaria. Esta aseveración invita a la realización de nuevos estudios que aporten datos más representativos, acompañados de muestras mayores de acuerdo al número de universidades y las regiones donde se administra la carrera comunicación social en Venezuela.

Dato notorio durante el análisis realizado fue la variación que presenta la dimensión *acción/experimentación para favorecer la comprensión* que, comparada con las medias muy altas de las otras dimensiones estudiadas, se ubica en un rango de medias altas e intermedias. Esta dimensión, que muestra cierta moderación, tiene relación directa con la labor docente y la aplicación de herramientas didácticas.

La competencia comunicativa entre los docentes varones y hembras no presenta diferencias significativas. Sin embargo, las hembras muestran puntuaciones por encima de los varones en seis dimensiones de las nueve del instrumento.

En líneas generales, se puede concluir que la competencia comunicativa en todas sus dimensiones recibe una valoración positiva por parte de los profesores de la muestra, quienes registraron puntuaciones medias ubicadas en el rango de respuestas altas de la escala. Estos resultados, quizás, son influenciados por las competencias previas que adquieren los docentes en su formación académica como comunicadores sociales, las cuales combinan posteriormente en la formación y labor docente. ©

Rigo Grimaldos Olmos. Licenciado en Comunicación Social, mención Desarrollo Social; Magíster en Comunicación y Desarrollo, mención Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Desarrollo Humano; Certificado Profesionalmente en Docencia para Educación Universitaria. Es profesor de la Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Comunicación donde fue coordinador de los programas Artes Audiovisuales y Comunicación Social; también, ha sido coordinador de Formación Abierta y Permanente en la Dirección de Extensión y Cultura de la misma casa de estudios.

Notas

1. Teoría que propone una competencia gramatical o lingüística, en la que se considera que el mero conocimiento de la gramática de una lengua garantiza su uso adecuado.
2. Tipo de inteligencia propuesta por la Dra. Laura Frade en su obra *Inteligencia Educativa* de 2008, a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples presentada por Howard Gardner en 1983. Esta inteligencia refiere la capacidad que tienen los individuos para educar a otros, así como la mediación en el desarrollo de habilidades en los participantes del acto educativo que permita su inserción al mundo que los rodea.
3. Espacios educativos externos a los recintos universitarios, coordinados por la Fundación Misión Sucre (www.misionsucre.gov.ve/) conjuntamente con la Universidad Bolivariana de Venezuela (<http://ubv.edu.ve/>) para llevar la formación universitaria a sectores específicos de la población.

Referencias bibliográficas

- Barrio del Campo, José Antonio & Barrio Fernández, Ángela. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(9), 77-84. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1160/1012>
- Carmona Suárez, Edgar Javier; Gallego Berrío, Lina María & Muñoz Loaiza, Aníbal. (2008). *El dashboard digital del docente*. Armenia, Colombia: Ediciones Elizcom.
- Carreño, Lorena. (2011). Formación del futuro comunicador social. En Francisco Manuel Cardona González (Comp.). *Docencia y comunicación en Latinoamérica* (pp. 42-72). Recuperado de <https://issuu.com/dircom/docs/docencia-y-comunicacion-latinoamerica>
- Frade Rubio, Laura. (2008). *Inteligencia educativa*. México DF, México: Editorial Inteligencia Educativa.
- Gimeno Sacristán, José. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58). Madrid, España: Ediciones Morata SL.

- Grimaldos Olmos, Rigo. (2015). *Competencias comunicativas en los docentes de educación media para el uso de recursos tecnológicos audiovisuales* (Tesis de maestría en Comunicación y Desarrollo). Decanato de Investigación y Postgrado, Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (4ta. edición). México DF, México: McGraw Hill / Interamericana Editores, SA de CV.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2010). *Metodología de la Investigación. Una guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ta. edición). Caracas, Venezuela: Quirón Ediciones.
- Hymes, Dell Hathaway. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (Juan Gómez Bernal, Trad.). *Forma y Función*. (9), 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Intriago Macías, Carlos & Quevedo Arnaiz, Ned. (2016). Competencias comunicativas profesionales en la formación del comunicador social. *Revista Mikarimin*. 2(2), 43-52. Recuperado de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/340/188>
- Misión Sucre. (2019). *Aldeas Universitarias Distribuidas por Entidad Federal y Programa de Formación*. Recuperado de <http://www.misionsucre.gov.ve/#aldeas>
- Niño Rojas, Víctor Miguel. (2000). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje: Fundamentos y práctica* (3ra. edición). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). (2019). *Libro de Oportunidades de Estudios OPSU*. Recuperado de <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=114opsu>
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filosóficos*, (36), 143-152. doi: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Rivera Villalta, María del Carmen. (2017). Manejo de la competencia comunicativa como herramienta clave para el desempeño docente. Una mirada desde la perspectiva pedagógica. *Revista Espirales*. 1(5), 32-43. Recuperado de <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/23/25>
- Roméu Escobar, Angelina. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Ciudad Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Torrado Pacheco, María Cristina. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. En Daniel Bogoya Maldonado (Ed.). *Competencias y proyecto pedagógico* (pp.31-54). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional.
- Zapata Zurita, Gunnar. (2011). Enseñanza de la comunicación social: De la memorización de contenidos a la generación de investigación. En Francisco Manuel Cardona González (Comp.). *Docencia y comunicación en Latinoamérica* (pp. 42-72). Recuperado de <https://issuu.com/dircom/docs/docencia-y-comunicacion-latinoamerica>

Anexo. Cuestionario aplicado

LUPA PARA EL ANÁLISIS DE LA HABILIDAD COMUNICATIVA DEL DOCENTE

Instrucciones:

- El presente instrumento se aplica con fines académicos, por lo que sus respuestas serán estudiadas de forma anónima y confidencial.
- Para garantizar la fiabilidad del cuestionario es necesario que responda las interrogantes con sinceridad, desde lo que percibe sobre su desempeño en las sesiones de clase.
- Responda todas las preguntas del cuestionario.
- Puntúa desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 3 (totalmente de acuerdo).

Datos sociodemográficos	
Sexo: Masculino __ / Femenino __	
Edad: Entre 21 y 30 años __ / Entre 31 y 40 años __ / Entre 41 y 50 años __ / Más de 50 años __	
Categoría docente: Instructor __ / Asistente __ / Agregado __ / Asociado __ / Titular __	
Años de servicio en el ejercicio docente: Entre 1 y 5 años __ / Entre 6 y 10 años __ / Entre 11 y 15 años __ / Entre 16 y 20 años __ / Más de 21 años en servicio __	

CUESTIONARIO

A. Mensaje		0	1	2	3
1	¿Muestras de forma clara el título general del tema que vas a exponer?				
2	Al empezar un tema, ¿resumes lo que se ha explicado los días anteriores?				
3	¿Realizas y presentas un índice antes y durante la exposición que te ayuda a ordenar los conceptos y facilita el seguimiento de los alumnos?				
4	¿Centras el tema de manera atractiva para captar el interés del alumnado? Por ejemplo: uso de imágenes, ejemplos, aplicaciones prácticas de los conceptos explicados, uso de medios audiovisuales, etc.				
5	¿Relacionas unos temas con otros o incluso con otras materias?				
6	¿Desarrollas el tema de forma estructurada, es decir, con una presentación inicial que capte su interés, un desarrollo por argumentos, y unas conclusiones?				
7	¿Recapitulas y repites las ideas principales para que el seguimiento de los alumnos sea más eficaz?				
8	¿Haces una buena conclusión para que las ideas principales permanezcan en la memoria?				

B. Atención, Comprensión y Feed-Back		0	1	2	3
9	¿Hay silencio y concentración cuando explicas?				
10	¿Modulas la intensidad de la atención (ciclo atención-distracción) cambiando la actividad (ponerse de pie, observar al compañero...) o provocando una distracción "controlada" para facilitar la concentración continuada?				
11	¿Atraes la atención del alumnado con un buen juego vocal: modulando el volumen, la entonación, el ritmo...?				
12	¿Atraes la atención del alumnado a través del lenguaje corporal: gesticulando, moviéndote por la clase, enfatizando con el cuerpo lo que dices con la voz...?				
13	¿Utilizas recursos visuales eficaces; especialmente animados y de corta duración, como apoyo a las explicaciones?				
14	¿Miras directamente a un alumno y vas cambiando la mirada hacia todas las personas (es decir, no tienes una mirada perdida, sin dirección)?				

C. Lenguaje		0	1	2	3
15	¿Estimulas la curiosidad y provocas sorpresa para que estén más atentos?				
16	¿Usas un lenguaje sencillo, claro y directo, que genere imágenes o secuencias concretas en la mente del que te escucha?				
17	¿Eres capaz de sintetizar las ideas, después de haber dado la explicación?				
18	¿Utilizas todos los recursos lingüísticos para que el lenguaje resulte rico, culto, e interesante pero sin ser pedante?				
19	¿Sueles evitar las palabras soeces en clase?				
20	¿Intentas adaptar tu lenguaje al nivel del alumno sin llegar a perder la riqueza lingüística?				

D. Habla , Voz y Lenguaje Corporal		0	1	2	3
21	¿Tus palabras son claras e inteligibles?				
22	¿Logras utilizar un volumen de voz adecuado al contexto y a la intención?				
23	¿La velocidad del habla es la adecuada?				
24	Hablar, incluso horas, es un placer (no te supone cansancio, no te quedas ronco).				
25	¿Usas las pausas para favorecer la comprensión y el descanso del que escucha?				
26	¿Tu habla es atractiva (sin distractores, tipo muletillas como “sí”, “de acuerdo”, “vale”, “eh”, “mmm”..., ni ruidos extraños)?				
27	¿Utilizas todo el cuerpo, especialmente la expresión facial, para comunicarte?				

E. Acción, experimentación para favorecer la comprensión de lo explicado		0	1	2	3
28	¿Realizas experiencias, experimentos, trabajos prácticos, juegos de corta duración que clarifiquen conceptos y muestren la aplicación práctica de lo que estás explicando?				
29	¿Usas los ejemplos, las historias, las anécdotas, las animaciones, los vídeos... de corta duración que ayuden a imaginar de forma más viva lo que se está estudiando?				
30	¿Propones y animas discusiones, de corta duración, sobre algún punto de interés en clase?				
31	¿Realizas Role-play, de corta duración, para poner en imágenes algunos conceptos de la materia?				
32	¿Escenificas algunos conceptos difíciles para que resulten más fáciles de entender y recordar?				
33	¿Usas las preguntas como reforzador de los aprendizajes?				
34	¿Cuándo las realizas, intentas dirigirte a quien es más probable que acierte con la intención de motivar y reforzar los aprendizajes?				

F. Inducción al trabajo, al estudio y a la próxima sesión de clase		0	1	2	3
35	¿Realizas una buena inducción (estimulación) al final de la exposición para que los alumnos continúen con el descubrimiento sobre la materia que les has iniciado?				
36	¿Proporcionas lectura y materiales de apoyo para profundizar en el tema?				
37	¿Preparas las ganas, motivas a los alumnos para el día siguiente, y muestras para qué les va a servir lo aprendido?				
38	¿La asistencia a clase facilita la comprensión de la materia y abre las ganas para profundizar en ese tema?				
39	¿Fomentas el trabajo continuo de los alumnos?				
40	¿Realizas el seguimiento y asesoras sobre las actividades o trabajos?				

G. Participación de los alumnos		0	1	2	3
41	¿Fomentas la participación de los alumnos?				
42	¿Te hacen preguntas?				
43	¿Te diriges a todos los alumnos, evitando prestar atención sólo a unos pocos?				
44	¿Generas la formación de equipos de trabajo entre los alumnos, e incluso entre alumnos y profesores?				
45	¿Creas un clima atrayente, divertido, excitante y emocionante en el aprendizaje de tu asignatura?				

H. Personalidad, empatía, seducción, optimismo, energía		0	1	2	3
46	¿Muestras convencimiento y entusiasmo por el tema que expones?				
47	¿Contagias el entusiasmo a los alumnos con facilidad?				
48	¿Eres amable en el trato y evitas usar la autoridad para el manejo de la clase?				
49	¿Realizas hábitos de saludo y despedida de forma cálida cuando inicias y finalizas las clases?				
50	¿Te muestras empático/a, es decir, consigues ponerte en la piel de tus alumnos/as cuando hablan contigo?				
51	¿Eres una persona que sabe ver el lado positivo de cada circunstancia?				
52	¿Controlas bien tus emociones delante de los alumnos?				
53	¿Resuelves bien los conflictos personales que pueden aparecer en el aula?				
54	¿Conoces y recuerdas el nombre de tus alumnos?				
55	¿Cuidas tu aspecto físico, delante de tus alumnos?				
56	¿Eres humilde con tus conocimientos? ¿Evitas mostrarte prepotente (es decir, dar la sensación que eres el único que conoce el tema)?				
57	¿Disfrutas dando la clase?				
58	Eres natural, tú mismo. ¿Te muestras tal y como eres con los alumnos?				
59	¿Dinamizas fácilmente a los grupos con los que trabajas?				

I. Relaciones del profesor con el estudiante:		0	1	2	3
60	¿Eres correcto y respetuoso con el estudiante?				
61	¿Tienes una actitud receptiva y muestras disposición para el diálogo?				
62	¿Durante las tutorías, ayudas a la comprensión y estudio de la asignatura?				

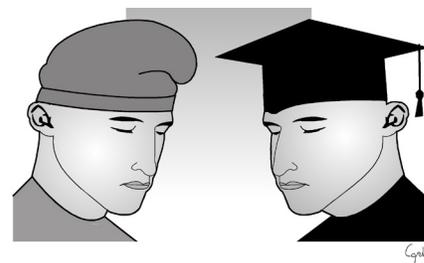
Fuente: Aula de Oratoria (Universidad de Cantabria)

Disponible en: <http://auladeoratoria.unican.es/hcd12>

Análisis de la transición de la Educación Básica al Proyecto Educativo Bolivariano en Venezuela. Una aproximación analítica



Basic Education transition toward the Bolivarian Educational Project in Venezuela. An analytical approach



Kimara Carballo Pérez

usrkimara@hotmail.com

Teléfono de contacto: +58 414 747 9260

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"

Núcleo El Vigía

El Vigía estado Mérida-Venezuela

Jaime Eduardo Péfaur Vega

jaime.pefaur@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 414 179 0008

Departamento de Biología

Facultad de Ciencias

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela

Artículo recibido: 14/04/2020

Aceptado para publicación: 01/05/2020

Resumen

Se comparan aspectos de la transición de la Escuela Básica al Proyecto Educativo Bolivariano en Venezuela. El sistema educativo básico venezolano comprende los seis primeros grados de la educación inicial. Entre las innovaciones educacionales logradas en la Escuela Básica destacan la dimensión transversal dada al lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo, y la incorporación del concepto ambiental. En esta revisión se realiza una reseña histórica de la reforma curricular en la educación básica, rural, intercultural bilingüe, eje transversal ambiente, y de la transición al Proyecto Educativo Bolivariano, con sus ejes integradores y la introducción de la Educación Ambiental. En esta etapa transicional se considera que la preparación del docente es fundamental para la construcción de nuevos modos de pensar, sentir y ser en los estudiantes hacia un futuro sostenible.

Palabras Clave: Educación Básica, Proyecto Educativo Bolivariano, Innovaciones educacionales, Educación Ambiental, Dimensión Educativa Transversal, Venezuela.

Abstract

Relevant Aspects of Venezuelan Basic School and Bolivarian Educational Project programs were compared. The Venezuelan educational system includes the six first grades of the initial education. Curricular reforms in basic education, rural basic education, bilingual intercultural education, and environmental axis were analyzed; the transition changes toward Bolivarian Educational Project, with its integrative routes and the adding of Environmental Education were included. In this transitional period, teachers training is essential for the consolidation of new ways of thinking, feeling and being for the students toward a sustainable future.

Key words: Basic School, Bolivarian Educational Project, Educational innovations, Transversal educative dimensions, Integrative educational routes, Environmental Education, Venezuela.

Author's translation.

Introducción

Kimara Carballo Pérez, Jaime Eduardo Péfaur Vega. La transición de la Educación Básica al Proyecto Educativo Bolivariano en Venezuela. Una aproximación analítica

A partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980 se comienzan a gestar cambios en el sistema educativo venezolano; de allí surge el nivel de educación básica dirigido a niños y jóvenes de los seis años de edad en adelante y cuyo propósito fundamental fue acoger una propuesta planteada en diferentes escenarios mundiales de garantizar a la población una educación gratuita y obligatoria de por lo menos 9 grados.

Entre las innovaciones implementadas en este nivel destaca la dimensión transversal que se le dio a aspectos fundamentales como el lenguaje, el desarrollo del pensamiento, los valores y el trabajo, para la primera etapa; y en la segunda etapa, se incorpora el concepto de ambiente. La transversalidad se refiere a una dimensión global, que impregna todas las áreas y se desarrolla en todo el currículo, buscando la conexión entre las disciplinas y los problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno escolar (Villanueva & Rebolledo de Leal, 2011). Esta reforma también introdujo un programa de educación intercultural bilingüe, a través de la educación básica en el medio rural y en las comunidades indígenas, en el cual también debían estar presentes los ejes transversales.

En el siglo XXI, con el sustancial cambio de gobierno en Venezuela, vino un proceso de modificaciones en el sistema educativo venezolano, el cual se viene implementando especialmente en las escuelas bolivarianas, uno de los programas bandera del gobierno revolucionario. Las escuelas bolivarianas comprenden los seis primeros grados, que retoma la denominación de escuela primaria, forma en que se denominaba a este nivel antes de la reforma de 1986. A partir de 2007 se incorporan elementos en el diseño denominado bolivariano, como ejes integradores, pilares, mallas curriculares, y áreas de aprendizaje, entre otros (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

Este desarrollo histórico amerita realizar una revisión a la forma en que se ha involucrado la dimensión ambiental en estas reformas. Para abordar lo señalado se analizan los siguientes aspectos: antecedentes de la educación básica, reforma curricular de la educación básica, la educación básica rural, educación intercultural bilingüe, eje transversal ambiente, transición al proyecto educativo bolivariano, ejes integradores, y la educación ambiental en el nuevo diseño curricular venezolano.

Antecedentes de la Educación Básica

A partir de 1932, se inicia en Venezuela un gran movimiento renovador de la educación, que dio como resultado la fundación de la Federación Venezolana de Maestros, organización que lideró la reforma a la educación venezolana. La Ley de Educación de 1940 y la de 1948, recogían las inquietudes de la mencionada organización. La Ley Orgánica de Educación de 1980 consagró y amplió los postulados de una educación democrática, la extensión de la obligatoriedad del nivel de educación básica, la gratuidad escolar y la vinculación de la educación con el trabajo y el desarrollo nacional. En esta ley se estableció que el sistema educativo venezolano estaba integrado por niveles y modalidades: nivel Preescolar, nivel Educación Básica, nivel de Educación Media Diversificada y Profesional, y las modalidades de Educación Especial y Educación de Adultos y los Regímenes de Educación Rural, Indígena y de Fronteras (Ministerio de Educación, 1985).

No obstante que el nivel de la Educación Básica se incorpora al Sistema Educativo Venezolano en 1980 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, desde 1974 se venía estudiando la necesidad de establecer un modelo educativo fundamentado en la escuela de nueve (9) años. La implantación de la educación básica comienza con un ensayo entre los años 1981–1984. Luego en 1984 se lleva a cabo una evaluación y entre las

recomendaciones resultantes, se aprueba incorporar la Educación de Adultos y Especial y los Regímenes de Educación Rural, para Indígenas y Regiones Fronterizas.

Según sus postulados, la Educación Básica es común e igual para todos los venezolanos; es la educación general y social, con una duración no menor de nueve (9) años, obligatoria, universal y gratuita; es un servicio público prestado por el estado y por particulares, que garantiza igualdad de oportunidades, la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo, el acatamiento a los principios legales establecidos para la organización del sistema educativo, y el respeto a los postulados constitucionales de idoneidad y moralidad del personal docente. Este modelo se apoyó en las tendencias pedagógicas contemporáneas para la formulación del diseño curricular y en las estrategias operacionales para el logro de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 1985).

En este orden de ideas, la Educación Básica se constituyó en el segundo nivel del Sistema Educativo Venezolano, integrada por tres etapas de tres años cada una, equivalente a grados, con estrecha relación con los demás niveles y modalidades del sistema y planes de estudio y programas diferenciales para los sectores Rural, Indígena y de Frontera.

Reforma Curricular de la Educación Básica

Años después de haber entrado en vigencia el nivel de educación básica, y sobre la base de documentos y diagnósticos efectuados en el país, en 1996 se plantea la necesidad de llevar a cabo una nueva reforma, buscando un cambio sustancial en la visión del currículo, así como la simplificación y flexibilización, sustentado en la transversalidad, con una visión holística, una concepción pedagógica constructivista, un enfoque de integración y una propuesta de acción. En esta reforma se señala que este nuevo diseño curricular debía estar centrado en la escuela, sustentado en teorías del aprendizaje: el humanismo, la teoría genética de Jean Piaget, la teoría sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la teoría del Procesamiento de la Información y las teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo. Además, ser consensuado, abierto y flexible, donde el conocimiento se organizase por tipos de contenido (Ministerio de Educación, 1997).

Este nuevo diseño tuvo como componentes fundamentales los ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo, para la primera etapa; y en la segunda etapa, se incorporan el ambiente, perfil de competencias del egresado, objetivos de nivel y objetivos de etapa, objetivos de área para la etapa y objetivos de grado, y áreas académicas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física). Los contenidos se organizaron en bloques de contenidos, tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal), Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, y Evaluación (explorativa, formativa y final). Es a partir de esta reforma que comienza a abordarse la dimensión ambiental con carácter oficial en la Educación Básica, pero sólo a partir de la segunda etapa, dejando a los escolares de los primeros años sin la posibilidad de iniciar su formación ambiental.

El modelo curricular propuesto establece tres instancias para su operacionalización: nacional (Currículo Básico Nacional= CBN), estatal (Currículo Estatal= CE) y local (Proyecto Pedagógico de Plantel= PPP). A tal efecto, la transversalidad se asume como el mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y socio cultural. Así mismo garantiza la integración de todas las áreas académicas a través de los ejes transversales y éstos, a su vez, se constituyen en fundamento para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y convivir a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Se incorpora al currículo una educación significativa para el niño a partir de la conexión de las disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales del entorno (Ministerio de Educación, 1997).

En esta reforma educativa se planteó la modalidad de planificación a través de Proyectos Pedagógicos de Plantel, los cuales fueron definidos como un conjunto de acciones planificadas de manera colectiva por los docentes, directivos y miembros de la comunidad educativa, que se orientan a fortalecer los aciertos de la escuela y a resolver los principales problemas pedagógicos de la misma (Ministerio de Educación, 1997).

El Proyecto Pedagógico de Plantel, como política educativa de la toma de decisiones internas y externas de cada escuela, se formuló como un instrumento de planificación de la enseñanza con enfoque global, tomando en cuenta los componentes del currículo, sustentado en las necesidades e intereses de la escuela y los educandos a fin de proporcionar una educación mejorada en calidad y equidad.

Por consiguiente, el Proyecto de Aula orientaba en la toma de decisiones respecto al diseño de proyectos globales de enseñanza, la organización y ambientación de las aulas, distribución de los espacios y el tiempo, selección de materiales y recursos didácticos, distribución de las tareas entre el equipo docente, y el establecimiento de un sistema compartido de evaluación. Para completar las áreas o asignaturas, el Plan de Estudios debía incorporar la dimensión ambiental, en todas las asignaturas, a el folclore, como unidad en la asignatura Historia de Venezuela; a las artes escénicas, dentro del área de Educación Estética y en la asignatura Castellano y Literatura; y a la información sexual en las asignaturas de Educación Familiar y Ciudadana, Estudios de la Naturaleza y Educación para la Salud.

Educación Básica Rural

Dentro de ese sistema educativo se planteó la necesidad de contar con un Programa de Educación Básica Rural con el fin de generar las condiciones para que la educación básica en el medio rural disperso contribuyera realmente al logro de aprendizajes escolares eficaces, y permitiera mejorar las oportunidades para el desarrollo humano, la participación social y la continuidad de estudios de los niños y niñas de las localidades rurales dispersas. Para ello, indica Torres (2000), el Ministerio de Educación se trazó varios objetivos. Sin embargo, en ellos no se observa ninguna referencia específica a la educación ambiental en la educación rural, aun cuando por las condiciones naturales del medio estaría implícita. Así mismo, es preciso resaltar que el logro de estos objetivos en las escuelas rurales planteaba un constante y efectivo apoyo de los entes gubernamentales, porque la situación económica que en su mayoría presenta la población rural dificulta el acceso a recursos mínimos para un efectivo proceso educativo.

Educación Básica Intercultural Bilingüe

A partir de 1979, se trató de implantar en las poblaciones indígenas del país un régimen de Educación Intercultural Bilingüe, para lo cual se elaboró un diseño curricular donde se incluyeron las bases legales, históricas, geográficas, antropológicas, demográficas, socioculturales, lingüísticas, y religiosas, así como los conocimientos y valores de los pueblos indígenas y su integración con la cultura y la vida nacional. Posteriormente, en 1988, la Resolución 750 del Ministerio de Educación en su Art. 5 dispone el Plan de Estudio para el nivel de Educación Básica Indígena; luego en la Ley Orgánica de Educación de 1980, en los artículos 64 y 80 de su Reglamento (1986), se contempla la creación de servicios y programas educativos especiales para los estudiantes indígenas.

El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela se inició con el primer grado de educación básica, en 140 comunidades indígenas, en las etnias Jiwí, Kariña, Pemón, Pumé, Wayúu, Warao, Yanomami, Yekuana y Yukpa, e incorporando gradualmente a los Piaroa y Arahucos de Río Negro. Estas etnias ocupan espacios geográficos en diversos estados de Venezuela (Ministerio de Ambiente y de los Recursos Naturales, 2000; Pérez de Borgos, 2004). A continuación se implementaron los programas de 2do y 3er grado; luego se diseñaron los programas de estudio para 4to, 5to y 6to grado o segunda etapa de educación básica. Entre 1987-88 se implementaron los programas de estudio para 7mo, 8vo y 9no año (tercera etapa de educación básica).

Posteriormente se estudia la posibilidad de implementar el régimen de Educación Intercultural Bilingüe en los niveles de preescolar, educación de adultos, diversificada y superior. Al plan de estudio se le incorporan las áreas de Educación para el Trabajo, Educación para la Salud, se incluye la asignatura Lengua Autóctona, y se propone establecer un intercambio afectivo entre la cultura autóctona y cultura general. En este sentido,

puntualiza Quishpe (2001), se comprende que la Educación Indígena es *intercultural* porque promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de las otras sociedades por parte de los indígenas; también se facilita la apropiación de los elementos culturales indígenas por parte de otros sectores de la sociedad nacional en forma consciente y crítica.

De la misma manera, es *bilingüe* porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación, y el español como lengua de relación intercultural, de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas polifuncionales. Apunta Quishpe (2001), que la lengua es una manifestación única del sentir de la persona, por tanto es pertinente desarrollarla adecuadamente para que cada una de las lenguas indígenas sea un instrumento idóneo para la educación, así como lo es el español.

La educación ambiental en este programa es un elemento incorporado intrínsecamente, por estar inmersa la relación con el medio natural en la cosmovisión de estos grupos y ser parte de una visión mágico-religiosa en cada una de las comunidades, lo cual se observa en los materiales de apoyo desarrollados para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su alcance no fue el esperado; la realidad es que son muy pocas las comunidades indígenas donde se ha implementado la educación básica intercultural bilingüe, aun cuando la mayor parte de sus estudiantes pertenezcan a alguna etnia aborígen.

Eje Transversal Ambiente

En el año 1977 el Ministerio de Educación asume el planteamiento de la transversalidad, el cual consiste en un sistema de relaciones que vincula el contexto sociocultural con el contexto escolar, e igualmente es un recurso didáctico para la integración tanto de los ejes entre sí como de los ejes con las diferentes áreas del currículo. La transversalidad refiere a una dimensión global, que impregna todas las áreas y se desarrolla a lo largo y ancho del currículo, buscando la conexión entre las disciplinas y los problemas sociales, éticos y morales presentes en el entorno escolar (Villanueva y Rebolledo, 2011). En la educación básica se incorporaron como ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, y Trabajo y Ambiente, los cuales surgieron de los aspectos más críticos que se observaron en el diagnóstico realizado a la educación en el país (ACOPSA, 1999).

La inserción del Eje Transversal Ambiente dentro del currículo de Educación Básica, se justificaba por el aumento de los problemas que las acciones humanas causaban (y causan) al ambiente con sus consecuencias directas sobre la calidad de vida; por lo tanto, se consideró impostergable que los educandos escolares adquirieran conceptos básicos acerca del funcionamiento del ambiente, los ciclos y las interacciones que se dan entre sus diferentes componentes para mantener el equilibrio ambiental (ACOPSA, 1999). Dentro de esta perspectiva, señala Camacho (1998) que la Educación Ambiental debía estar presente como eje transversal en las áreas y programas de las asignaturas de la educación básica, si el docente internalizaba y comprendía los principios básicos de: educación *acerca* del ambiente (contenido *conceptual*), educación *a través* del ambiente (contenido *procedimental*) y educación *para* el ambiente (contenido *actitudinal*).

El Eje Transversal Ambiente para la segunda etapa de educación básica fue organizado a través de cuatro dimensiones, a saber: Dinámica del Ambiente, Participación Ciudadana, Valores, y Promoción de la Salud Integral. En esencia, ellas respondían a los cuatro pilares de la educación planteados por Delors en 1992 (en ACOPSA, 1999): aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. A través de la Dinámica del Ambiente se pretendía que el educando comprendiera que el entorno es el resultado de la interacción de lo natural con lo social. Por lo tanto para comprenderlo debía conocer tanto los aspectos físico naturales como los socioeconómicos y culturales; donde el ambiente se entendiese como un todo en el que interactúan la naturaleza, el ser humano, la cultura, la tecnología, los factores geohistóricos y económicos (García y Rivas, 2000).

La dimensión Participación Ciudadana respondía a la necesidad de formar ciudadanos involucrados en la solución de los problemas ambientales, que interactúen en su comunidad y sean capaces de tomar decisiones en forma responsable. La dimensión Valores buscaba contribuir a la formación de una conciencia ética y estética en el educando para que interactuase de manera armoniosa con la biodiversidad con que comparte su hábitat, y apreciase las manifestaciones de vida que tiene en su entorno, respetando sus ciclos vitales. Para lograr un estado de salud individual ha de preocuparse también por la salud de los demás y compartir un ambiente sano. Un ambiente sano no sólo se refiere a condiciones sanitarias adecuadas, sino que además contempla la salud emocional y afectiva de los individuos (CENAMEC, 1998). La dimensión Promoción de la Salud, integral y planetaria, comprende saber convivir con el ambiente, formando ciudadanos que se preocupen por los problemas de salud pública.

Ejes Integradores

En la propuesta del sistema educativo bolivariano se incorpora el concepto de Ejes Integradores los cuales son definidos como “elementos de organización e integración de los saberes y orientación de los aprendizajes, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007). Allí se señala que los ejes integradores que deben estar presentes en todo el sistema educativo bolivariano son: Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y Trabajo Liberador.

En lo que respecta a Ambiente y Salud Integral, éste debe estar dirigido a fomentar un sistema de valores que favorezcan el bienestar y equilibrio entre mente, cuerpo y alma. Es necesario el desarrollo de hábitos de higiene, alimentación, actividades físicas, recreativas y relaciones personales armoniosas, para fomentar estilos de vida saludables. Este eje fomenta la valoración del ambiente como un todo dinámico y con respecto al cual se toman decisiones conducentes a un aprovechamiento racional, responsable, presente y futuro (Villanueva y Rebolledo, 2011).

Transición al Proyecto del Sistema Educativo Bolivariano

Los cambios implementados por el Gobierno de la V República marcaron nuevos rumbos en el sistema educativo venezolano. Los cambios administrativos se manifiestan en la modificación del Ministerio de Educación que pasa a ser Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, luego Ministerio de Educación y Deportes, y más tarde Ministerio del Poder Popular para la Educación, junto al Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Las políticas educativas se han orientado a promover el quehacer comunitario y se plasmaron inicialmente en un documento denominado Proyecto Educativo Nacional, el cual fundamenta posteriormente al documento: “La Educación Bolivariana, políticas, programas y acciones *“cumpliendo las metas del milenio”*”. El mismo involucra los programas y proyectos: Educación Inicial–Simoncito (maternal y preescolar); Educación Primaria-Escuelas Bolivarianas; Liceo Bolivariano y Educación Técnica Robinsoniana; Educación Superior – Universidad Bolivariana; Educación Rural; Educación Intercultural Bilingüe y Educación para áreas de Frontera, y las Misiones Educativas (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999).

En el año escolar 1999-2000, se implementa el programa bandera, Proyecto “Escuelas Bolivarianas”. Éste constituye una política de estado, dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar y asumir la educación como un continuo humano, donde el niño y la niña se atienden desde cero años a seis años, en la educación inicial, y continuando la atención del infante y del adolescente desde los seis años hasta doce años en los períodos de la escuela básica. El proyecto responde a la necesidad generada por factores negativos en necesidad de superarlos, tales como: deserción y exclusión escolar, desnutrición, repetición, bajo rendimiento escolar, pérdida de la identidad local-nacional, y la necesidad de una formación permanente de hombres y mujeres frente a la transformación económica-social del país (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

Según los principios que orientan una escuela bolivariana, ésta debería constituirse en un ente de la sociedad en la cual se concrete la identidad nacional, centro del quehacer comunitario, modelo de atención educativa integral, espacio de renovación pedagógica permanente y con flexibilidad curricular. Debería conformar un espacio que promueva la justicia social, garantizando el derecho a todos los niños, niñas y adolescentes a una educación integral con índices óptimos de permanencia, prosecución y culminación de los requerimientos académicos en los períodos escolares establecidos; a la vez que satisfaga las necesidades de alimentación y de atención preventiva en salud para los educandos. Para ello se plantea desarrollar acciones intersectoriales con la familia e instituciones del área de las ciencias, las artes y el deporte (Ministerio de Educación y Deportes, 2004).

Bajo esta perspectiva, las escuelas bolivarianas deben caracterizarse por tener jornada escolar completa, servicios de alimentación y salud, dignificación progresiva de las edificaciones escolares existentes y construcción de nuevas escuelas, dotación de mobiliario, renovación curricular sostenida en un sistema de formación permanente, desarrollo de nuevas formas de gestión escolar, e integración comunitaria. En ellas debe realizarse una práctica pedagógica abierta, flexible y constructiva con conocimiento y aplicación del pensamiento pedagógico venezolano y latinoamericano que ofrezca respuestas a las necesidades locales y regionales bajo la consideración del contexto nacional y mundial. La meta inicial era que para el año 2006 todas las escuelas del país debían haberse transformado en escuelas bolivarianas, lo que hasta ahora no se ha cumplido.

Este proyecto de sistema educativo bolivariano ha venido implementando algunos componentes diferentes a los existentes en el currículo básico, e inclusive estos cambios han sufrido nuevas transformaciones. Así, por ejemplo, los espacios que debían ser considerados en la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de cada escuela, no vuelven a ser propuestos en el proyecto publicado en 2007. Por otra parte, aparecen nuevos elementos como ejes integradores, pilares, mallas curriculares, áreas de aprendizaje, entre otros (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007). En este sentido, es de resaltar que los elementos nuevos formulados e incorporados por el Ministerio son los siguientes:

1. Organización de los Aprendizajes:

El proceso de aprendizaje se organiza a través de la clase, el proyecto y el plan integral. Para organizar la clase deben tomarse en cuenta tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El proyecto es la forma de organización del aprendizaje entre maestros, estudiantes y familia para buscar solución a un problema de interés con relevancia social. Los tipos de proyecto son: Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), Proyecto de Aprendizaje (PA) y Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE). El Plan Integral es una forma de planificar componentes que no se abordan en los Proyectos de Aprendizaje (PA), donde se toman en cuenta los pilares y los ejes integradores propuestos en el diseño curricular del sistema educativo bolivariano.

Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC):

Es un plan de acción combinado con principios pedagógicos que busca mejorar tanto la educación impartida como el funcionamiento del plantel; es elaborado por los actores del plantel, tomando en cuenta las características del mismo, del entorno social y de las intenciones de los mismos actores. Es un proyecto tanto educativo como político y social específico. El PEIC contempla el desarrollo de acciones relacionadas con un proyecto de sociedad en el que se pasa de una democracia representativa a una democracia participativa y protagónica. En él se establecen espacios para que los actores pasen a ser constituyentes y no sólo instituidos en su práctica profesional. Resalta su responsabilidad pedagógica, cultural, recreativa, deportiva, artística, tecnológica, científica y social desde una perspectiva integral y en el marco de una acción cooperativa.

Proyecto de Aprendizaje (PA):

En concordancia con el PEIC, éste se centra en la investigación-acción, construido por los actores del proceso educativo, creando las condiciones para el trabajo cooperativo, sobre la base de situaciones de la vida diaria, con acciones que impliquen prácticas que afectan al ser humano en sus condiciones de vida dándole sentido a lo que aprende.

Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE):

Esta actividad busca la participación integrada de todos los actores del proceso educativo quienes, a partir de la realidad, implementan diferentes acciones para transformarla, impulsando a los jóvenes desde su propio contexto a contribuir al desarrollo endógeno local, regional, nacional, latinoamericano, caribeño y mundial.

2. Evaluación de los Aprendizajes:

La evaluación de los aprendizajes en el marco de esta propuesta curricular está orientada bajo los principios del enfoque crítico, los cuales se orientan hacia la valoración de las potencialidades de los estudiantes. En los subsistemas de educación inicial bolivariana y educación primaria bolivariana la evaluación es cualitativa, y en los niveles de educación secundaria bolivariana y educación de jóvenes y adultos es cuantitativa. Los tipos de evaluación a implementar es la inicial o diagnóstica; procesual y/o formativa y final y/o sumativa, en las formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La Educación Ambiental en Venezuela

Desde la época de la temprana república, en Venezuela se establecieron normas acerca de la preservación de los recursos naturales y la calidad del ambiente. Son conocidos los pensamientos del Libertador Simón Bolívar en relación a la conservación del ambiente, entre los que destacan el Decreto de Chuquisaca de 1825, el cual refiere a la necesidad de observar los cursos de agua antes de construir canales, así como realizar plantaciones hasta el número de un millón de árboles. Boada *et al.* (2001) señalan que la tradición ambientalista de Venezuela se ve reflejada tanto en la Constitución Nacional del año 1961, que en su art. 106 indica la defensa y conservación de los recursos naturales y que la explotación de los mismos debía estar dirigida al beneficio de todos los venezolanos, así como en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que indica que la educación ambiental tiene rango constitucional y debe ser impartida en todos los niveles de la educación.

La Educación Ambiental ha sufrido un proceso evolutivo tanto en Venezuela, como en el resto del mundo. Álvarez (1998), y Córdova et al. (2009), señalan que en Venezuela se puede ubicar una primera etapa en materia de educación ambiental desde principios del siglo XX hasta los años 70, denominada “Etapa Fundacional”. Las actividades que se desarrollaron en ella, en su mayoría, eran de corte meramente conservacionista, orientadas por profesionales del área de la Biología, pero que sentaron las bases para las propuestas que surgieron posteriormente. Es en esa etapa que se constituyen los primeros Huertos y Bosques Escolares como actividades científicas juveniles, y en 1940 comienza a funcionar el primer Centro de Ciencias en el Colegio La Salle, Caracas.

Posteriormente el Ministerio de Agricultura y Cría crea los Clubes Forestales. Estos centros tenían como objetivo principal contribuir a la formación integral de los jóvenes y a la comprensión de la ciencia y la tecnología y su importancia en la calidad de vida, así como organizar actividades al aire libre para fomentar una conciencia conservacionista.

Más tarde, a partir de los años 70 comienza a sentirse la influencia de las grandes conferencias internacionales convocadas principalmente por la UNESCO, que marcaron los cambios a implementarse posteriormente. Esto, aunado a la creación del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, en el cual se considera una Dirección de Educación Ambiental, sella el inicio de una fase más institucional.

A través de la Dirección de Educación Ambiental y en el mismo año que se promulga la Ley Orgánica de Educación, se estableció un convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de los Recursos Naturales Renovables, para instituir la cooperación entre ambas instituciones en cuanto a la formación y actualización permanente de los docentes, desarrollo de materiales didácticos e incorporación activa de las comunidades en la resolución de los problemas ambientales (Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, 1986).

Tempranamente, en 1974, se aprueba el Decreto 108 de la Presidencia de la República, donde se presentan las actividades conservacionistas, de extensión y de fomento y protección de los recursos naturales renovables que debían cumplirse en los planteles de educación pre-escolar, primaria y media, tanto oficiales como privados, durante el año escolar. Con la finalidad de dar cumplimiento a este decreto, se sugirió instalar en cada Zona Educativa del país una Comisión Zonal del Ambiente, la cual tendría por objetivo el coordinar las políticas sobre educación conservacionista y protección del medio ambiente (Rincón, 1978). Sin embargo, muy pocos fueron los resultados logrados, por diferentes motivos; por un lado, el excesivo centralismo, los desacuerdos y barreras políticas, y por el otro, el crónico déficit presupuestario.

A partir de los años 80, se comenzó a observar un repunte con respecto a la Educación Ambiental, con el desarrollo de un movimiento ambientalista; según EcoNatura (1993), el 40% de las Organizaciones No Gubernamentales ambientalistas fueron constituidas entre 1986 y 1990 lo que da origen a una nueva fase, denominada de Problematización. Al respecto, apunta Álvarez (1998), que esta fase le incorpora un nuevo dinamismo a la Educación Ambiental con énfasis en las acciones de corte local y a corto plazo, presentando como debilidad el excesivo valor dado a la denuncia y la confrontación como método de trabajo. En esta fase también se incorporan las universidades con programas a nivel de pregrado y postgrado en Educación Ambiental.

En esta perspectiva, señala Camacho (1998) que las directrices para incorporar la dimensión ambiental en la educación superior surgen de unos trabajos realizados conjuntamente entre 29 universidades, pedagógicos e institutos politécnicos del país, con el fin de incluir la materia ambiental en las áreas de docencia, investigación y extensión. Debe señalarse, que a partir del Primer y Segundo Congreso Venezolano de Conservación, celebrados en 1978 y 1981 respectivamente, se planteó la necesidad de incorporar la Educación Ambiental en todas las disciplinas y, muy particularmente, en las carreras de formación de docentes. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad Nacional Abierta (UNA) y Universidad Simón Rodríguez (UNESR), son pioneras en incluir la Educación Ambiental a nivel de pregrado en los programas de formación docente. Posteriormente se comienzan a ofertar opciones al nivel de postgrado.

A partir de la aprobación de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el año 1999, podría considerarse como una nueva etapa en la que la Educación Ambiental asume carácter constitucional y obligatorio; así el Art.107 señala: “La Educación Ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano”. Así mismo, en la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 6, numeral 2, establece como de obligatoria inclusión en todo el sistema educativo la actividad física, artes, deportes, recreación, cultura, ambiente, agroecología, comunicación y salud.

La nueva Ley Orgánica del Ambiente (2006), en su título IV, artículos 34 al 37 menciona cual debe ser el objeto de la educación ambiental, lineamientos, generación de procesos y, específicamente, el artículo 38 se refiere a la consideración de los aportes y conocimientos tradicionales de pueblos y comunidades indígenas y otras comunidades organizadas asociados al uso armónico de los recursos naturales y prácticas ambientalmente sustentables. En este sentido, se abre una nueva fase en el proceso de Educación Ambiental en Venezuela, en el que se espera que el ambiente además de ser utilizado como recurso educativo, o contenido a estudiar, se constituya en finalidad y objeto de la educación, con una amplia participación de todos los sectores del país, y que ésta sea incorporada a todos los niveles educativos así como en los procesos de formación ciudadana, ya que las consecuencias de los problemas ambientales afectan a todos por igual.

En el Cuadro 1 se muestra un análisis comparativo de los planteamientos formulados en los diferentes documentos publicados, tanto los referentes a la Educación Básica instaurada a partir de la reforma de 1996, como en el Proyecto Bolivariano. Este cuadro refleja una comparación de los postulados y principios que desde el punto de vista teórico se expusieron anteriormente. Se consideró importante realizar esta revisión y compa-

ración ya que en la realidad, al día de hoy, coexisten ambos planteamientos, de tal forma que se encuentran escuelas donde se trabaja con el Currículo Básico Nacional (CBN) de 1996 (Ministerio de Educación, 1997), otras donde están en proceso de transición hacia el Sistema de Educación Bolivariana, y unas donde, en teoría, están trabajando con un modelo, pero en la práctica se da algo diferente.

Cuadro 1. Resumen - Comparativo entre la Educación Básica propuesta en la Reforma de 1996 y el Proyecto del Sistema Educativo Bolivariano (2007)

Aspectos a Comparar	Educación Básica propuesta en la Reforma de 1996	Proyecto del Sistema Educativo Bolivariano (2007)
Inicio	Se inicia con carácter de ensayo en 1980	Propuesta experimental que se inicia en 1999
Definición	Es obligatoria, universal y gratuita, garantiza igualdad de oportunidades, la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo, idoneidad y moralidad del personal docente y se apoya en las tendencias pedagógicas contemporáneas	Constituye una política de estado, dirigida a afrontar las limitaciones del sistema escolar y asumir la educación como un desarrollo del ser. Es ética, democrática y de calidad para todos, gratuita y obligatoria.
Lineamientos	Escuela orientada a la integración de todos los elementos del proceso educativo; toma en cuenta experiencias y estímulos externos e internos; concilia intereses y necesidades de educandos, docentes y sociedad, integrado a los demás niveles, concepción integradora.	Escuela transformadora de la sociedad identificada con la identidad nacional; participativa y democrática protagónica; de la comunidad, un modelo de atención integral que promueve la justicia social; renovación pedagógica permanente que lucha contra la exclusión educativa.
Componentes del diseño curricular	Alumnos, docentes, planes, programas, estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje, evaluación, servicio de bienestar estudiantil, integración escuela-comunidad, planta física, programa de alimentación escolar.	Relaciones humanas, formación docente, programas, planes, proyectos, contenidos, reglamentos, normas y acuerdos, estrategias, actividades, planificación, evaluación, matrícula, horario, calendario escolar, recursos para el aprendizaje, textos escolares, traje escolar, infraestructura y alimentación
Diseño Curricular	Currículo Básico Nacional (CBN), estatal (currículo estatal) y local (PPP). Sustentado en la transversalidad, con una visión holística, concepción pedagógica constructivista, visión integradora y una propuesta de acción. Centrado en la escuela, sustentado en teorías del aprendizaje: humanismo, teoría genética, teoría sociocultural de los procesos superiores, aprendizaje significativo, procesamiento de la información, neurofisiológicas y el constructivismo. Consensuado, abierto y flexible, el conocimiento se organiza por tipos de contenido.	El Proyecto Pedagógico Nacional es un gran movimiento pedagógico sin producto final. Debe partir de la evaluación del CBN y profundizarlo desde la práctica pedagógica del maestro, trascendiendo la visión de etapa y construyendo aportes para seis grados de educación primaria. Con una concepción transdisciplinaria, transversal y globalizadora de los aprendizajes.
Planificación	PPP: instrumento de planificación de la enseñanza con enfoque global, toma en cuenta los componentes del currículo, sustentado en las necesidades e intereses de la escuela y los educandos. PPA: estrategia de planificación didáctica que implica la investigación, propicia la globalización del aprendizaje, integra los ejes transversales y los contenidos en torno a situaciones, intereses o problemas de los educandos y de la escuela. Guarda estrecha relación con los PPP.	PEIC: es un plan de acción combinado con principios pedagógicos que busca mejorar tanto la educación impartida como el funcionamiento del plantel. Es un proyecto tanto educativo como político. PA: instrumento de planificación que utiliza el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje para abordar necesidades inmersas en el PEIC, a través de herramientas pedagógicas que proporcionan aprendizajes significativos e integrales. Incorpora ejes integradores para fomentar valores, actitudes, virtudes, relacionados con el ambiente, la salud integral y la interculturalidad.

Aspectos a Comparar	Educación Básica propuesta en la Reforma de 1996	Proyecto del Sistema Educativo Bolivariano (2007)
Educación Rural	El propósito es generar las condiciones para que la educación básica en el medio rural disperso contribuya realmente al logro de aprendizajes escolares eficaces, permita mejorar las oportunidades para el desarrollo humano, la participación social y la continuidad de estudios de los niños y niñas de las localidades rurales.	Contempla la producción vista como constitutiva del currículo, tomando en cuenta las características de cada nivel. Escuelas productivas centradas en la formación integral del niño y niña. Currículo humanista enfocado hacia la promoción de una economía social solidaria y proyectos de aprendizaje contruidos colectivamente y con pertinencia sociocultural.
Educación Intercultural Bilingüe	La educación indígena es intercultural porque promueve la afirmación y práctica del educando en su propia cosmovisión, en lo cultural, social y científico, así como la apropiación selectiva y crítica de elementos culturales de otras sociedades por parte de los indígenas; también facilita la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de otros sectores de la sociedad nacional en forma consciente y crítica. Es bilingüe porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación y el español como lengua de relación intercultural.	La educación indígena busca que los pueblos indígenas internalicen, construyan y recreen conocimientos, valores y demás elementos constitutivos de su cultura, desarrollen habilidades y destrezas para desempeñarse en su hábitat y proyectarse con identidad hacia otros pueblos. Es una educación holística, continua, desde la concepción hasta más allá de la muerte del ser humano. Individualizada, compartida, autogestionaria y orientada principalmente a satisfacer necesidades individuales y el bienestar colectivo.
Educación Ambiental	Eje transversal ambiente (2ª etapa de EB) con 4 dimensiones: Dinámica del ambiente, participación ciudadana, valores ambientales y promoción de la salud integral.	Ejes integradores: ambiente y salud integral en todos los subsistemas del diseño currículo bolivariano.

Nota. Resumen elaborado a partir de documentos oficiales recabados.

La innovación conceptual y metodológica que debe afrontar la Educación Ambiental al pasar de un modelo educacional a otro, parte de la necesidad de una nueva ética, con una forma más ‘ecológica’ de analizar la realidad globalmente, e incluso una nueva “estética” (González, 2003). Es necesario que el ser humano comprenda que así como influye sobre el ambiente, éste también influye sobre la humanidad, e igualmente es importante que asimile la noción de finitud de los recursos naturales para su justa valoración, tanto como el principio de solidaridad ante la responsabilidad con las generaciones futuras. Todos estos principios se traducirán en valores que orientarán las actitudes, lo cual plantea el reto de implementar estrategias y metodologías que orienten al estudiante hacia un proceso de reflexión y autodescubrimiento.

Así mismo es necesario una renovación de los contenidos para comprender figuras como el concepto global del medio ambiente, la concepción ecosistémica del entorno, uso de los parámetros espacio-temporales, concepto de energía, de evolución, cambio y equilibrio, mutación, autoorganización y autorenovación, entre otros, que debe manejar la Educación Ambiental a través de métodos pedagógicos activos, orientados al contacto con los problemas locales y sus soluciones con una visión sistémica de la realidad (González, op. cit., Péfaur *et al.* 2011). Otro elemento importante dentro de esta renovación de conceptos educativos ambientales, es la consideración de los saberes que los individuos tienen y los llevan a comportarse de determinada manera en su ambiente, y si son favorables habrán de reforzarse y compartirse y, si no lo son, deberá aprenderse a desaprender y volver a aprender.

Al respecto Lencastre y Prieto (2000) señalan que una de las bases metodológicas y epistemológicas esenciales de la Educación para la Sustentabilidad, consiste en la integración multidisciplinaria de los saberes sobre el ambiente, a partir de cuestiones concretas y su compatibilidad cultural, es decir, en su comprensión por otras sensibilidades culturales. A tal efecto, la Educación Ambiental debe asumir el reto de construir el conocimiento desde las prácticas tradicionales y comunitarias, los valores, lo imaginario y las representaciones (Carballo, 2008; Carballo *et al.* 2011); en relación a esto, Lencastre y Prieto (op. cit.) indican que “el encuentro entre los dispositivos materiales y simbólicos de las culturas, puede entenderse como el encuentro entre dispositivos de creencias, representaciones, actitudes y de intenciones y comportamientos susceptibles de ser analizados y elaborados pedagógicamente” (pp. 11-12).

Indudablemente la Educación Ambiental tiene un papel preponderante en la búsqueda de cambio de actitudes pero no único, ya que debe estar acompañada de la divulgación y aplicación de normas y leyes de carácter preventivo y sancionador, así como de programas para el manejo eficiente y conservación de los recursos naturales. Aunado a ello, los medios de comunicación, impresos y audiovisuales, deben implicarse permanentemente en el proceso de manera tal que toda la sociedad se involucre activamente en la construcción de una nueva ciudadanía ambiental. En este escenario, la Educación Ambiental ha hecho frente a este reto desde y con diferentes enfoques y perspectivas que se han desarrollado a partir del siglo pasado para dar respuesta a la preocupación que unos más que otros han demostrado por el futuro de la humanidad.

Todo aporte que se pueda realizar en este sentido, para que sea factible, debe estar teórica y pedagógicamente bien fundamentado, tener pertinencia social, y ser coherente con el contexto y el tiempo en el que será implementado. La preparación del docente, entre otros elementos, su pensamiento, conocimiento, y actuación son factores fundamentales que orientaran la construcción de nuevos modos de pensar, sentir y ser en los estudiantes hacia un futuro ambientalmente sostenible. En ese proceso de transformaciones de la Educación Ambiental, tomando en consideración que está en un proceso de revisión y actualización en busca de una renovación conceptual y metodológica, deben buscarse e implementarse estrategias y metodologías novedosas que orienten al estudiante hacia un proceso de autodescubrimiento, donde la reflexión y la investigación lo lleven a vivir en armonía con el ambiente. ©

Agradecimientos

Al personal de la Escuela Rural Atacoso, en Santa Cruz del Zulia, estado Zulia, Venezuela. A Margarita García, Beatriz Cáceres, Pedro Durant, Marisela Angelino, Jenny Galué, Milagros Chávez, Isabel Teresa de Gómez, Nelly Padrino, y Zuraída Flores. A los integrantes del Grupo de Ecología Animal, Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad de Los Andes. A la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Sede El Vigía. Al FONACIT por el financiamiento del Proyecto 98000761 y al CDCHTA de la Universidad de Los Andes por el financiamiento del Proyecto C-1332-05-09.

Kimara Carballo Pérez. Geógrafa, Universidad de Los Andes. Maestría en Planificación. Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes. Profesora Titular en Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo El Vigía, Mérida, Venezuela.

Jaime Eduardo Péfaur Vega. Médico Veterinario, Universidad de Chile. Maestría en Biología. Doctorado en Ecología, Universidad de Kansas, USA. Profesor Titular del Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- ACOPSA. (1999). *Material didáctico para la capacitación de los docentes de la II etapa de educación básica*. Manual para los docentes, San Cristóbal, Venezuela.
- Álvarez, Alejandro. (1998). Veinte años de educación ambiental en Venezuela: ¿una base firme para el desarrollo sostenible? I Foro de Educación Ambiental para la Venezuela del siglo XXI, Caracas.
- Boada, Dignora, Escalona, José y Castro, Marlene. (2001). Educación ambiental: una alternativa para la educación preescolar. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

- Camacho, Carlos (1998). Educación y formación ambiental en Venezuela, FUNDACITE, Mérida, Venezuela.
- Carballo Pérez, Kimara (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos para un programa de educación ambiental a partir de las representaciones sociales de los animales venenosos. *Tesis Doctoral*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. 284 pp.
- Carballo Pérez, Kimara, Péfaur Vega, Jaime Eduardo y García, Margarita (2011). Las representaciones sociales sobre los animales venenosos en una comunidad educativa rural de Venezuela. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela. 28: 15-31.
- Córdova, Pía, Álvarez Iragorry, Alejandro y González Yunis, Olga.(2009). Comunicación pública de la ciencia en Venezuela: prácticas, actores, y orientaciones. *Redes*, 15(30), 125-148.
- CENAMEC (1998). Carpetas de educación para docentes de educación básica, Caracas, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.
- EcoNatura. (1993). Directorio de organizaciones ambientales no gubernamentales de Venezuela, *Fundación Polar*, Caracas, Venezuela.
- García, Margarita y Rivas de Rojas, Ninoska. (2000). Educación ambiental. Serie Azul, FEDUPEL, Caracas, Venezuela.
- Lencastre, Marina y Prieto, Alfonso (2000). Transversalidad curricular y Sustentabilidad: contribución para la teoría y práctica de la formación de maestros, *Tópicos en Educación Ambiental*, Guadalajara, México. 2(6): 7-18.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Caracas, Venezuela. 5929 (Extraordinario).
- Ley Orgánica del Ambiente (2006). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, Caracas, Venezuela. 5833 Extraordinario. Ministerio de Educación. (1987). Normativa de Educación Básica. *Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto*, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación (1997). Currículo básico nacional. Nivel Educación Básica, Nombre completo (UCEP), Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1997). Guía metodológica para el docente del sector rural, frontera e indígena, I y II etapa de educación básica: Proyecto “Renovemos la escuela básica rural, frontera e indígena”, Caracas.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999). Proyecto educativo nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales, *PUBLICACIÓN*, Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (1986). Programa de educación ambiental para el nivel preescolar, *ODEPRI*, Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales. (2000). Primer informe de Venezuela sobre diversidad biológica. Editorial Owelinh, C.A., Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo nacional bolivariano. Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. *Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC)*, Caracas, Venezuela.
- Péfaur Vega, Jaime Eduardo, Carballo Pérez, Kimara y Morón, José Gregorio (2011). Ecoepidemiología de la fauna venenosa: un modelo de acción para la educación ambiental. *Educere*, 15(52): 635-641.
- Pérez de Borgos, Luisa. (2004). Educación superior indígena en Venezuela: una aproximación. IESALC/ UNESCO, Caracas.

- Quishpe Lema, Cristóbal (2001). Educación intercultural y bilingüe, [Boletín] ICCI-RIMAI. *Publicación Mensual del Instituto Científico de Cultura Indígena*, Quito, Ecuador. 3:(31).
- Rincón Gutiérrez, Pedro. (1978). Educación, participación ciudadana y conservación. I Congreso Venezolano de Conservación, Caracas, Venezuela. 6(3):10-26.
- Torres, María Electa. (2000). Algunas consideraciones sobre la educación rural en Venezuela (1932-1980): ensayo histórico descriptivo. *Consejo de Publicaciones*, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Villanueva, María Magdalena y Rebolledo de Leal, Mary. (2011). Transversalidad: la teoría en la práctica. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Consultas Electrónicas

- González, E. (2003). Educación para la Biodiversidad. Agua y Desarrollo Sustentable. 1(4). Disponible en: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>. Revisado el 22/09/2005.

Salud mental de los estudiantes de Trabajo Social: Estudio de caso de una universidad colombiana

Investigación
arbitrada

*Mental health of Social Work students:
Case study of a colombian university*



María Fernanda Gómez Gómez

mariafdagomezgomez@gmail.com

Teléfono de contacto: 3114984388

Clara Inés Santander Dueñas

csantanderduenas@gmail.com

Teléfono: 3166202328

Héctor Mauricio Rojas Betancur

hmrojasb@uis.edu.co

Teléfono de contacto: 3016451128

Universidad Industrial de Santander

Bucaramanga. Dpto. de Santander-Colombia

Pablo Lleral Lara Calderón

plaracalder@uniminuto.edu.co

Teléfono de contacto: 3023741727

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Bucaramanga. Dpto. de Santander-Colombia

Oscar Vicente Aguilera Dugarte

odaguiplus@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 424 731 9659

Doctorado de Ciencias Humanas
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes

Mérida, estado Mérida-Venezuela

Artículo recibido: 25/02/2020

Aceptado para publicación: 09/03/2020

Resumen

En este estudio se realizó un análisis de la situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social, adscritos a las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b de la Universidad Industrial de Santander respecto a depresión, ansiedad, funcionamiento familiar, alcoholismo, suicidio, estilo de vida, habilidades sociales, proyecto de vida, ajuste emocional, salud sexual y reproductiva, síntomas asociados a trastornos alimenticios, estrategias de aprendizaje, automotivación para el aprendizaje, competencia lectora, y capacidad de consulta. Se trató de una investigación cuantitativa, con diseño transversal, por cohortes, con una población de 187 estudiantes universitarios, evaluados mediante diversos test psicosociales (proporcionados en su totalidad por la División de Bienestar Universitario).

Palabras Clave: estudiantes pregrado, salud mental, test psicosociales, universitarios, Trabajo Social.

Abstract

In this study an analysis of the mental health situation of the Social Work students, assigned to the cohorts 2011A, 2011B, 2012A and 2012B of the Universidad Industrial de Santander was made regarding depression, anxiety, family functioning, alcoholism, suicide, lifestyle, social skills, life project, emotional adjustment, sexual and reproductive health, symptoms associated with eating disorders, learning strategies, self-motivation for learning, reading competence, and ability to consult. It was a quantitative research, with cross-sectional design, by cohort, with a population of 187 university students, evaluated by various psychosocial tests (provided in their entirety by the Division of University Welfare).

Key words: undergraduate students, mental health, psychosocial tests, university, Social Work.

Author's translation.

Introducción

La salud mental en estudiantes universitarios, ha sido un tema que se ha convertido en objeto de investigación, puesto que frecuentemente los estudiantes universitarios presentan diversas dificultades psicosociales que afectan su bienestar y adaptación a la vida universitaria, lo que repercute en problemas de rendimiento académico, cambio o deserción del programa o de la institución.

Para la Universidad Industrial de Santander, el tema de la salud mental se ha convertido en motivo de preocupación, y por ello, desde hace algunos años, la Sección de Servicios Integrales de Salud y Desarrollo Psicosocial, adscrita a la División de Bienestar Universitario, ha venido implementando pruebas psicosociales, con los propósitos de conocer las condiciones psicosociales de ingreso de los estudiantes y detectar así factores de riesgo y factores protectores que permitan direccionar la intervención desde esta dependencia.

Las pruebas psicosociales que se han venido aplicando son:

- Test de Salud Mental para Universitarios TSMU (constructo de Bienestar Universitario-Universidad Industrial de Santander).
- Inventario de Hábitos de Estudio y Estilos de Aprendizaje IHEA (constructo de Bienestar Universitario ya validado-Universidad Industrial de Santander).
- APGAR Familiar.
- Escala de Ansiedad y Depresión de Zung.
- Test de Cage.

El presente artículo de investigación, pretende visibilizar las condiciones psicosociales de ingreso de los universitarios respecto a la totalidad de variables que miden los test (depresión, ansiedad, funcionamiento familiar, alcoholismo, suicidio, estilo de vida, habilidades sociales, proyecto de vida, ajuste emocional, salud sexual y reproductiva, síntomas asociados a trastornos alimenticios, estrategias de aprendizaje, automotivación para el aprendizaje, competencia lectora, y capacidad de consulta), con el fin de generar una aproximación diagnóstica en la materia, en torno a cuál es la situación de los universitarios al momento de ingreso a la universidad.

La población objeto de investigación fueron las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b de estudiantes de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander.

Las preguntas que orientaron el presente proyecto de investigación, se formularon a partir de la importancia de un conocimiento que permita evaluar el estado de salud mental de los estudiantes universitarios, para el presente caso investigativo, de los estudiantes adscritos al programa de Trabajo Social, ya que es importante conocer las condiciones de salud mental, de quienes se prevé, acompañarán en un futuro a individuos, grupos y comunidades en el mejoramiento y desarrollo de sus capacidades psicosociales.

La pregunta general de investigación resultó ser: ¿Cuál es la condición psicosocial de ingreso de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander de las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b?

Metodología

Este artículo se deriva de una investigación cuantitativa, con un diseño transversal, por cohortes, para lo cual se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: Test de Salud Mental para Universitarios TSMU (constructo de Bienestar Universitario – Universidad Industrial de Santander), Inventario de Hábitos de Estudio y Estilos de Aprendizaje IHEA (constructo de Bienestar Universitario ya validado-Universidad Industrial de Santander), APGAR Familiar, Escala de Ansiedad y Depresión de Zung, y Test de Cage.

Vale la pena mencionar que, la totalidad de resultados fueron proporcionados por la Sección de Servicios Integrales de Salud y Desarrollo Psicosocial –Dependencia de Bienestar Universitario–, de la Universidad Industrial de Santander.

Tabla 1. Número de estudiantes por cohorte (n=187)

Cohorte	Cohortes de ingreso
2011a	44
2011b	47
2012a	45
2012b	51
Totales	187

Fuente: Escuela de Trabajo Social, UIS, 2015

Los estudiantes participantes otorgaron consentimiento informado para la aplicación, y recibieron en su totalidad, los resultados de sus pruebas psicosociales. Los datos fueron procesados mediante el uso del software estadístico SPSS®, versión 19.0.

Principales resultados

Los estudiantes que aplicaron para el análisis de salud mental son en su mayoría mujeres (85,3%), mientras que el 14,7%, corresponde al sexo masculino. El promedio de edad fue de 20,58 años, con una desviación estándar de 1.357, lo que significa que la muestra es homogénea en relación con la edad. El 85,3% de los estudiantes depende económicamente de sus padres, mientras que el 3,4% restante trabaja, porcentajes que indican la alta dependencia económica de los jóvenes con sus familias, rasgo de la autonomía postergada (Rojas M. , 2011).

Los resultados de las pruebas de ingreso a la vida universitaria, son realmente alarmantes, en lo que respecta a la salud mental de los educandos. Alrededor del 65% de los jóvenes presentaron algún tipo de irregularidad en cuanto a estilo de vida, el 61% en ajuste emocional, el 55% evidenció interferencias en las relaciones familiares –APGAR– y el 45% síntomas asociados a trastornos alimenticios. También es significativo el alto porcentaje de problemas en habilidades sociales (43%).

La carga por posible depresión –desde leve a severa– reportó el 19% del total de estudiantes de las cohortes de ingreso a Trabajo Social, mientras que el porcentaje de éstos con posibles problemas de ansiedad resultó ser 18%.

Tabla 2. Porcentaje de carga de riesgo a la salud mental en diferentes test(n=187)

Test psicosocial	% de carga de enfermedad mental
TSMU-Estilo de Vida	65,15
TSMU-Ajuste Emocional	61,02
APGAR Familiar	55,29
TSMU-Síntomas asociados a Trastornos Alimenticios	45,89
TSMU-Habilidades Sociales	43,02
TSMU-Proyecto de Vida	31,37
TSMU-Salud Sexual y Reproductiva	27,39
Prueba de Depresión de Zung	19,16
Prueba de Ansiedad de Zung	18,65

Test psicosocial	% de carga de enfermedad mental
IHEA-Comprensión Lectora	8,68
IHEA-Estrategias de Aprendizaje	6,96
Test de Cage-Alcoholismo	4,69
TSMU-Suicidio	3,51
IHEA-Automotivación para el Aprendizaje	3,48
IHEA-Capacidad de Consulta	1,15

Fuente: BU, UIS, 2015

Funcionalidad Familiar

Tabla 3. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Funcionalidad Familiar (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Total
Disfunción familiar severa	11,90%	9,09%	0,00%	13,95%	8,74%
Disfunción familiar moderada	23,81%	20,45%	16,28%	4,65%	16,30%
Disfunción familiar leve	28,57%	25,00%	37,21%	30,23%	30,25%
Buena función familiar	35,71%	45,45%	46,51%	51,16%	44,71%

Fuente: Datos BU, 2014

En torno a los resultados arrojados por la prueba APGAR Familiar, aplicada a las cohortes 2011a a 2012b, se puede evidenciar, que en cada cohorte de ingreso, existen en promedio al menos 3 estudiantes que manifiestan disfunción familiar severa, y al menos 7 estudiantes que en todas las cohortes de ingreso y en promedio presentan disfunción familiar moderada; situación que resulta alarmante y a la cual la Escuela de Trabajo Social y la Universidad Industrial de Santander deben prestar atención, ya que el nuevo contexto para los estudiantes que ingresan y sus familias, podría convertirse en un factor de riesgo para la presencia de disfunciones familiares, por ser éste, un contexto compuesto por características complejas que exige nuevas formas de comportamiento para afrontar las nuevas situaciones, que de no ser atendidas, desencadenarían disfunciones en el funcionamiento familiar, ocasionando en los universitarios bajo rendimiento académico, deserción, alcoholismo, tabaquismo, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

Ansiedad

Tabla 4. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Ansiedad (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Presencia ansiedad severa o extrema	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00
Presencia ansiedad moderada	2,38%	0,00%	2,33%	0,00%	1,18%
Presencia ansiedad leve o ligera	19,05%	13,64%	23,26%	13,95%	17,48%
Dentro de lo normal, sin psicopatología	78,57%	86,36%	74,42%	86,05%	81,35%

Fuente: Datos BU, 2014

En las 4 cohortes no se presentó ningún caso de ansiedad severa o extrema, sin embargo, hay presencia de un 2,38% en la cohorte 2011a y 2,33% en la cohorte el 2012a, esto significa que, de acuerdo a la Escala de Ansiedad de Zung, se presenta en el ingreso a estudios superiores algunos casos de ansiedad moderada, lo que significa que la universidad o la Escuela de Trabajo Social deben aplicar algún correctivo.

Uno de los factores que podría explicar y predecir la presencia significativa de este tipo de trastorno (ansiedad moderada y ansiedad leve o ligera) en las cohortes a, es el proceso académico ininterrumpido que los estudiantes adscritos a estas cohortes tienen, ya que estos, se supone, acaban de salir del colegio, en la mayoría de los casos siendo aún adolescentes, a enfrentarse inmediatamente a la vida universitaria, situación que los hace vulnerables; según los datos arrojados se deduce que los estudiantes que tienen que empatar el colegio con la universidad están generando mayor ansiedad que los que no. Hay quienes afirman que uno de los problemas de los jóvenes en la universidad es que entran demasiado jóvenes. En algunos lugares como Alemania los jóvenes no pueden ingresar a los entes universitarios sino hasta los 21 años de edad, pues se considera que a esta edad han alcanzado una madurez emocional.

Resultan alarmantes los porcentajes que presentan todas las cohortes (tanto las a como las b) en materia de ansiedad; podría hipotetizarse que los estudiantes por el solo hecho de iniciar estudios profesionales se enfrentan a crisis de ansiedad, puesto que en esta etapa se elige una profesión –ocupación–, se forman nuevos círculos sociales y en algunos casos se generan procesos de adaptación a otros contextos.

Por otra parte, (Ninan & Berger, 2001, págs. 14, 79, 85) indican que “los trastornos de ansiedad pueden constituir factores de riesgo para el desarrollo de depresión”, lo cual significa, que si no son tratados oportunamente estos trastornos de ansiedad en los universitarios, pueden con el tiempo, desencadenar no sólo trastornos asociados a la depresión, sino además la probabilidad de aparición de trastornos del comportamiento, como el consumo adictivo de alcohol y drogas y el deterioro de las relaciones sociales, entre otros.

Depresión

Tabla 5. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Depresión (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Presencia depresión moderada	4,76%	6,82%	4,65%	4,65%	5,22%
Presencia depresión leve o ligera	11,90%	13,64%	18,60%	11,63%	13,94%
Dentro de lo normal, sin psicopatología	83,33%	79,55%	76,74%	83,72%	80,83%

Fuente: Datos BU, 2014

Según los resultados arrojados por la Escala de Depresión de Zung, es posible evidenciar la existencia de carga de enfermedad mental respecto a depresión en todas las cohortes de ingreso. Al menos 2 estudiantes en promedio de cada 43 adscritos a las cohortes en mención presentan depresión moderada, mientras que al menos 6 estudiantes de cada 43 en promedio presentan depresión leve o ligera.

Situación que puede ser explicada por el estrés que causa el ingreso a la universidad ya que este, suele ser el primer cambio importante en la vida de un adolescente y un joven adulto.

Es importante resaltar que estudios realizados en los Estados Unidos reportan que dentro de los 19 millones de adultos que sufren depresión, un gran porcentaje corresponde a estudiantes universitarios, de los cuales el 30% manifiesta haberse sentido abrumados por la vida universitaria en su primer año y el 40% reporta que ha acudido en busca de ayuda a su centro de Bienestar Estudiantil.

Tabla 6. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Alcoholismo. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Alcoholismo	4,76%	0,00%	0,00%	0,00%	1,19%
Alto riesgo de alcoholismo	4,76%	2,27%	4,65%	2,33%	3,50%
No alcohólico	90,48%	97,73%	95,35%	97,67%	95,30%

Fuente: Datos BU, 2014

Dentro de los datos suministrados, se evidencia que el consumo de alcohol no alcanza grandes porcentajes dentro de la población analizada, ya que según los datos, el 1,19% de estudiantes adscritos a las cohortes en promedio son alcohólicos; en relación al porcentaje en promedio de estudiantes con alto riesgo de alcoholismo se hallan 3,50%, sin embargo, no hay que subestimar por parte de la universidad la temática, ya que la carga de enfermedad mental arrojada por las pruebas anteriores (APGAR Familiar, Escala de Ansiedad de Zung y Escala de Depresión de Zung) pueden ser factores determinantes y desencadenantes de alto riesgo de alcoholismo o alcoholismo.

Cabe señalar que, según (Salcedo Monsalve, Palacios Espinosa, & Espinosa, 2011) en Colombia (gracias al Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas, efectuado en 1996) “la mayoría de las personas que afirmaron consumir en el último año y en el último mes eran universitarios, siendo estos el 48,0% de los consumidores de último mes y el 76,2% de los consumidores de último año”.

Tabla 7. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Suicidio. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Con riesgo	7,14%	2,27%	2,33%	2,33%	3,51%
Sin riesgo	92,82%	97,73%	97,67%	97,67%	96,47%

Fuente: Datos BU, 2014

Según los resultados del Test de Salud Mental para Estudiantes Universitarios TSMU – Suicidio, se denota que en la primera cohorte (2011a) prevalece en un alto porcentaje el riesgo al suicidio respecto a las demás cohortes, un riesgo, que podría ser el resultado de disfunción familiar, ansiedad y depresión, ya que esta cohorte resultó con el más alto porcentaje de estudiantes que ingresan al programa de Trabajo Social con presencia de ansiedad moderada, el segundo porcentaje más alto en disfunción familiar severa y el segundo puesto con mayor porcentaje en presencia de depresión moderada, con lo anteriormente mencionado, podemos decir que las disfunciones en torno a funcionamiento familiar, ansiedad y depresión son determinantes para una ideación suicida.

Es pertinente mencionar que el suicidio es considerado como una de las tres primeras causas de muerte en jóvenes, tanto en Colombia como en el mundo, por ende, se hace necesaria la creación y/o fortalecimiento de estrategias para la prevención del mismo.

Tabla 8. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Estilo de vida. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Problemas moderados en el estilo de vida	0,00%	2,27%	4,65%	0,00%	1,73%
Problemas leves en el estilo de vida	69,05%	61,36%	58,14%	65,12%	63,41%
Ausencia de problemas en el estilo de vida	30,95%	36,36%	37,21%	34,88%	34,85%

Fuente: Datos BU, 2014

Como puede evidenciarse, el porcentaje promedio que se relaciona con los problemas leves en el estilo de vida de los estudiantes universitarios que ingresan al programa de Trabajo Social (63,41%) supera significativamente al porcentaje que relaciona la ausencia de problemas en el estilo de vida (34,85), esto significa, que de acuerdo a los resultados del TSMU Estilo de Vida, existen serios problemas de manejo del tiempo, hábitos alimenticios, hábitos del sueño y cuidado de sí mismo, en los estudiantes que ingresan al programa académico de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, problemas que resultan ser determinantes para el alcance de objetivos y metas en el proceso de formación académica profesional.

Considerando lo anterior, uno de los factores que hipotéticamente pueden explicar los problemas de comportamiento asociados al estilo de vida son los factores socio económico y socio cultural de los estudiantes.

Tabla 9. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Habilidades Sociales. (n=187)

	2011a	2011b	2012 ^a	2012b	Promedio
Problemas moderados en las habilidades sociales	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Problemas leves en las habilidades sociales	47,62%	47,73%	46,51%	30,23%	43,02%
Ausencia de problemas en las habilidades sociales	52,38%	52,27%	53,49%	69,77%	56,97%

Fuente: Datos BU, 2014

Como se puede observar en cuanto a las habilidades sociales (hablar en público, defensa de los derechos, expresión de sentimientos y pensamientos positivos y negativos (dar y recibir afecto), interacción con otros) de los estudiantes de ingreso al programa académico de Trabajo Social hay ausencia de problemas moderados en las habilidades sociales en todas las cohortes, sin embargo, lo anterior no significa que no existan problemas relacionados con las habilidades sociales, ya que el promedio de los problemas leves en las habilidades sociales está representado por un 43,02%, cifra que resulta altamente significativa.

Tabla 10. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Proyecto de Vida. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Problemas moderados en el cumplimiento de objetivos y metas	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Problemas leves en el cumplimiento de objetivos y metas	30,95%	34,09%	27,91%	32,56%	31,37%
Ausencia de problemas en el cumplimiento de objetivos y metas	69,05%	65,91%	72,09%	67,44%	68,62%

Fuente: Datos BU, 2014

En torno a los resultados arrojados por la prueba TSMU Proyecto de Vida, es posible denotar que la ausencia de problemas moderados en el cumplimiento de objetivos y metas fue común a todas las cohortes. En cuanto a los problemas leves en el cumplimiento de objetivos y metas se percibe una presencia significativa que en promedio alcanza un porcentaje de 31,37% para todas las cohortes. Es importante señalar, que las cohortes con mayor puntuación de problemas leves en el cumplimiento de objetivos y metas resultaron ser las cohortes 2011b (34,09%) y 2012b (32,56%), situación que puede ser dada por la interrupción del ciclo académico de los estudiantes adscritos a estas cohortes, por el hecho de no haber sido admitido a la carrera universitaria que deseaban en primera opción, porque los puntajes del examen de Estado no le permitían ingresar a la carrera de su interés, la no satisfacción de los intereses de los padres y/o cuidadores respecto a la profesión que desean para sus hijos; razones todas que pueden generar frustración en el cumplimiento de objetivos y metas.

Tabla 11. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Ajuste Emocional. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b
Problemas moderados en el ajuste emocional	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Problemas leves en el ajuste emocional	54,76%	59,09%	58,14%	72,09%
Ausencia de problemas en el ajuste emocional	45,24%	40,91%	41,86%	27,91%

Fuente: Datos BU, 2014

Los problemas leves en el ajuste emocional de los estudiantes de Trabajo Social adscritos a las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b en promedio alcanzan un 61,02%, superando significativamente la ausencia de problemas en el ajuste emocional con un promedio de 38,98%, lo cual puede expresar que hay una carga significativa de enfermedad en el ajuste emocional, que puede ser producida por estados de ansiedad, depresión, disfunción familiar, frustración en el proyecto de vida, entre otros, ya que según (Ballesteros, 1995) el ajuste psicológico es un “constructo que contempla el bienestar psicológico manifestado en el comportamiento general, además de aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales”.

Tabla 12. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Salud Sexual y Reproductiva. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b
Problemas graves	2,38%	0,00%	0,00%	0,00%
Problemas moderados	2,38%	9,09%	9,30%	0,00%
Problemas leves	19,05%	18,18%	25,58%	23,26%
Ausencia de problemas	76,19%	72,73%	65,12%	76,74%

Fuente: Datos BU, 2014

Según los resultados arrojados y pese al alto porcentaje de estudiantes universitarios con ausencia de problemas en materia de salud sexual y reproductiva (que en promedio alcanza 72,58%); cabe señalar, que el porcentaje restante (27,42%), no debe ser subestimado, pues allí se encuentra una carga de enfermedad considerable, que pudiera ser abordada mediante programas de promoción y prevención en salud sexual y reproductiva, para así evitar, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre otros, que pudieran generar en algún momento riesgos en el proceso académico de los universitarios, como: el abandono de la universidad antes de alcanzar el grado.

Uno de los factores que justifica los problemas de salud sexual y reproductiva en los universitarios, se relaciona con el hecho de ingresar a la universidad en una etapa vulnerable como la adolescencia, pues en esta etapa se presentan “problemas de salud sexual y reproductiva que requieren ser abordados, pues la mayoría de ellos inician su actividad sexual a edades muy tempranas y no tienen una información apropiada y oportuna en temas de sexualidad y salud reproductiva, esto conlleva a que no tengan claro sus derechos y responsabilidades en este aspecto”. (Organización Mundial de la Salud, 1989).

Otros de los factores, influyentes en los problemas de salud sexual y reproductiva, se relacionan con la crisis de definición de identidad del adolescente planteada por Erikson en 1968, en la que se incluye lo sexual y reproductivo.

Tabla 13. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Síntomas Asociados a Trastornos Alimenticios. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b	Promedio
Presencia moderada de síntomas asociados a trastornos alimenticios	0,00%	0,00%	2,33%	0,00%	0,58%
Presencia leve de síntomas asociados a trastornos alimenticios	40,48%	47,73%	44,19%	48,84%	45,31%
Ausencia de síntomas asociados a trastornos alimenticios	59,52%	52,27%	53,49%	51,16%	54,11%

Fuente: Datos BU, 2014

Según los datos arrojados, la presencia leve de síntomas asociados a trastornos alimenticios prevalece en un 45,31% en la población investigada; dentro de los síntomas asociados a trastornos alimenticios se encuentran, según el (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1997), los siguientes: miedo intenso a ganar peso, alteración de la percepción del peso o la silueta corporal, ingesta de alimentos en un corto espacio, sensación de pérdida de control sobre la ingesta del alimento, provocación del vómito, uso excesivo de laxantes, entre otros.

Es pertinente señalar que estudios realizados en torno a los trastornos de conducta alimenticia, han llegado a la conclusión que dichos trastornos –anorexia y bulimia- se encuentran relacionados con patologías de múltiples causas, en las que se involucran factores de orden socio cultural, biológico, individual y familiar; algunos investigadores se atreven a afirmar que este tipo de trastornos, se relacionan también con la ansiedad y la depresión, ya que estos, resultan ser también factores determinantes.

Tabla 14. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Estrategias de Aprendizaje. (n=187)

	2011 ^a	2011b	2012a	2012b
Sin riesgo	92,86%	90,91%	95,35%	93,02%
Con riesgo	7,14%	9,09%	4,65%	6,98%

Fuente: Datos BU, 2014

Dentro de los datos arrojados por el Indicador de Habilidades de Enseñanza y Aprendizaje IHEA, es posible denotar que en promedio un 6,96% de la población estudiada, no posee estrategias de aprendizaje, lo cual genera múltiples riesgos (la pérdida de una asignatura, la pérdida de un semestre, la deserción) para alcanzar el objetivo académico, convirtiéndose en factores desencadenantes de conductas depresivas y ansiosas, consumo de alcohol, ideación suicida, entre otras, que sin duda, interfieren con la rutina del diario vivir y las responsabilidades académicas de los universitarios.

Tabla 15. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Automotivación para el Aprendizaje. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b
Sin riesgo	100%	100%	86,05%	100%
Con riesgo	0,00%	0,00%	13,95%	0,00%

Fuente: Datos BU, 2014

Pese a existir síntomas asociados y presencia de depresión, ansiedad, trastornos alimenticios, disfunción familiar, entre otros aspectos, evidenciados anteriormente en el estudio realizado por el grupo investigador en las cohortes 2011a a 2012b de la Universidad Industrial de Santander, se puede afirmar que un alto porcentaje en promedio de todas las cohortes (96,51%) de estudiantes que ingresan a la universidad se sienten muy motivados, posiblemente por haber logrado el ingreso a la universidad pública, por el nuevo estilo de vida, por el establecimiento de un nuevo círculo social, por el nuevo status social, entre otros; en relación al porcentaje restante (3,48%), se podría hipotetizar que este, corresponde a los estudiantes que no ingresan al programa de pregrado de su preferencia.

Tabla 16. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Competencia Lectora. (n=187)

	2011a	2011b	2012a	2012b
Sin riesgo	92,86%	86,36%	90,70%	95,35%
Con riesgo	7,14%	13,64%	9,30%	4,65%

Fuente: Datos BU, 2014

Según los resultados de la prueba psicosocial IHEA-Competencia Lectora, la población sin riesgos representa en promedio 91.31%, frente al promedio de estudiantes que padecen riesgo en la competencia lectora (8,69%).

Pese a los resultados significativamente bajos dentro de la población con riesgo en la competencia lectora, se considera pertinente prestar atención a este porcentaje, esto en ocasión, a que la lectura es el eje central del proceso educativo y que de su dominio, depende el éxito en la vida universitaria y profesional, sin embargo, el hecho de que el porcentaje con riesgo en la competencia lectora sea tan bajo, es señal de sorpresa para el grupo investigador, pues comúnmente se suele manifestar que los niveles de lectura en los universitarios, según investigadores, son realmente escasos, para lo cual, se propone realizar un estudio más profundo que genere mejoras en esta importante competencia para la vida universitaria.

Tabla 17. Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social. Capacidad de Consulta. (n=187)

	2011 ^a	2011b	2012a	2012b
Sin riesgo	100%	97,73%	97,67%	100%
Con riesgo	0,00%	2,27%	2,33%	0,00%

Fuente: Datos BU, 2014

Como se puede observar, la capacidad de consulta en estudiantes que ingresan al programa de pregrado de Trabajo Social en la Universidad Industrial de Santander, resulta ser aparentemente mínima, ya que se considera que esta población dio respuesta en ese momento, desde su experiencia vivida, en la formación primaria y secundaria, pues según (Guhl, 1987) citado por (Castañeda & Henao, 1965) “ni en la primaria, ni en el bachillerato, se prepara al estudiante para consultar, elaborar raciocinios, ni estudiar por su propia cuenta”, actividades estas, necesarias en el proceso académico universitario, por lo que se considera necesario, la elaboración de un estudio más profundo de este ítem.

Discusión y Conclusiones

El análisis anteriormente efectuado, suscitó algunas reflexiones en torno a la importancia de la Universidad Industrial de Santander en el proceso psicosocial de los estudiantes.

La observación de elevados niveles de carga de enfermedad mental fue evidente, lo que confirma la necesidad de posibilitar la generación y/o el fortalecimiento de estrategias preventivas por parte de la Universidad Industrial de Santander, y del contexto más próximo a los estudiantes, el de la Escuela de Trabajo Social.

Es de destacar, que el rango de edades de los estudiantes, al momento de la aplicación de los test psicosociales, resulta ser altamente vulnerable, situación que los convierte en candidatos potenciales, a que los trastornos de salud mental que presentan en la actualidad, con el tiempo tiendan a ser más crónicos.

A partir del estudio realizado, se visibiliza lo importante que resulta la realización de las pruebas psicosociales por parte de la universidad, no solo al momento de ingreso, sino también, en un punto específico de semestres

cursados, en ocasión, a que el nivel de madurez que se supone el estudiante ha adquirido hasta dicho momento del proceso formativo, lo hará más consciente de los resultados obtenidos en materia de salud mental, lo movilizará en pro de su bienestar y comprenderá la incidencia de la universidad en el cambio de su salud mental. Asimismo, se considera pertinente la implementación de la presente propuesta investigativa en la totalidad de programas académicos ofertados por la universidad, cada uno desde su particularidad.

La consideración general de los resultados obliga a preguntarse ¿Qué resultados tienen los problemas de carga de enfermedad mental identificados, en el futuro desempeño profesional de los estudiantes de Trabajo Social afectados? ¿Cuántos de éstos estudiantes se harán cargo, si es que no lo han hecho ya, de la salud mental de individuos, familias y comunidades? ¿A cuántos estudiantes afectará la carga de enfermedad mental en su rendimiento general, particularmente académico? ©

María Fernanda Gómez Gómez. Trabajadora Social Summa Cum Laude y Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad Industrial de Santander. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá, Colombia. Miembro del Semillero de Investigación Comunidades de UNIMINUTO, Bogotá, Colombia. Experiencia investigativa en temas de salud mental, principalmente en población joven.

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.

Oscar Aguilera. 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.

Clara Inés Santander Dueñas. Trabajadora Social Cum Laude y Magíster en Intervención Social de la Universidad Industrial de Santander. Experiencia investigativa en temas de salud mental y autonomía postergada, principalmente en población universitaria.

Héctor Mauricio Rojas Betancur. Sociólogo de la Universidad de Antioquia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Antioquia, Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia y Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Manizales. Investigador Asociado de Colciencias. Docente Titular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo Vélez, Diana. María., Casadiego Garzón, Claudia. Patricia., & Sánchez Ortiz, Diana. Lucía. (2008). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *UNIV. PSYCHOL*, 88.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1997). DSM IV. Barcelona: MASSON.
- Amézquita, María Eugenia., González, Rosa Elena., & Zuluaga, Diego. (2003). Prevalencia de depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría* , 32: 341 - 356.
- Arrivillaga Quintero, Marcela, Cortés García, Carolina., Goicochea Jiménez, Tatiana, & Lozano Ortiz, T. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios . *Universitas Psicológica*, 3, 17 - 26.
- Ballesteros Valderrama, Blanca Patricia. (1995). El conflicto marital y su relación con problemas de ajuste en los niños. *Fundación Universitaria Konrad Lorenz*.
- Calvete Zumalde, Esther. (2005). Género y Vulnerabilidad Cognitiva a la Depresión: el papel de los pensamientos automáticos. *Ansiedad y Estrés*.
- Calvo, José, Sánchez, Ricardo, & Tejada, Paola Andrea. (2003). Prevalencia y Factores Asociados a Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios. *Salud Pública*, 5: 123 - 143.
- Campo Cabal, Gerardo, & Gutiérrez , Julio César (2001). Psicopatología en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud - Univalle. *Revista Colombiana de Psiquiatría* , 30: 351 - 358.
- Campos Arias, Adalberto, Días Martínez, Luis Alfonso, Rueda Jaimes, Germán Eduardo, & Barros Bermúdez, Jaider Alfonso. (Bucaramanga de 2005). Validación de la Escala de Zung para Depresión en Universitarias en Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 54-62.
- Castañeda, Luz Stella, & Henao, José Ignacio. (1965). *La lectura en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Díaz Ramírez, Nixida Liliber. (2012). *Depresión y Factores Asociados en Estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ferrer Ortega, Robert, & Hernández Cantero, Olga. (2011). Depresión y factores socio demográficos asociados en estudiantes universitarios de ciencias de la salud de una universidad publica (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. No. 27, Enero-Junio, 40-60.
- Guavita Falla, Piedad Marcela, & Sanabria Ferrán, Pablo Alfonso. (2006). Prevalencia de sintomatología depresiva en una población estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista de la Facultad Médica UMNG de Colombia*, 54.

- Gutiérrez Calvo, Manuel. (1996). Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento Académico. *Revista de Ansiedad y Estrés*, 173 - 194.
- León Sánchez, Daniel, Camacho Delgado, Ramón, Valencia Ortiz, María del Refugio, & Rodríguez Orozco, Alan. (2008). Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior. *Revista Cubana de Pediatría*.
- Morris, Charles, & Ortiz, Alberto. (2005). *Introducción a la psicología*. México, D.F.: Pearson Educación.
- Newman, Barbara, & Newman, Philip. (2009). *Development through life: a psychosocial approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Ninan, Philip, & Berger, Joseph. (2001). Symptomatic and Syndromal Anxiety and Depression. *Depression and Anxiety*, 14, 79, 85.
- Organización Mundial de la Salud. (1989). Documento básico para la discusiones técnicas sobre la salud de los jóvenes. Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra.
- Pinzón Amado, Alexander. (2014). PREVALENCIA DE TRASTORNOS MENTALES Y CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Rojas Betancur, Héctor Mauricio. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 33, 1-16.
- Saavedra Jiménez, Luisa María, & Armas Santana, Josefa (2001). El trabajador social: un profesional clave para la mejora del modelo de atención primaria de salud. *Trabajo social y salud*, ISSN 1130-2976, N°. 40, 2001 (, 395-399.
- Salcedo Monsalve, Alejandra, Palacios Espinosa, Ximena, & Espinosa, Á. (2011). Consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 78.
- Sánchez, Ricardo, Cáceres, Heidy, & Gómez, Dora. (2002). Ideación suicida en adolescentes universitarios y factores asociados. *Biomédica*, 22: 407 - 416.
- Sanz, Jesús Antonio (2003). Adaptación Española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II) Propiedades psicosométricas en estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*. Propiedades psicosométricas en estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29,239,288.
- Seyle, Hans. (1976). *The Stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Spielberger, Charles Donald, & Díaz Guerrero, Rogelio. (1975). *Inventario de Ansiedad, Rasgo - Estado*. México: Librería Interacadémica.
- UIS. (2013). *Uis en cifras, 2012*. Bucaramanga: Publicaciones UIS.
- Universidad Industrial de Santander. (2014). Reporte de consultas atendidas según trastorno y/o diagnóstico establecido en el año 2004. Documento de trabajo no publicado, Departamento de Bienestar Universitario, Bucaramanga, Colombia.
- Universidad Industrial de Santander. (2014). *SISTEMA DE APOYO A LA EXCELENCIA ACADÉMICA SEA*. Bucaramanga: Publicaciones UIS.

Investigadores y Textos Escolares de Química: Aprendizaje entre-subjetivo



Researchers and Chemistry Textbooks: Intersubjective Learning

Daniel José Puente Chacó

danielpuente6@hotmail.com

Teléfono de contacto: +58 274 252 1132

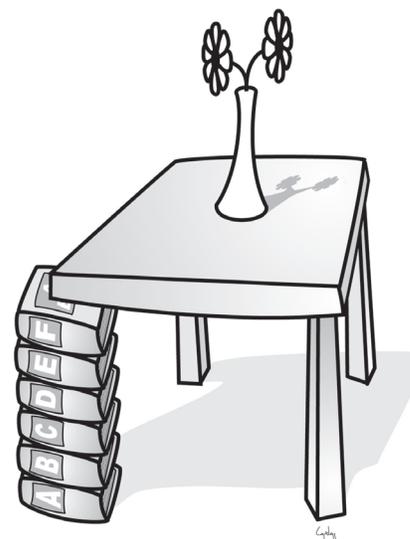
Ministerio del Poder Popular para la Educación
Escuela Técnica Comercial “Simón Rodríguez”
Mérida, estado Mérida-Venezuela

Marlene Rios Melo

marlenemelo@furg.br

Teléfono de contacto: +55 53 3251 9450

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)-Brasil



Artículo recibido: 09/01/2020
Aceptado para publicación: 01/04/2020

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender los aportes que investigadores realizaran por el análisis de los textos escolares de química que fueron distribuidos por el gobierno brasileño en 2015. El camino metodológico transitado fue el Análisis Textual Discursivo, por lo que fue posible el establecimiento de relaciones dentro de un contexto amplio y diverso, donde la perspectiva intersubjetiva también fue relevante en cuanto favoreció diálogos flexibles. Se evidenció que los textos escolares de química son ampliamente evaluados como consecuencia de los criterios emanados de las leyes, así como por la innovación académica. Es posible destacar que, en Brasil, los textos escolares de química han evolucionado en su estructuración didáctica, esto porque por un lado poseen mayor proximidad con el conocimiento científico, por otro porque evitan los sesgos político-ideológicos. Además, con la participación de los investigadores en la evaluación de dichos materiales ha sido posible promover enfoques emergentes de enseñanza.

Palabras Clave: Textos Escolares de Química, Investigadores, PNLD, Brasil.

Abstract

This research aimed to understand the contributions researchers made by the analysis of chemistry textbooks that were distributed by the Brazilian government in 2015. The methodological path traveled was the Discursive Textual Analysis, so it was possible to establish relationships within from a broad and diverse context, where the intersubjective perspective was also relevant as it favored flexible dialogues. From the established relationships it was evident that chemistry textbooks are widely evaluated as a result of the criteria emanated from the laws, as well as academic innovation. It is possible to emphasize that, in Brazil, chemistry textbooks have evolved in their didactic structuring, on the one hand because they have greater proximity to scientific knowledge, on the other because they avoid political-ideological biases. In addition, with the participation of researchers in the evaluation of these materials it has been possible to promote emerging teaching approaches.

Key Words: Chemistry Textbooks, Researchers, PNLD, Brasil.

Author's translation.

Introducción

En el año 2017, aprovechando las oportunidades de estudio ofrecidas por Brasil¹, se inició la construcción de un trabajo de disertación orientado al análisis de los aportes que investigadores brasileños y venezolanos han realizado sobre los textos escolares (TEs). De esa forma hubo aproximaciones por Brasil con el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD), mientras que por Venezuela con el programa Colección Bicentenario².

Esta investigación, aunque es construcción parcial de lo ya publicado en la disertación, representa un abordaje particular sobre las investigaciones brasileñas dedicadas al análisis de los textos escolares de química (TEQ) del PLND del año 2015. Para su desarrollo fue seleccionada como propuesta metodológica el enfoque hermenéutico/fenomenológico de Moraes y Galliazi (2007), el cual es denominado, *Análise Textual Discursiva-ATD*. Con base en dicha metodología se propuso orientar el trabajo bajo la siguiente interrogante: *¿Qué significados podemos destacar de los aportes de investigadores brasileños al analizar los TEQ del PNLD 2015?*

Como objetivo de investigación se planteó Comprender los aportes de investigadores brasileños sobre el análisis de los TEQ del PNLD 2015.

En este documento presentamos aspectos generales sobre la gestión de los TEs en Brasil y aspectos particulares sobre los TEQ del PNLD 2015. Luego, desmenuzamos el camino metodológico que fue seguido, enfatizando en el objetivo de investigación, y finalmente destacamos los resultados y las consideraciones finales obtenidas luego del análisis de los aportes que investigadores brasileños realizaron como consecuencia del estudio de los TEQ del PNLD de 2015.

Los textos escolares en Brasil

La entrega de Textos Escolares (TEs³) en las escuelas públicas brasileñas es una función asumida por el Estado de forma ininterrumpida desde 1937 (BRASIL, 2019), aunque existen registros sobre su participación en épocas anteriores, siendo relevante la época colonial del siglo XIX (ZACHEU; CASTRO, 2015).

A lo largo de 82 años de experiencia se han creado diversas figuras públicas, las cuales han sido modificadas de acuerdo a los planes de gobierno propuestos por la clase dirigente. Destacamos el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) creado en 1985, con una estructura más o menos consecuente en todos los periodos presidenciales posteriores, porque es la figura que luego de 1997 pasó junto a otros programas⁴ de la educación básica brasileña⁵ a ser administrados por el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE).

También destacamos que en el año 2017 fueron unificados los diversos programas responsables sectorialmente por un tipo de recurso didáctico, creándose así el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico, identificado por tradición con las mismas siglas: **PNLD** (BRASIL, 2019).

El FNDE como ente rector del PNLD consolidó la presencia de los TEs a nivel nacional, siendo clave para ello la publicación de una convocatoria o *“Edital”*. Esta convocatoria coordina los procesos de evaluación, compra, y distribución de dichos recursos. De manera general se han realizado 31 convocatorias y de forma particular se han publicado 4 convocatorias para los TEQ: *“Edital”* PNLD 2007; 2012; 2015; 2018⁶.

En cada convocatoria se promueve la participación de un nutrido grupo de representantes de los distintos niveles de la educación brasileña en calidad de evaluadores externos, aspecto que permite afirmar que se trata de un proceso abierto y democrático. Está particularidad de la revisión constante de los procesos realizados por

el FNDE en materia de TEs, se reflejan en el continuo perfeccionamiento de dichos recursos y de los procesos administrativos para su selección/compra. No obstante, insistimos que posibles desvíos en eventos/decisiones han afectado la credibilidad de los procesos llevados a cabo⁷.

Sobre el proceso de evaluación de los TEs destacamos que dicha actividad es orientada por un conjunto de principios y criterios presentes en las convocatorias⁸, los cuales derivan de las leyes vinculantes y de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)⁹, esto es, se originan de las concepciones jurídicas, epistemológicas, pedagógicas, históricas, gramaticales, sociológicas y hasta cultural-religiosas del Estado Brasileño.

Algunos principios y/o criterios son de carácter eliminatorio y otros no, teniendo además la excepción que algunos son comunes a todos los TEs, mientras que otros son sólo aplicables por componente curricular y/o área de concentración¹⁰.

Un último aspecto que consideramos significativo destacar es que al entender las relaciones establecidas alrededor de los TEs del PNLD, estamos relacionándonos con un programa educativo que atiende en un período escolar más 30 millones de alumnos (BRASIL, 2019), con lo que es comparable con países de dimensiones geográficas semejantes o mayores¹¹.

Los textos escolares de Química del otrora Programa Nacional del Libro Didáctico 2015

Para el PNLD 2015 fueron aprobadas 4 “*Obras Didácticas*”¹², cada una constituida por cuatro textos o libros. Tres de dichos recursos son denominados **Texto para el Alumno** y corresponden a cada uno de los tres años de la Educación Media, y el texto restante denominado **Texto o Manual del Profesor**, sirve de apoyo al docente en el uso y aprovechamiento de los tres primeros. También es importante destacar que esta edición 2015 estuvo acompañada de una versión digital y dentro de dicha versión fueron introducidos **Objetos Educativos Digitales-ODEs** (BRASIL, 2014, p. 11).

Las “*Obras Didácticas*” aprobadas, además de presentar el tradicional esquema de la enseñanza-aprendizaje de la química: Química General (Inorgánica), Físicoquímica, Química Orgánica y Materia Radioactiva, también satisfacen las demandas del Estado Brasileño en el sentido de promover discusiones interdisciplinarias a partir de temas de Salud, Ambiente, Sociedad, Industria y Tecnología, todo ello bajo la orientación epistemológica de dos principios:

O principio de identidad é representado pelo conceito de substância como unidade-base que define a matéria. Por sua vez, **o princípio de processo** expressa-se no conceito de reação ou transformação química, que configura a estrutura conceitual da ciência química, desdobrada nas diferentes subáreas. (BRASIL, 2014, p.8, resaltado por nosotros).

Esto no significa que todas las colecciones son iguales, todo lo contrario, cada una presenta particularidades, con lo cual es posible percibir que la perspectiva de enseñanza-aprendizaje que es promovida en la presentación del contenido químico y las relaciones posibles de abordarlo, responden a un enfoque pedagógico-científico propio¹³.

De ello destacamos la incorporación de más o de menos ejercicios tipo prueba nacional de evaluación o *vestibular*¹⁴, la presencia de referencias bibliográficas que beneficia más un tipo de pensamiento: Dogmático o Crítico, la presencia de los TEs digitales y los OEDs que actúan de forma complementaria al recurso físico y que podrían llegar a sustituirlo en una era futura de mayor digitalización, y finalmente, la presentación diferenciada de los contenidos químicos que en cada colección fue publicado (55, 25, 22 y 20 capítulos por colección respectivamente) a pesar que en todos los casos el número de TEs para el alumno fue de 3 (tres).

La diversidad en las propuestas se fundamenta en el amplio espectro de normativas y orientaciones que acompañan la convocatoria, especialmente lo atinente a los principios y criterios de evaluación (BRASIL, 2013b; 2014). Con base en tal percepción inferimos que el proceso de evaluación es heterogéneo y no encasilla la producción del material didáctico en un único formato rígido e impositivo.

La percepción descrita hasta aquí será correlacionada con las investigaciones independientes producidas dentro de las universidades, las cuales buscan detallar desde una posición no gubernamental el alcance y/o las mejoras que pueden hacerse a dichos recursos, e incluso, los nuevos caminos de aprendizaje que emergen al entenderlos como objetos de estudio. Así, orientados por la posibilidad de entender los aportes de los investigadores brasileños sobre los TEQ del PNLD 2015, planteamos la siguiente propuesta metodológica.

Ruta Metodológica

La metodología propuesta para este trabajo se denomina Análisis Textual Discursiva (ATD) de Moraes y Galiazzi (2007). Se trata de una metodología de naturaleza cualitativa, que “[...] por seu caráter essencialmente hermenêutico, tem conexões evidentes com a fenomenologia e com a etnografia.” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 151).

La selección de esta metodología se debió a la posibilidad de pensar en el análisis como una actividad recursiva, proceso que puede ser definido de la siguiente forma:

[...] processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 112).

Esto no significa que el ATD es una receta que debe ser ejecutada tácitamente, es recomendable pensar que se trata de “[...] caminhos que podem ser seguidos, mas sem assumirem direcionamentos muito rígidos [...]” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 141). Al asumir que existen posibilidades de interpretación dentro del ATD es posible reconocer que la búsqueda de significados, por diversos caminos, implica que no hay respuestas ciertas o erradas en el análisis textual, incluso que estas pueden surgir de forma original por la interpretación de quien investiga.

Delimitación de la Investigación

Debido a nuestro perfil de docentes de química decidimos seleccionar un grupo de producciones científicas dedicadas al análisis de los TEQ del PNLD. No obstante, conscientes de la elevada producción científica sobre el tema elegido, así como de la diversidad de fuentes de acceso a dicho material, optamos por coleccionar las disertaciones de maestría siendo a su vez utilizada como base de datos la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (<http://bdtd.ibict.br>).

Constatamos que 37 disertaciones tenían entre sus objetivos el análisis de los TEQ del PNLD 2007/2008; 2012; 2015 y 2018. Al identificar que las disertaciones dedicadas a los TEQ del PNLD 2015 eran las de mayor proporción, se decidió realizar un recorte en este grupo. Es a partir de este criterio que se seleccionaron 10 disertaciones¹⁵.

Corpus de Análisis

Para la constitución del *corpus* de análisis, Moraes y Galiazzi (2007) consideran que: “Quando os textos já existem previamente, seleciona-se um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados.” (p. 17).

A partir de la idea anterior se decidió a) seleccionar los contenidos científicos y/o temáticas que fueron analizados por los investigadores brasileños en los TEQ del PNLD 2015 y b) seleccionar las estructuras metodológicas¹⁶ utilizadas por dichos investigadores. Consideramos que con la selección de dicho material es posible, desde la perspectiva hermenéutica/fenomenológica en educación sugerida por Moraes y Galiazzi (2007), dialogar sobre qué fue evaluado, por qué fue evaluado y cómo fue evaluado dicho contenido, siendo posible el surgimiento de otros elementos interpretativos no presentes inicialmente en el trabajo.

Objetivo de la investigación

Debido al enfoque hermenéutico/fenomenológico asumido para desarrollar el trabajo, planteamos como objetivo de la investigación:

Comprender, desde nuestra posición de investigadores, los aportes realizados por investigadores brasileños sobre el análisis de los TEQ del PNLD 2015, con especial énfasis en los contenidos evaluados y las estructuras metodológicas utilizadas para tal fin.

Procedimiento de análisis

La metodología ATD entendida como procedimiento de análisis es utilizada en esta investigación en secuencia recursiva en cuatro etapas. El desarrollo de las cuatro etapas permite identificar formas de entendimiento y valoración de las propuestas realizadas por los investigadores brasileños. A continuación, se describe cada etapa del ATD:

Tabla 1. Descripción de la Metodología ATD

Metodología ATD		
Organización del Escrito	Una vez seleccionado el material para analizar, se organiza como si fuera una unidad textual única.	
1) Desmontagem dos textos	Se recomienda examinar el material en detalle, segmentandolo con la intención de constituir unidades menores que a su vez constituyan enunciados referentes en relación con el fenómeno propuesto. Estos enunciados son denominados Unidades de Significado (US ¹⁸).	
Separación de las Unidades de Significado	US-001	nmmmmA
	US-002	a procura revela-se inútil
	US-003	eu e tivesse um papel importante para guardar,
	US-00X	ocura revela-se inútil.
2) Estableciendo relaciones	Se recomienda construir relaciones entre las US, combinandolas y clasificándolas, reuniendo elementos unitarios para la formación de conjuntos, en los cuales se congreguen elementos próximos. El resultado que se espera son sistemas de categorías.	
Interpretación / categorías iniciales	CInic-01	xxxxxxxxXxxx xxxXxxx xxxx
	CInic-02	Xxxx xxxXxxx xxxx
	CInic-0X	Xxxx xxxXxxx xxxXxxx xxxXxxx xxxx
3) Captando lo nuevo (lo que emerge)	El impregnarse del material analizado por medio de los procesos anteriormente descritos permite el surgir de una nueva comprensión. De ello resulta el meta-texto, el cual representa un esfuerzo por mostrar lo comprendido, manifestación de la combinación de los elementos relacionados.	
Interpretación / categorías intermedias	CI-1	O metatexto resultante desse process
	CI-2	forço de explicitar a compreensão que se apre
	CI-X	oduto de uma nova combinação
4) Un proceso auto-organizado	El ciclo de análisis, aunque compuesto de elementos racionalizados y planificados, puede también ser comprendido como un proceso auto-organizado del cual surgen nuevas comprensiones. Los resultados finales, creativos y originales, no son previsible. Es por ello que se considera esencial el esfuerzo de preparación e impregnación del material analizado de forma que el surgimiento de lo nuevo pueda concretarse.	
Interpretación / Categoría Final	CF	oduto de uma nova combinação

Fuente: Moraes y Galiazzi (2007). Elaboración Propia.

Este proceso de análisis permite considerar que los resultados forman parte de la perspectiva de quien se relaciona con los aportes presentes en el material seleccionado objeto del análisis, es decir de quien desarrolla “[...] um processo interativo e recorrente, essencialmente hermenêutico [...]” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 91). Con base en ello, sostenemos que las diversas expresiones que se construyen en este trabajo recaen en los investigadores, ejecutantes de la ATD, por medio de la escrita, reflexión, escrita.

Resultados

1. Contenidos científicos y/o temáticas analizadas por Investigadores Brasileños en los TEQ del PNLD 2015

De las 10 disertaciones seleccionadas y que fueron motivo de análisis identificamos que los contenidos científicos vinculados con la ciencia química representan el 50% de las discusiones propuestas¹⁷. En tanto que el otro 50% está representado por discusiones vinculadas con temáticas científicas que abarcan más de un contenido químico e incluso son transversales al mismo¹⁹.

Los contenidos químicos presentes en los TEQ del PNLD 2015 formaron parte de los procesos de análisis que realizaron los investigadores brasileños debido a diversas razones, destacamos algunas de ellas para contextualizar:

- a. Se trata de contenidos que están “[...] alocado no ensino da disciplina Química no Ensino Médio em diferentes períodos da escolarização [...]” (PRADO, 2017)²⁰.
- b. “[...] devido à sua valorização pelos professores de Química da Educação Básica.” (VICENTINI, 2018), y debido a las dificultades que tienen los alumnos en comprender dichos contenidos: “[...] caracteriza-se como um dos focos deste trabalho.” (PRADO, 2017).
- c. “[...] o excessivo conteúdo programático aliado ao número diminuto de aulas tornam-se fatores significativos na não abordagem do tema nas aulas de Química, na educação básica.” (MOREIRA, 2016).

De los ejemplos citados se infiere que la perspectiva del docente, las demandas/necesidades del alumno, así como el no abordaje de ciertos contenidos químicos dentro del salón de clases, representan para los investigadores los elementos principales que justifican la selección de los contenidos químicos frente a la diversidad de contenidos presentes en los TEQ del PNLD 2015.

Con respecto a la orientación dada al proceso de análisis, destacamos que no hubo interés en valorar el contenido químico, en los términos de afirmar o negar su calidad científica química, el análisis estuvo centrado en la “[...] promoção da interdisciplinaridade e, desta forma, procura o constante diálogo com as outras componentes curriculares, [...]” (TOQUETTO, 2016).

El enfoque interdisciplinar favorece, desde la perspectiva de los investigadores, el desarrollo de un “[...] diálogo de forma permanente com outros conteúdos [...]” (ASSIS, 2018).

Por otro lado, destacamos que en los trabajos tipo Estado del Arte de Emmel y Araújo (2012); Maia y Villani (2011); Rodrigues (2014); Barbosa (2016); Teixeira, Freitas y Epoglou (2016) es posible constatar que entre 1985 y 2015 fueron producidos más de 140 artículos sobre los TEQ y entre los temas más discutidos se encuentra la revisión científico-química del contenido presente en dicho recurso, en contrapartida discusiones sobre la interdisciplinariedad del contenido comienza a hacerse presente en los últimos 4 años.

Los aspectos descritos permiten entender que las discusiones propuestas por los investigadores brasileños responden a debates que dentro de la academia brasileña están tomando mayor relevancia o se muestran como emergentes y de necesaria discusión.

En el caso del otro 50% de propuestas realizadas por los investigadores, destacamos que el análisis de los TEQ está dirigido a entender temáticas amplias, esto refleja un paso al frente comparado con discusiones anteriores, primero porque se abordan aspectos no químicos o que poseen relación con dicha ciencia pero que no se limitan a ella, segundo porque se superan antiguas discusiones como la revisión de errores de

grafía o gramaticales, incumplimiento de normativas legales, política e ideología, etc. (FREITAG, MORTTA & COSTA, 1989). A continuación detallamos algunos argumentos utilizados por los investigadores brasileños para la selección de las temáticas:

- a. Los científicos y la forma como estos son presentados en los TEQ “[...] não podem estar desvinculadas aos processos externos de acontecimentos e de limitações da época em que determinada teoria científica foi produzida.” (ENGELMAMM, 2017). Este aspecto es de especial interés en las discusiones actuales de los investigadores porque en los TEQ se ha observado “[...] pequenas biografias, separadas do texto principal, que dão ao aluno uma visão de ciência um tanto distorcida, de que a ciência é neutra, livre de erros, construída apenas de acertos e raros gênios. (SANTOS, 2015).
- b. Las imágenes que utilizadas en los TEQ para comunicar y construir conceptos, son el resultado “[...] da interpretação das evidências observadas a partir da interação entre homem e matéria (mediada ou não por instrumentos). Tais construtos remetem a modelos, aqui compreendidos como elaborações em nível teórico-conceitual ou representacional [...]” (JOAQUIM, 2015).
- c. Las preguntas pueden orientar al alumno a aceptar “[...] como verídicas somente as concepções do professor ou do livro didático, realizando apenas a reprodução do conhecimento, ao invés da construção. (JESUS, 2018).
- d. El Modelo de Producción Toyotista y su papel en la promoción de una escuela que “[...] se adaptar a esse contexto (neo)produtivo, o qual exigia a formação de um perfil de cidadão, que se adequasse as atuais condições políticas: [...] um permanente adaptar-se, já que não há trabalho para todos e, quando há, o tempo de permanência no emprego é curto. (SOUZA SANTOS, 2017).

Los investigadores muestran que la enseñanza de la química en estos tiempos está preocupada, no sólo, con el dominio de conceptos químicos, también hay especial interés en que la ciencia sea entendida como un constructo humano que se basa en modelos²¹ y no en dogmas, una ciencia que también puede ser pensada con un enfoque histórico, político, social, ambiental, etc., es decir desde una perspectiva interdisciplinar.

Con base en la idea que los TEs se fundamentan en la promoción de modelos es posible identificar que “[...] tomando modelos como realidade.” (JOAQUIM, 2017) se promueve indistintamente del área de conocimiento, “[...] valores da sociedade capitalista, além de preparar os futuros trabalhadores para exercerem funções determinadas no setor produtivo.” (SOUZA SANTOS, 2017).

Los investigadores al resaltar el papel que juegan los modelos conceptuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales fueron propuestos o autorizados por el FNDE, expresan que cuando dichos modelos son llevados al aula por medio de los TEs contribuyen en la formación de los alumnos, sin embargo también fomentan la reproducción en vez de la construcción de las ideas como refirió Jesus (2018) y en los peores casos cuando no son puestos en práctica como reseñó Moreira (2016) desfavorecen las políticas públicas en educación.

Por otro lado, enfatizamos que el abordaje realizado por los investigadores refleja la riqueza de perspectivas que pueden ser pensadas para transitar en el análisis del recurso didáctico, tal como es señalado en el ordenamiento institucional brasileño: “(5) trata os conteúdos articulando-se com outras disciplinas escolares, tanto na área das Ciências da Natureza quanto com outras áreas, marcando uma perspectiva interdisciplinar na proposição de temas, de questões de estudo e de atividades; [...]” (BRASIL, 2013b, p. 65).

Con base en todo lo descrito hasta aquí, presentamos la primera categoría intermedia, resultante del proceso de análisis: **CI-1:** *Los modelos conceptuales químicos y no químicos presentes en los TEQ del PNLD 2015 son analizados desde un enfoque interdisciplinar.*

A continuación revisaremos las Estructuras Metodológicas, elementos centrales para entender el proceso de análisis de los TEQ del PNLD 2015.

2. Estructuras Metodológicas propuestas por Investigadores Brasileños para el análisis de los TEQ del PNLD 2015

Al realizar el proceso de análisis ATD sobre las estructuras metodológicas identificamos un conjunto de elementos aglutinadores, los cuales representan diversas correlaciones entre las US que fueron creadas en el marco de la lectura realizada al material de análisis. Estos elementos aglutinadores nos permitieron transitar por las diferentes etapas de categorización e incluso algunas se transformaron en el proceso, convirtiéndose en categorías intermedias. A continuación presentamos las ideas o elementos que fueron percibidos durante el análisis:

- A. Independientemente de lo que plantearon analizar los investigadores, en todos los casos se evidenció la presencia de enfoques de análisis que provienen del campo de las ciencias sociales (Tabla 2), siendo destacada la influencia de la historia de la ciencia, la semiótica y el pensamiento freireano.
- B. La convocatoria PNLD 2015, los PCN para la educación media y otros documentos vinculantes con la educación brasileña fueron utilizados por los investigadores para organizar el análisis de los TEQ del PNLD 2015.
- C. Toquette (2016); Souza Santos (2017); Joaquim (2017); Jesus (2018); Assis (2018); Vicentini (2018) no intentaron validar o identificar si se cumple o no con los criterios del PNLD 2015, propuestas que se diferencian de Santos (2015).
- D. Santos (2015) sin utilizar un método de análisis en particular, cuestionó la forma como es presentado Lavoisier en los TEQ y apoyándose en los enfoques antiguos y modernos de la Historia de la Ciencia terminó mostrando los errores presentes en dichos materiales.
- E. Engelman (2017), Moreira (2016) y Prado (2016) desarrollaron sus propuestas en la posibilidad de mediar entre los TEQ y los consumidores finales del recurso, una especie de propuesta paralela e independiente del gobierno, la cual se percibió, además, como complementar al Manual del Profesor y a los TEQ que pueden ser utilizados de forma individual por los alumnos (BRASIL, 2014).
- F. En el caso de los 9 investigadores que sí utilizaron uno o varios métodos para el análisis de los TEQ se destaca el uso de métodos de análisis de mayor tradición en el campo académico. A pesar de ello, hubo predominio de uso de métodos combinados, como ejemplo citamos a Joaquim (2017), quien para analizar las imágenes contenidas en los TEQ se apoyó en “[...] algunas das categorias de imagens por Souza (2012) [...]” y en las “[...] imagens, dentro das categorias, em fotografia, desenho, tabela e gráficos, de acordo com o proposto por Gibin, Kill e Ferreira (2009), [...]” (JOAQUIM, 2017).

Tabla 2. Descripción de la perspectiva metodológica de los investigadores.

Autor(a)	Contenido de análisis	Enfoque del análisis
Assis (2018)	Termoquímica	Educación, Ciudadanía, Letramiento Científico
Moreira (2016)	Polímeros	Contextualización y Experimentación
Prado (2016)	Equilibrio Químico	História de la Ciencia
Toquette (2016)	Vidrios y Metales	CTS y História de la Ciencia
Vicentini (2018)	Reacciones Químicas, Cinética Química, etc.	Abordaje del Conocimiento, Representaciones Mentales y Obstáculos Epistemológicos

Autor(a)	Temática de análisis	Enfoque del análisis
Engelmann (2017)	Imágenes sobre Científicos	Historia de la Ciencia
Jesus (2018)	Preguntas sobre el Contenido Químico	Identificación y validación de las preguntas
Joaquim (2017)	Imágenes sobre el Contenido Químico	Semiótica Peirceana
Santos (2015)	Texto sobre Científicos	História de la Ciencia
Sousa Santos (2017)	Trabajo y Ciudadanía: Modelo de Producción Toyotista	Análisis histórico-crítico

Fuente: Elaboración Propia.

Tomando como referencia los elementos aglutinadores reseñados, planteamos avanzar en la discusión incorporando todos los aportes posibles para en menor o mayor medida expresar la perspectiva intersubjetiva en la cual transitamos y defendemos como investigadores del campo educativo.

De los puntos (A y B) complementamos que la estructura pedagógica de la ciencia química que fomenta el Estado en la constitución del recurso didáctico, al ser abordada por las estrategias de análisis diseñadas por los investigadores, demanda de ellos: (1) “[...] o domínio do conhecimento químico é uma condição necessária, mas não é suficiente [...]” (SCHNETZLER, 2002, p.14); (2) “[...] recorrer a contribuições teóricas das várias Ciências Humanas, não se tratando de mera utilização ou aplicação das mesmas à área da educação química.” (SCHNETZLER, 2004, p. 50).

Se percibe que dichas exigencias, de forma alguna, están reflejadas en los resultados recopilados en los cuadros 1 y 2, así como en la descripción realizada por cada investigador, salvo Vicentini (2018), acerca de cuáles criterios de la convocatoria PNLD 2015 y/o cuáles documentos vinculantes con la educación formaron parte de su base teórica para analizar los recursos didácticos en cuestión. Este nivel de consciencia y comprometimiento que los investigadores brasileños expresan respecto a las exigencias del Estado, así como a las demandas locales y mundiales en materia de enseñanza de la química es posible, en parte, por la accesibilidad que ofrece el gobierno respecto a la información, así como por la continuidad de los programas relativos a los TEs.

Por otro lado, destacamos que la perspectiva interdisciplinaria forma parte de todos los trabajos propuestos, como constatado en los cuadros 1 y 2, siendo que en cada trabajo se mantiene un enfoque de análisis propio de las ciencias sociales, con base en ello se infiere que no existe interés en cuestionar si la ciencia química describe ‘correctamente’ un fenómeno, sino cómo es posible comprender dicho fenómeno químico desde otros campos del conocimiento científico.

Con base en el análisis emerge la segunda categoría intermedia. **CI-2:** *El análisis de los TEQ del PNLD 2015 implica una lectura interdisciplinaria e institucional.* Esto significa que el investigador al transitar de forma abierta y consciente de su rol científico e institucional, recorre los diferentes espacios del saber humano estableciendo relaciones entre y con las instituciones participantes en las discusiones sobre los TEQ.

De los puntos (C, D y E) es posible inferir que los posicionamientos metodológicos coadyuvan a la existencia de tres tipos de investigadores: a) El Investigador Tecnocrático (IT), quien se asume como especialista y por lo tanto busca los errores en los TEQ. b) El Investigador Aprendiz (IA), quien busca aprender de los diversos aportes, incluso del suyo propio. c) El Investigador Mediador (IM), quien decide colocarse entre los TEQ y los consumidores finales del recurso didáctico, este tipo de posicionamientos permitió al investigador actuar en oportunidades como Tecnócrata en otras como Aprendiz.

Respecto los investigadores que se ubiquen en el grupo de IT, reconocemos que la forma de analizar requiere de un nivel de exigencia equivalente a la requerida por el FNDE a los profesores invitados a participar en el PNLD, en el sentido que enfatiza el alto nivel de conocimiento y experiencia en química de los evaluadores participantes (BRASIL, 2013b; 2014), es por ello que los investigadores al utilizar este camino para el análisis, sugieren alteraciones sobre los errores identificados, llegando a ser innecesario el uso de un tipo de método de análisis, por lo que prevalece su criterio experimentado que lo afirma como especialista en el tema de investigación.

Sobre los investigadores que se ubiquen en el grupo de IA, reconocemos que este enfoque es cónsono con el nivel de estudio de maestría, dado que cuando el investigador en formación asume el papel de aprendiz expresa el deseo de participar y permear la discusión promovida por el PNLD, siendo principal el interés de aprender y no de corregir o alterar lo propuesto oficialmente. Participar con la determinación de aprender es común a todos los grupos de investigadores, la diferencia con el grupo denominado IA es que al relacionarse con el objeto de estudio y/o con los sujetos que alrededor de dicho objeto participan, predomina la búsqueda de respuestas, así como la descripción de lo propuesto por el FNDE.

Finalmente, sobre los investigadores que se pueden agrupar en IM, identificamos que por tratarse de un grupo de doble comportamiento, tecnócrata o aprendiz, reconocemos que abren mayores posibilidades para el análisis de los TEQ, por un lado porque se considera el recurso en sí, y por el otro porque se propone el análisis a partir de las concepciones de los alumnos/docentes, de las discusiones de los docentes sobre los contenidos más difíciles de abordar, de nuevas tendencias de la enseñanza de la química, etc. Este grupo implica trabajo empírico y según el comportamiento que se asuma, implica mayor nivel de comprometimiento o distanciamiento con el contexto escolar del cual se extrae la información sobre la relevancia del recurso didáctico.

A partir de la clasificación descrita consideramos que es posible afirmar que el IA y el IM son las dos figuras de investigadores que más se aproximan al papel de docente que debe existir en las escuelas hoy día, es decir, docentes que investiguen y aprendan de los objetos y sujetos institucionales presentes en el sistema educativo, ejemplo: políticas públicas, leyes, elaboración de recursos, autores, editores, etc., y que de forma gradual incorporen lo aprendido dentro del área de trabajo en interacción con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el IT se reconoce su papel principalmente dentro de los espacios universitarios y centros de investigación, pues allí predomina el apoyo a la especialización del pensamiento.

Partiendo de las ideas anteriormente descritas y entendiendo que las disertaciones seleccionadas son trabajos de pos-graduación, reconocemos que los investigadores “[...] numa formação por meio da pesquisa, constituem-se em pesquisadores de **suas** teorias e práticas pedagógicas [...]” (MORAES & GALLIAZZI, 2002, p. 239). Emerge así la tercera categoría intermedia. **CI-3: El análisis de los TEQ del PNLD 2015 está sujeto al papel del Investigador.**

Sobre los métodos de análisis utilizados por los investigadores brasileños (item F) destacamos la diversidad de propuestas, siendo significativo que en su mayoría responden a una combinación de métodos, por lo que se destaca la originalidad en cada caso.

El uso de métodos de mayor tradición en el campo social como a) “[...] a análise de conteúdo [...] Bardin (1997).” (ASSIS, 2018), o b) “[...] a análise de discurso? Eni P. Orlandi (2013) [...]” (TOQUETTTO, 2016), se debe al carácter cualitativo y al reconocimiento que poseen en la comunidad científica para el desarrollo de investigaciones en educación (FERNANDES, 1991).

En oposición, el uso de métodos menos conocidos o la combinación de varios métodos, como fue ejemplificado en el ítem F, es beneficioso para el desarrollo científico de Brasil porque “[...] a pesquisa está conquistando, aos poucos, uma identidade própria, na medida em que aponta soluções para a análise do que acontece nas salas de aula, tornando-se referencial para outros.” (MORTIMER, et al., 2015, p. 191).

Lo significativo de los métodos de análisis es que nos permiten ver que para el análisis de los TEs existen formas cualitativas, cuantitativas, combinadas, manuales y digitales, teóricas y empíricas, es decir, existen múltiples formas que desde su particularidad aportan para la comprensión de dichos recursos. No obstante, debe enfatizarse que hubo mayor predominio de métodos cualitativos (9/10 investigaciones), lo que confirma lo sugerido por Fernandes (1991), pero que además representa la flexibilidad que se promueve para el entendimiento de los TEQ y que contrasta con la rigidez evaluativa propuesta por el FNDE. Este contraste es significativo en cuanto se entienda que “[...] o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo.” (MACEDO; GALEFI & PIMENTEL, 2009, p. 38).

A partir de la interpretación presentada, emerge la última categoría intermedia. **CI-4: Los métodos de análisis para abordar los TEQ del PNLD 2015 en la medida que originales buscan una lectura equilibrada.**

Esta última categoría representa la antesala a la conclusión del proceso interpretativo que fue propuesto mediante el uso de la metodología ATD, la cual “[...] ao mesmo tempo que ajuda a organizar e estruturar os dados das pesquisas, também é importante no encaminhamento das produções escritas.” (MORAES & GALLIAZZI, 2007, p. 177). Es con base en la versatilidad que ofrece el ATD, sobre todo como medio

para escribir-reflexionar-escribir que a continuación presentamos la última etapa del análisis en forma de conclusiones de este trabajo.

Categoría Final (CF)

Iniciamos asumiendo que el presente trabajo debido a su naturaleza interpretativa y a pesar de haber estado limitado espacialmente a 10 disertaciones de maestría, es significativo como producto para acercarse a la realidad de los TEs de Brasil, una realidad que goza de numerosa producción escrita, pero que en oportunidades es desconocida por investigadores de países vecinos. Este último punto se fundamenta en nuestra propia experiencia y en la revisión de la sección –Indicadores– de la plataforma REDALYC (<https://www.redalyc.org/indicadores.oa#>), allí se muestra que, entre 2005 y 2017, Brasil tuvo una producción de 15,2% en temas educativos, sin embargo el impacto de sus publicaciones en los países fronterizos es bajo comparado con otros más distantes como México, Alemania, Estados Unidos de Norteamérica e incluso China.

Continuamos reconociendo que de las disertaciones fue seleccionado el material que consideramos serviría para ayudarnos a entender cómo fue realizado el análisis de los TEQ del PNLD 2015, esto porque la experiencia acumulada en el contexto brasileño es una fuente significativa para asumir posturas en otros contextos-país donde la política sobre los TEs es ambigua o novel. Por ello, la preocupación en qué se evaluó de dichos recursos didácticos, por qué se evaluó y por supuesto cómo se evaluó.

Entendemos que la tendencia en Brasil en el análisis de los TEQ del PNLD 2015 se corresponde con el enfoque: la ciencia se basa en modelos químicos y no químicos.

Este enfoque permite afirmar que es importante “[...] conhecer como a Química foi se consolidando como ciência, com seus métodos, modelos e teorias.” (MOREIRA, 2016); por lo que el abordaje de los contenidos puede ser “[...] Fenomenológica, Teórica (ou) Representacional.” (VICENTINI, 2018). Teniendo presente que “[...] a elaboração de modelos explicativos em muitas áreas da Ciência se dá através de imagens ou desenhos [...]” (JOAQUIM, 2017), así como con otros recursos disponibles dentro del pensamiento humano, cuya finalidad sea entender y explicar las preguntas sobre los temas que interesan.

Además, refleja la complejidad de pensar en modelos como camino para entender un fenómeno, sobre todo porque “[...] os modelos científicos se constituem historicamente como criações mentais de um mundo invisível.” (MELO & NETO, 2013, p. 121), por lo tanto es posible que en los TEQ del PNLD 2015 no hayan sido abordado todos los modelos que dispone hoy la ciencia. Este aspecto es comprensible y se complica aún más porque en los TEs de secundaria se emplean modelos de los modelos, por el efecto de la transposición didáctica.

Lo que hemos aprendido en este sentido es que los modelos utilizados para la enseñanza de cualquier contenido deben entenderse como modelos y por ello reflejar cuáles avances y cuáles debilidades posee frente a los modelos que le anteceden y que le suceden, siendo igualmente destacable que un modelo no es sustitución de otro, pues el enfoque histórico de la ciencia nos indica que el quehacer científico, así como cualquier aspecto de la vida humana, es dinámico, por lo que reducir el fundamentalismo del absolutismo científico es clave.

Sobre la perspectiva interdisciplinar que promueven los investigadores, esta se sostiene en la información contenida en la convocatoria PNLD 2015 y en referencias teóricas que muestran lo nuevo en materia de enseñanza y aprendizaje. Las razones que justifiquen la selección de un tipo de referencia pueden ser descritas a partir de los aportes de Campanario (2004), es decir responden a la búsqueda de una propuesta original, la influencia de los tutores/evaluadores o al deseo propio de dialogar subjetivamente. Con respecto al uso de los aportes institucionales como los criterios de evaluación descritos en la convocatoria o en los PCN, destacamos que, además de los factores tomados de Campanario (2004), el papel fiscalizador que cumplen o deben cumplir los ciudadanos ante los organismos públicos se pone de manifiesto, por lo que se reconoce el ejercicio ciudadano en la realización de cada investigación.

En referencia al papel que asumen los investigadores como ejecutantes del análisis, destacamos que esta interpretación parte de los preceptos del ATD, pues esta metodología de carácter hermenéutico/fenomenológico reconoce que “Pesquisas que utilizam a Análise Textual Discursiva envolvem necessariamente o pesquisador.” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 191). Además, considerando los aportes de Fernandes (1991) es posible afirmar que los investigadores que utilizan métodos cualitativos no deben tener “[...] preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente [...]”. (p. 1).

Es por ello que agregamos que esta lectura sobre el papel que asumen los investigadores como sujetos que interactúan con el material que analizan es una forma de traer a colación si se trata de una actitud consciente o no por parte de ellos, pues aún cuando hay claridad que las metodologías utilizadas son cualitativas, algunos investigadores persisten en afirmar que los resultados son objetivos y que en nada responden al interés político, social o profesional de concluir una etapa de formación, idea que se aleja de la posición sostenida en el párrafo anterior.

En otro orden de ideas, destacamos que es innegable que los TEQ del PNLD 2015 fueron ampliamente evaluados y que las evaluaciones, tanto del gobierno como de los investigadores, cumplen con altos estándares de cientificidad y tecnicismo. Sin embargo, al mirar los resultados obtenidos en pruebas internacionales de evaluación educativa, no se observan avances significativos en ninguna de las áreas evaluadas (PISA, 2015; 2018)²², siendo incluso menos favorables que países donde no existe una política marcante en materia de recursos didácticos, ni tanta producción científica al respecto.

Con base en dicha consideración proponemos pensar en la siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto de las investigaciones sobre los TEQ del PNLD en los procesos de formación docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas públicas?. Este cuestionamiento permite asentir que debe existir un real impacto por parte de la investigación y la formación que ella implica, así como por toda la burocracia que se requiere para garantizar la calidad de los TEs, pues de ser contrario planteamos repensar el papel de la investigación en educación y de dicho recurso didáctico en los procesos escolares.

No estamos buscando establecer una relación directa entre la calidad de los TEs, el papel de la investigación, el uso de los TEs en las escuelas y los resultados en pruebas internacionales, pero en la medida que reconocemos que existe influencia de unos sobre otros, la búsqueda de caminos para alcanzar mejores resultados se puede tornar más simple.

Finalizamos apuntando que este trabajo, responde al interés personal de compartir con otros contextos no brasileños las posibilidades que existen de abordar los TEs. Valoramos la lectura interdisciplinar e institucional como una actividad complementaria y democrática, la cual creemos se debe expresar en la diversidad, en el perfeccionamiento de los recursos didácticos, en la formación del docente, en el papel del gobierno como ejecutante de la política educativa, en la fiscalización de los recursos didácticos como ejercicio ciudadano, en la investigación como medio para el debate, y sobre todo en la obtención de mejores resultados dentro del sistema educativo como expresión de desarrollo humano.

De todo lo discutido y en la posibilidad de crear la categoría final de este trabajo, título del mismo, nos aventuramos en afirmar que esta investigación expresa la relación entre los investigadores y el recurso didáctico que abordaron, siendo para nosotros beneficioso porque aprendimos y sobre todo porque manifestamos que la subjetividad tan cuestionada en la producción clásica de investigaciones, es hoy una perspectiva más dentro del gigante mundo de modelos mentales, en fin: **CF: El estudio de las relaciones sostenidas por los Investigadores con los Textos Escolares de Química favorece un Aprendizaje entre-subjetivo.** El cual es posible por las diversas relaciones que de forma temporal se llevaron a cabo y se podrán llevar en un futuro, entre los investigadores, los TEs, nosotros y los futuros lectores. ©

Daniel José Puente Chacón. Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales por la Universidad de Los Andes. Docente de la Escuela Técnica de Comercio “Simón Rodríguez” en Mérida-Venezuela. Recientemente concluyó la Maestría en Educación en Ciencias por la Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

Marlene Rios Melo. Doctora en Educación por la Universidad de San Pablo. Actualmente se desempeña como profesora en el Programa de Pós-graduação en Educação em Ciências de la Universidad Federal de Rio Grande, Brasil.

Notas

1. Brasil en conjunto con la Organización de Estados Americanos (OEA) promueve el intercambio de profesionales para cursar estudios de maestría y doctorado. Ver: <http://www.oas.org/es/becas/brasil.ASP>
2. Se destaca la producción de la disertación de maestría disponible en (OMITIDO POR LOS AUTORES), un artículo publicado en (OMITIDO POR LOS AUTORES) y un artículo aprobado para su publicación en la revista REVEDUC (ISSN 1982-7199).
3. El término Textos Escolares es tomado del autor venezolano Tulio Ramírez (2002) y responde a la estrategia de contextualizar el termino *livro didático* utilizado en Brasil.
4. Para conocer todos los programas educativos públicos de Brasil, recomendamos ver: www.fnde.gov.br
5. La Educación Básica se divide en: Educación Infantil (0-5 años), Enseñanza Fundamental (6 -14 años) y Enseñanza Media (15-17 años). En la Enseñanza Media puede ser iniciada la Educación Técnica Profesional, la cual habilita para el trabajo y para la formación profesional. Las personas con necesidades particulares son atendidos en la red regular de enseñanza aunque también hay atención especializada. Las personas que no concluyeron sus estudios de forma regular son atendidos en el subsistema Educación para Jóvenes y Adultos-EJA. También existe la educación del campo para atender estudiantes de áreas campesinas (BRASIL, 2013a).
6. Recomendamos ver historial de convocatorias: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico?limitstart=0>
7. Recomendamos ver: Sampaio y Carvalho (2010, 2012), y Boton (2014, p. 35-36).
8. Recomendamos ver: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnlem_2007.pdf
9. Recomendamos ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33672>
10. *Los Componentes Curriculares* para la Enseñanza Media y las **Áreas de Conocimiento** son: I) Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías: *1.Lengua Portuguesa; 2.Lengua Extranjera Moderna (Español o Inglés); 3.Arte.* II) Ciencias Humanas: *4.Filosofía; 5.Geografía; 6.Historia; 7.Sociología.* III) Matemática: *8.Matemática.* IV) Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías: *9.Biología; 10.Química; 11.Física.* (BRASIL, 2013a, p. 37-68).
11. Cassiano (2007, p. 2) presenta un estudio de Earp y Kornis (2005) donde Brasil es clasificado como el tercer mayor comprador de TEs del mundo, sin embargo, la misma autora destaca que dicho estudio no incluye países como India o Indonesia, por lo que recomienda nuevos sistemas clasificatorios.
12. *Obras Didáticas* es el término utilizado para referirse a un texto único o a una colección de TEs (BRASIL, 2013b).
13. Recomendamos la lectura de Brasil (2014, p. 33-63).
14. En Brasil es aplicada anualmente una prueba nacional para la educación média (<https://enem.inep.gov.br/>), con la cual se garantiza el ingreso a las universidades públicas, además también son realizadas pruebas de ingreso o *vestibular* por 38/104 universidades públicas (MORETTI, 2019).
15. Assis (2018); Engelmann (2017); Jesus (2018); Joaquim (2017); Moreira (2016); Prado (2016); Santos (2015); Souza Santos (2017); Toquetto (2016); Vicentini (2018).
16. Denominamos Estructura Metodológica a la unidad de la disertación denominada Metodología, agregando además aquellos trechos de otras unidades en las que los investigadores exponen aspectos constituyentes o complementarias al proceso de análisis del Texto Escolar.

17. Los contenidos fueron: Termoquímica, Equilibrio Químico, Polímeros, Vidrios y Metales, Reacciones Químicas y Energía Cinética.
18. US o Unidades de Significado son unidades textuales creadas según el juicio del investigador al interactuar con el material de análisis. No posee expresamente el mismo significado para todos los investigadores. Pueden ser definidas por criterios pragmáticos o semánticos. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 18-20).
19. Las temáticas fueron: Textos e Imágenes sobre Científicos, Imágenes y Preguntas sobre el Contenido Científico, y modelos económicos.
20. Las referencias citadas que formaron parte del material de análisis seleccionado para esta investigación, son reconocidas como US, y su función es particularmente útil en el análisis. Por ello, serán identificadas como sigue: (PRADO, 2017). Esto permitirá diferenciarlas de las citas que provienen de fuentes de apoyo teórico-metodológico.
21. Utilizamos la concepción de modelo desarrollada por Melo y Neto (2013).
22. En la PISA 2015 se obtuvo en el área de ciencias una puntuación de 401, mientras que en la PISA 2018 el resultado fue de 404. Aunque se avanzó 3 puntos, otros países también lo hicieron pero en mayor proporción y relegaron a Brasil en la clasificación. Destacamos los casos de China (Macao) y Perú que en 2015 obtuvieron 529 y 397 respectivamente, y luego para el año 2018 obtuvieron 544 y 404, resultando un crecimiento superior o igual a 7 puntos.

Referencias Bibliográficas

- ASSIS, N. R. B. (2018). *Educação e Cidadania: Análise do livro didático como instrumento para construção de propostas de ensino de química*. Disertación de Maestría, Programa de Posgraduación en Educación. Jataí – Go. Universidade Federal de Goiás.
- BARBOSA, F.T. (2016). *O estado do conhecimento das pesquisas sobre história e filosofia da ciência em periódicos da área de ensino de ciências: um olhar para a educação em química*. Disertación de Maestría, Programa de Posgraduación en Educación en Ciencias y en Matemática, Curitiba, PR, Universidade Federal do Paraná.
- BRASIL. (2013a). Presidencia de la República. *Casa Civil. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 (nº 12.796)*. Brasília, DF.
- BRASIL. (2013b). Ministerio de Educación. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación. *Edital de Convocatoria para el Proceso de Inscripción y Evaluación de Obras Didácticas del Programa Nacional del Libro Didáctico PNLD 2015*. Brasília, DF.
- BRASIL. (2019). Ministerio de Educación. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación. *Histórico do Livro Didático*. Brasília, DF.
- BRASIL. (2014). Ministerio de Educación. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación. *Programas do Livro: PNLD 2015 Química*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_quimica.pdf
- BOTON, J.M. (2014). *O processo de escolha do Livro Didático por Professores: A evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de Ciências*. Disertación de Maestría. Programa de Posgraduación en Educación Ciencias: Química de la Vida y la Salud. Santa Maria – RS. Universidade Federal de Santa Maria.
- CASSIANO, C. C. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tesis de doctorado, Programa de Posgraduación: Historia, Política, Sociedad, São Paulo, SP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CAMPANARIO, J. M. (2004). *Científicos que cuestionan los paradigmas dominantes: algunas implicaciones para la enseñanza de las ciencias*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 3, n. 3, 257-286.

- EMMEL, R.; ARAÚJO, M. (2012). *A Pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referências de análise no período 1999-2010*. IX ANPED SUL, 1-12.
- ENGELMANN, G. L. (2017). *Percepção de Cientistas e da História da Ciência em Livros Didáticos de Química*. Disertación de Maestría, Programa de Posgraduación en Educación. Cascavel – PR. Universidade Estadual do Estado do Paraná.
- FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis, v. 18, 64-66, 1991. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- FERNANDES, J.P.; GOUVÊA, G. (2011). *Levantamento da produção científica sobre a análise do livro didático de ciências nas revistas nacionais no período de 2005 à 2010*. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Unicamp, Campinas, São Paulo.
- FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V. (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.
- JESUS, D. S. (2018). *O questionamento nos livros didáticos de química do PNL D 2015 e 2018*. Disertación de Maestría, Programa de Postgraduación en Enseñanza de Ciencias y Matemática. São Cristóvão – SE. Universidade Federal de Sergipe.
- JOAQUIM, M. G. . (2017). *Imagens na comunicação do conhecimento em livros didáticos de Química e Física: uma análise à luz da semiótica peirceana*. Disertación de Maestría, Programa Interunidades de Enseñanza de Ciências. SP. Universidade de São Paulo.
- MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. (2009). *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 174 p. ISBN 978-85-232-0927-8. Available from SciELO Books.
- MAIA, J. O.; VILLANI, A. (2011). *Produções acadêmicas sobre livro didático de Química no contexto nacional: Uma revisão*. En: Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas.
- MELO, M. R.; NETO, E.G.L. (2013). *Dificuldades de ensino e aprendizagem dos modelos atômicos em química*. En: Química Nova na Escola, v. 35, n.2, p. 112 – 122. Recuperado de: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/08-PE-81-10.pdf
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. (2007). *ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- MORAES. (2002). *Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências*. Ciência & Educação, v. 8, n. 2, p. 237-252.
- MOREIRA, W. M. (2016). *O Conteúdo de Polímeros no Livro Didático do Ensino Médio, na perspectiva de uma Abordagem Contextualizada*. Disertación de Maestría. Programa de Posgraduación en Enseñanza de Ciências y Matemática. Fortaleza – CE. Universidade Federal do Ceará.
- MORETTI, I. (2019). *11 Universidades públicas que vão realizar vestibular de meio de ano 2019*. Recuperado de: <https://viacarreira.com/vestibular-de-meio-de-ano-2019/>
- MORTIMER, E.F.; QUADROS, A.L.; SILVA, A.S.F; OLIVEIRA, L.A.; FREITAS, J.C. (2015). *A pesquisa em ensino de química na QNEsc: uma análise de 2005 – 2014*. Química Nova na Escola, San Pablo, Brasil, v37, nº Esp. 2.
- OCDE. (2015). *Pisa results in focus*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OCDE. (2018). *Pisa 2018 Insights and Interpretations*. 2018. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- PRADO, K. F. (2016). *Livros Didáticos e Concepções de Professores: A história da ciência no ensino de equilíbrio químico*. Disertación de Maestría. Programa de Posgraduación en Educación para la Ciencia. Bauru – SP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- RAMÍREZ, T. (2002). *El texto escolar como objeto de reflexión e investigación*. Docencia Universitaria, Caracas, v. 3, n. 3.

- SANTOS, J.A.; JUNIOR, L.P.C.; BEJARANO, N.R.R. (2011). *A Interdisciplinaridade no Ensino de Química Uma análise dos artigos publicados na revista Química Nova na Escola entre 1995 e 2010*. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas.
- SAMPAIO, F.; CARVALHO, A. (2010). *COM A PALAVRA, O AUTOR*. São Paulo: Editora Sarandi. 2010. 432 p.
- SAMPAIO. (2012). *As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções*. Senado Brasileiro, Brasília, DF. Recuperado de: http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20120516_FranciscoAzevedoDeArrudaSampaio.pdf
- SANTOS, A. F. (2015). *Lavoisier nos livros didáticos: uma Análise à Luz da História da Ciência. Dissertação de Maestría*. Programa de Pós-graduação em História de la Ciencia. São Paulo – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHNETZLER, R.P. (2002). *A pesquisa em ensino de química no Brasil: Conquistas e Perspectivas*. En: Quim. Nova, v. 25, Supl. 1, 14-24.
- SCHNETZLER. (2004). *A pesquisa no ensino de química e a importância da química nova na escola*. Quim. Nova na Escola, nº 20, 49-54. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v25s1/9408.pdf>
- SOUZA SANTOS, M. (2017). *Análise Histórico-Crítica dos Livros Didáticos de Química aprovados no PNLD 2015*. Dissertação de Maestría. Programa de Pósgraduação em Enseñanza, Filosofía y Historia de las Ciencias. Salvador – BA . Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana.
- TOQUETTO, A.R. (2016). *Os temas “Vidros e Metais” em Livros Didáticos: Uma análise a partir dos estudos sociais da C&T*. Dissertação de Maestría. Programa de Pósgraduação em Educação Científica y Tecnológica. Florianópolis - SC. Universidade Federal de Santa Catarina.
- VICENTINI, T.V.M.F. (2018). *Estudo das abordagens do conhecimento, das representações mentais e dos obstáculos epistemológicos em livros didáticos de química*. Dissertação de Maestría. Programa de Pósgraduação em Educação em Ciências y Matemática. Porto Alegre - RS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ZACHEU, A.A.P.; CASTRO, L.L.O. (2015). *DOS TEMPOS IMPERIAIS AO PNLD: A PROBLEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL*. Recuperado de: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>

Concepciones sobre el Movimiento Parabólico: Estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a su comprensión

Conceptions about the Parabolic Movement: Teaching and learning strategies that contributes to compression

Br. Evelin Margoth Angel Henríquez

angel.evelin@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 414 743 4099

Rebeca Elizabeth Rivas Meza

rebecarivas@ula.ve

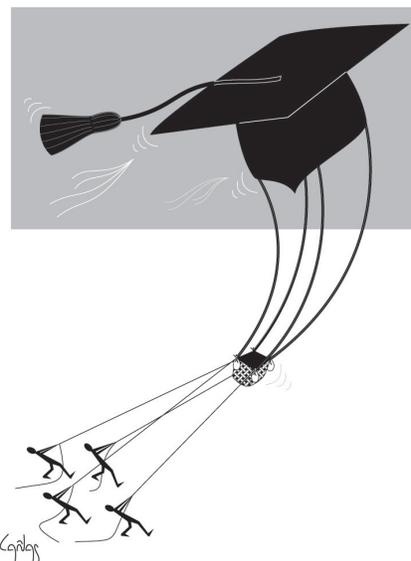
Teléfono de contacto: +58 422 764 4913

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela



Artículo recibido: 21/02/2020
Aceptado para publicación: 12/03/2020

Resumen

Esta investigación se realizó con la intención de proponer estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del movimiento parabólico en tercer año de educación básica. La metodología implementada fue la investigación-acción, con la colaboración del docente de la materia, el cual posee título de ingeniero mecánico y participantes de dos secciones de tercer año de una institución educativa de la ciudad de Mérida. Las técnicas utilizadas fueron la prueba diagnóstica, la observación de los participantes y la entrevista semi estructurada. El análisis de la información se realizó mediante categorización y triangulación de los datos. Los resultados mostraron mayor interés de los estudiantes en la asignatura de física, así como una mayor comprensión y análisis de los fenómenos estudiados.

Palabras clave: didáctica, estrategias, aprendizaje, movimiento parabólico, cinemática

Abstract

This research was do it to intention of proposing didactic strategies for teaching and learning of the parabolic movement in the third year of basic education. Methodology implemented was action-research, with collaboration of the teacher of the subject, which has a degree in mechanical engineering and participants in two third year sections of an educational institution in the city of Mérida. Techniques used were diagnostic test, observation of the participants and semi-structured interview. Analysis of the information was make it out through database categorization and triangulation. Results showed greater interest in the subject, better understanding and analysis of the phenomena studied.

Key Words: didactic, strategies, learning, parabolic movement, kinematics

Author's translation.

Introducción

Durante las últimas décadas la praxis educativa ha estado atravesando grandes cambios, el docente cada día se enfrenta a un grupo de estudiantes con más exigencias y necesidades, una manera muy diferente de ver y vivir el mundo. Es un reto para los docentes cubrir las expectativas de estos jóvenes e incentivarlos a ir más allá de lo que se está conociendo en el aula de clases. Así mismo, es imperante para el docente de Ciencias Naturales que los estudiantes logren ver el mundo de manera compleja, integral, donde puedan entender que dichas ciencias son una manera de interpretar el mismo, a través de sus leyes, sus principios, del análisis, las experiencias, demostraciones y resoluciones de ejercicios que lleven a la comprobación de los fenómenos. En la vida cotidiana constantemente puede observarse a las ciencias naturales inmersas dentro de cada fenómeno que acontece. Sin embargo, al realizar un estudio puntual de un área determinada de dichas ciencias cuesta identificar esos fenómenos y asociarlos con los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas, bien sea por la naturaleza abstracta y complicada de estos conocimientos o bien porque no se encuentra la relación o aplicación de manera productiva entre esos temas y las actividades realizadas en el día a día. De esta realidad surgen varias interrogantes como: ¿De qué manera el estudiante concibe el movimiento parabólico y su relación con fenómenos de la vida cotidiana? ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el docente que permitan la comprensión del Movimiento Parabólico incorporando el cotidiano vivir de los estudiantes? ¿De qué manera contribuiría en la comprensión del movimiento parabólico estrategias de enseñanza que relacionen estos contenidos con el cotidiano vivir de los estudiantes? ¿Serán eficaces las estrategias donde se relacionen actividades del cotidiano vivir con los fenómenos estudiados en el movimiento parabólico?

Aunque en las últimas décadas ha existido gran preocupación por la enseñanza de las ciencias y se han implementado varios métodos didácticos y teorías, es importante resaltar que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, y no se debe encasillar en alguno de estos, sino aplicarlos, modificarlos y mejorarlos dependiendo del grupo de estudiantes con el que se esté trabajando, con la intención de acercarlos de una mejor manera a la realidad actual de la física. Es así como desde hace unas décadas atrás lo expresan: Villarreal M, Lobo H, Gutiérrez G, Alamino D, I J, Rosario J y Díaz J. (2005) “Han surgido nuevas teorías del aprendizaje, acompañadas de métodos y estrategias innovadoras, que deben ser integradas a la enseñanza de una ciencia experimental como lo es la Física”. (p.5)

Por tal motivo, se considera relevante analizar la situación en una institución educativa del Municipio Libertador en el Estado Mérida Venezuela, observada directamente en el proceso de enseñanza de las ciencias naturales, específicamente en el área de física, respecto al aprendizaje del tema *Movimiento Parabólico*. En dicha situación se observaron algunas falencias en los estudiantes como: apatía a la materia, desinterés, dificultad en el análisis de ejercicios, definir situaciones y ecuaciones a utilizar para la resolución de ejercicios, conversiones de unidades, entre otras. Sin embargo, cabe resaltar que al realizar asociaciones de los contenidos con actividades realizadas en la vida cotidiana, aumentaba la comprensión y la capacidad analítica de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, se propone una serie de estrategias que permitan la enseñanza del Movimiento Parabólico en estudiantes del tercer año de educación básica, inter-relacionando el contenido con el cotidiano vivir del estudiante a fin de mejorar la comprensión y capacidad analítica de los mismos, optimizando así su rendimiento académico.

Hay que mencionar, además, que la investigación se desarrolló en la institución antes nombrada a través de la actuación de la investigadora como docente colaboradora; específicamente. De igual manera, se presentaron algunas limitantes por parte del docente de la materia, pues el mismo no participaba de manera activa en la aplicación de las nuevas estrategias, prefería continuar con su método de trabajo; sin embargo, permitió

y apoyó la participación de la investigadora con las estrategias propuestas e incentivando a los estudiantes a aprovechar al máximo las innovaciones realizadas por la investigadora.

1. Objetivo General

Analizar las concepciones sobre el movimiento parabólico que posee un grupo de estudiantes de tercer año de educación básica de una institución educativa del municipio Libertador del Estado Mérida, Venezuela

2. Objetivos Específicos

- Indagar los conocimientos que presentan los estudiantes de tercer año de educación básica respecto a los contenidos del Movimiento Parabólico en una institución en Mérida, Venezuela.
- Identificar las estrategias que utiliza el docente de tercer año de educación básica en el momento de mediar sobre el movimiento parabólico en una institución en Mérida, Venezuela
- Diseñar estrategias alternativas de enseñanza que contribuyan a la construcción del conocimiento respecto al movimiento parabólico integrando el cotidiano vivir de los estudiantes.
- Valorar la eficiencia de las estrategias didácticas diseñadas en la enseñanza del movimiento parabólico integrando el cotidiano vivir de los estudiantes.

3. Metodología

Escenario de la investigación

Esta investigación cualitativa se desarrolló durante el año escolar 2018-2019 en una institución educativa pública, ubicada en el municipio Libertador del estado Mérida.

El docente de la materia con 23 años de experiencia y Títulos en TSU en electrónica, ingeniería mecánica y Programa de Profesionalización Docente.

Tipo de investigación

El estudio se realizó bajo la modalidad investigación-acción por la indagación práctica realizada por el investigador de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión, y de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. (Latorre, 2003, Elliot 2005). Se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico (Fase I), diseño (Fase II), aplicación (Fase III) y valoración (fase IV).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Se utilizó como primer instrumento una prueba diagnóstica para conocer la realidad de los estudiantes y el docente respecto al área a estudiar, posteriormente la observación participante no estructurada en la que la investigadora registró en el diario de campo el trabajo desarrollado en el aula de clases, para conocer de qué manera se desarrolla la mediación, estrategias utilizadas por el docente y la comprensión del tema por parte de los estudiantes. La Observación se aplicó durante la fase I y IV de la investigación, en un primer momento para reconocer el trabajo de aula realizado por el docente y su interacción con los estudiantes, posteriormente se empleó durante la aplicación de las estrategias para realizar anotación de los cambios en la enseñanza y aprendizaje del contenido, la interacción y comprensión por parte de los estudiantes. Por último, se aplicó una entrevista semi estructurada a través un cuestionario, registrada a través de una grabadora de voz a fin de conocer las opiniones del docente y de los estudiantes respecto a las estrategias aplicadas. De esta manera identificar la eficacia de las estrategias aplicadas y los cambios generados en el aprendizaje de los estudiantes

a través de las mismas. De igual manera la reflexión por parte del docente para mediar de una mejor manera los contenidos a trabajar a través de estrategias alternativas de enseñanza y aprendizaje.

4. Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Los datos obtenidos a través de anotaciones de las actividades realizadas en el aula de clases y las entrevistas, se organizaron a través del proceso de categorización, creando como categoría general Concepciones y Estrategias respecto al *Movimiento Parabólico* y sub categorías: a. Conocimientos previos; b. Planificación docente; c. Ejecución de Secuencia didáctica; d. Estrategias usadas por el docente; e. Diseño de estrategias propuestas; f. Evaluación (capacidad de análisis, comprensión teórica de los contenidos y resolución matemática de ejercicios); g. Eficacia de las estrategias propuestas. Posteriormente, se realizó el proceso de triangulación de la información entre la docente, los estudiantes y la investigadora para relacionar los diferentes puntos de vista que cada sujeto percibió del fenómeno en estudio (Díaz, 2009)

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1. Fase I. Diagnóstica

En esta fase se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes, esta prueba estaba dividida en tres áreas: personal, cognitiva y de conocimientos previos sobre movimiento parabólico. Igualmente, se aplicó al docente de la materia para conocer sobre la planificación, secuencias didácticas desarrolladas y estrategias utilizadas. Con el fin de conocer todos aquellos factores que puedan de una manera u otra afectar su aprendizaje; condiciones de vida, acceso a la institución, seguridad y bienestar familiar, así como preferencias en estrategias y métodos de aprendizaje, visiones sobre la asignatura, contenidos que se les facilita y dificulta, entre otros factores importantes para la investigación. Simultáneamente, se realizaban observaciones registradas en el diario de campo.

5.2. Presentación de resultados según categorías

5.2.1. Concepciones y Estrategias respecto Movimiento parabólico

- Conocimientos previos:

No hay conocimientos concretos en los estudiantes sobre el tema a estudiar, lo relacionan muy superficialmente con otros tipos de movimientos que han estudiado hasta el momento (MRU, MRUV, Caída Libre). Se evidencian falencias en bases teóricas, conversiones de unidades, despejes de ecuaciones y resolución matemática. Se les dificulta reconocer el valor de unidades de medida sencillas, ejemplo: que en una hora hay 3600s, que 1km tiene 1000m, presentan gran dificultad en cuanto al análisis de gráficas, ubicación de distancia, tiempo, velocidad, aceleración. Al momento de relacionar el tema con ejemplos de la vida cotidiana se les dificulta relacionar los fenómenos, aun cuando muchos de ellos los acaban de vivir o realizar en la misma institución minutos antes de la clase de física. Respecto a lo anterior Trespalacios (2015) expresa “Las actividades para la comprensión del movimiento parabólico y posteriormente, la resolución de problemas relacionados que esta investigación plantea pueden contribuir a que los alumnos afronten por sí mismos situaciones similares a las que se enfrentarían en un mundo real. Por este motivo, las situaciones aquí propuestas son relevantes para ellos, desde el punto de vista social y tecnológico, así tienen la ocasión de familiarizarse con el modo en que trabaja “los científicos” haciéndose conscientes de que el objetivo de la ciencia es precisamente resolver los problemas que el hombre se ha ido planteando a lo largo de su historia” (p. 23)

- Planificación Docente:

Por parte del docente no se pudo acceder a ninguna planificación aunque él hablaba de las mismas, expresaba que son de gran importancia para llevar una relación con el contenido a trabajar, pero no había

planificaciones realizadas por el mismo en la coordinación de evaluación. Expresó que no entendía las nuevas exigencias por parte del programa educativo oficial, le parecían pérdida de tiempo, por tanto seguía realizando sus mediaciones de la manera tradicional. Es de gran importancia planificar y más aún discutir con los estudiantes sobre la planificación planteada con la intención de integrarlos en la construcción de su conocimiento e incentivarlos en su aprendizaje. En tal sentido González (2014) “los estudiantes aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos y se sienten más motivados al tener un papel activo en la planificación de su propio aprendizaje” (p.4)

- Ejecución de secuencia didáctica:

El docente no realiza ninguna secuencia didáctica, no se evidencia preparación de la mediación ni de ejercicios a proponer, los ejercicios son sacados de los textos al momento de la mediación. En el diagnóstico el docente no reconoce la realización de secuencias didácticas. En las observaciones realizadas no se evidencia un inicio, desarrollo y cierre de la mediación, únicamente instrucciones de la labor a realizar a través de textos, el docente se ausenta del aula de clases durante largos periodos y posteriormente llega a “Explicar” ejercicios y aclarar dudas, no se evidencian estrategias a aplicar durante diferentes momentos de una secuencia didáctica. En este modo se ve afectado el interés de los estudiantes, pues como expresa Gómez (2011) “Las metodologías tradicionales de trabajo en aula atraen cada vez menos a los estudiantes que, gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación, tienen acceso a una cantidad de información que supera en gran medida lo que una clase magistral mal orientada puede aportar” (p.23)

- Estrategias usadas por el docente:

El docente expresa utilizar como estrategias las clases magistrales, videos tutoriales, y justifica que no realiza prácticas porque eliminaron los laboratorios. Los estudiantes expresan que todas las clases son tediosas, que solo los hace copiar las clases de los libros y posteriormente llega a explicar los ejercicios que extrae de un libro que siempre carga consigo.

De las observaciones realizadas en el aula, solo se evidenciaron clases netamente conductistas, donde el docente era el eje principal, los estudiantes copiaban y preguntaban dudas puntuales, nada más, no existió ningún tipo de interacción con los estudiantes, no hubo una dinámica integradora.

- Evaluación (capacidad de análisis, comprensión teórica de los contenidos y resolución matemática de ejercicios)

Durante la evaluación del contenido se observa que los estudiantes tienden a ser metódicos y buscan aplicar las ecuaciones para la resolución de ejercicios sin antes analizar los fenómenos que se están suscitando, desglosarlos, plantear datos y ecuaciones. Así mismo no realizan ninguna asociación entre el contenido teórico trabajado y los problemas planteados. Presentan dificultades al momento de realizar despejes y la resolución matemática de los ejercicios planteados.

A través de la prueba diagnóstica realizada al inicio de la investigación, se conocieron las falencias y necesidades de los estudiantes y el docente, con el fin de plantear estrategias acordes. A continuación se presentan algunas respuestas dadas por los mismos:

Tabla 1. Respuestas emitidas a preguntas realizadas a grupo de estudiantes

Preguntas	Las repuestas de los estudiantes fueron:
1. ¿Sueles participar activamente en clases?	“Participo muy poco en clases porque me da pena”. “participo poco en clases porque me da miedo equivocarme” “Mayormente para aclarar dudas”
2. ¿Comprendes las instrucciones dadas por el docente?	“Comprendo bien las instrucciones dadas por le profesor” “A veces me cuesta entender cómo usar las formulas”
3. ¿Qué áreas de ciencias naturales son más complicadas para tí?	“Mucha dificultad en el área de física”, seguida de “dificultad en el área de química” y “dificultad en Biología”

Preguntas	Las repuestas de los estudiantes fueron:
4. ¿De qué manera te gustaría sea dada la clase?	“clases de manera teórica-expositiva”, “Mediaciones más didácticas, con estrategias diferentes, practicas, demostraciones de fenómenos, dinámicas.
5. ¿De qué manera prefieres ser evaluado?	“Evaluaciones a través de exámenes escritos, exposiciones, resolución de ejercicios”

Fuente: información extraída de prueba diagnóstica aplicada 27 de enero 2019

5.3. Fase II. Diseño

5.3.1 Diseño de estrategias propuestas

Para el diseño de las estrategias se tomaron en cuenta las falencias y la manera de aprender de los estudiantes, con la intención de proponer estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la comprensión del contenido de movimiento parabólico. La finalidad de dichas estrategias están basadas bajo el criterio de algunos autores y adaptadas según las necesidades de la investigadora en función del trabajo a realizar.

Las estrategias están diseñadas en función del desarrollo de la mediación, están ubicadas dentro de la secuencia didáctica con la finalidad de hacer más dinámicas las mediaciones. Estas estrategias pueden ser modificadas o ubicadas en otro momento dentro de la mediación según las necesidades del docente y los estudiantes, en función de las concepciones que tienen los mismos sobre el movimiento parabólico. En consonancia con los anterior Trespalacios (2015) expresa “En la enseñanza de las definiciones, principios y leyes de la cinemática, se hace necesario valorar en qué medida las ideas previas resultan ser obstáculos para el aprendizaje y además, para estos y otros enfrentar dichos desafíos en la enseñanza, se hace necesario estudiar como vincular las nuevas estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo en el tema” (p. 12)

Tabla 2. Estrategias propuestas para la enseñanza del movimiento parabólico

Estrategias	Descripción
Demostraciones (simulaciones de fenómenos)	Esta actividad se realiza al inicio como actividad focal introductoria, como nos muestran Campos (2000) “Busca atraer la atención de los estudiantes, activar conocimientos previos o crear una situación motivacional inicial. Consiste en presentar situaciones sorprendentes, incongruentes, discrepantes con los conocimientos previos”. Sin explicar lo que se va a realizar, se solicita la colaboración de varios estudiantes y se les indica movimientos específicos a realizar, como lanzar una pelota de tenis de un extremo del salón al otro formando una parábola. Con la participación de otros estudiantes se recrea un juego de metros, y se realizan diferentes técnicas entre esas lanzar una metra por encima de otra para alcanzar el hoyo y así formar una parábola. Así mismo con un balón de fútbol, patear al arco. A medida que se hacen las demostraciones el docente realizará preguntas generadoras para el análisis del fenómeno que está ocurriendo. Se ubica al inicio de la mediación con la intención de recrear la realidad del fenómeno a estudiar, realizando una asociación con actividades que los jóvenes practican en su cotidianidad, de esta manera propiciar la imaginación, el análisis, e ir desarrollando el tema con la intervención de los estudiantes.
Análisis de graficas	Simultáneamente a las demostraciones se va realizando un análisis gráfico de los movimientos realizados. Se enlazan las demostraciones con el análisis de gráficas, de esta manera se va analizando junto con los estudiantes cómo se realiza el movimiento en dos planos simultáneamente. Se explican sus componentes en las ordenadas y en las abscisas, se les explica la resultante del movimiento y las componentes en X y Y para varios momentos del movimiento parabólico. Se hace énfasis en las variaciones de velocidad en función de la altura y la aceleración de gravedad en la vertical, realizando el análisis en varios tramos, así mismo se representa cómo se mantiene constante el movimiento en la horizontal, realizándose un movimiento rectilíneo uniforme. Respecto al análisis de gráficas, Crisólogoylthandehuis, en el artículo Lectura e interpretación de gráficas socialmente compartidas, resalta que: “La construcción de Gráficas de líneas y la interpretación son muy importantes, ya que forman parte integral de la experimentación, el corazón de la ciencia. Un gráfico que representa a un evento físico permite vislumbrar las tendencias que no pueden ser fácilmente reconocidas en una tabla de datos” (p. 572).

Estrategias	Descripción
Mapa Mental	Después de haber realizado una retroalimentación entre estudiantes, docente e investigadora a través de las demostraciones y análisis de gráficas, momentos en los cuales existió la construcción del contenido trabajado en función de los temas bases de M.R.U y Lanzamiento vertical, los estudiantes realizan un mapa mental para organizar el contenido y afianzar todas aquellas ideas discutidas. Como lo expresa Campos (2000) “los mapas mentales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual que como Estrategias EA permiten la negociación de significados y la presentación jerárquica y relacional de la información y el conocimiento. Permiten la profundización de conceptos, la relación de los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos, expresar el nivel de comprensión de los conceptos” (p.9)
Guía de trabajo (Resolución de Problemas)	Guía de Trabajo donde se plantean varias situaciones problema, alguna de razonamiento y otras de resolución matemática. La guía se resuelve en pareja con la finalidad de que los estudiantes tengan facilidad de discutir los problemas planteados y realizar las resoluciones, más de dos personas propicia que los demás integrantes no estén atentos al trabajo realizado. Al finalizar la guía de trabajo se resuelve con toda la sección para aclarar dudas y/o explicar aquellos problemas planteados que no supieron resolver. Este tipo de estrategias promueven el análisis, permite que el estudiante piense en el planteamiento desde distintos puntos de vista, desglosándolo o realizando algunos procedimientos para poder llegar a su solución.
Actividad Lúdica educativa o Juego didáctico.	Juego de conocimiento en el tema de Movimiento parabólico (Parabólicamente hablando), el tablero está diseñado de tal manera que desde arriba se observe dividido en área Laboratorio, análisis de problemas, vida cotidiana y análisis gráficos. Tiene fichas de preguntas teóricas, resolución ejercicios, asociación de fenómenos con la vida cotidiana y análisis de gráficas, así mismo contiene fichas de comodín, donde se les presta ayuda en cualquiera de los planteamientos realizados en las fichas de preguntas. El Juego se realizó al final de las mediaciones con la función de englobar todo el tema de una manera divertida, en la que los estudiantes enlazaran todos los conocimientos adquiridos y los expresaran de una manera sencilla, sin presiones, con comodidad de análisis, imaginación e interpretación. Respecto al juego Andreu y García (s/f) explican “la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, analizar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar”

Fuente: Estrategias planteadas por Angel 2019

5.4. Fase III. Aplicación

Consistió en el registro de la aplicación de las estrategias diseñadas para la enseñanza y aprendizaje del movimiento parabólico, se realizó durante un periodo de ocho sesiones de clases, durante dos meses.

5.4.1. Resultados según categorías, aplicación de nuevas estrategias.

Concepciones y Estrategias respecto Movimiento parabólico

- Planificación Docente:

El docente con la participación de los estudiantes y la investigadora planifica las mediaciones tomando en cuenta las habilidades, destrezas y concepciones sobre el movimiento parabólico que poseen los estudiantes.

- Ejecución de secuencia didáctica:

El docente realiza un adecuado inicio, desarrollo y cierre de la mediación, incorporando actividades más dinámicas. De igual manera no prefiere trabajar conjuntamente con la investigadora, no se atreve a realizar las mediaciones solo y sin la participación activa de la investigadora en la aplicación de las nuevas estrategias. Dando a conocer su aprensión por los nuevos métodos y su preferencia por realizar las mediaciones de manera expositiva, y a través de los métodos habitualmente utilizados.

- Estrategias propuestas aplicadas por el docente:

El docente utiliza una que otra de las nuevas estrategias (Propuestas por la investigadora) para el desarrollo de la mediación, aquellas que son más comunes como el análisis de gráficas y mapa mental, no se permite conocer nuevas estrategias como las lúdicas y juegos educativos. Aunque le parecen muy interesantes las

tarjetas de análisis de Problemas planteadas dentro del juego didáctico, pues según él detallan muy bien los fenómenos y las resoluciones de ejercicios, lo ve como un refuerzo muy eficiente no solo para este tema, sino para muchos otros.

- **Evaluación** (capacidad de análisis, comprensión teórica de los contenidos y resolución matemática de ejercicios):

Los estudiantes han tenido un mejor acercamiento al tema de trabajo, una participación activa en las demostraciones pudiendo realizar asociaciones entre los contenidos trabajados y las actividades realizadas en la vida cotidiana. Existe una mejor comprensión de los contenidos teóricos con los fenómenos estudiados, y mejor enfoque al realizar resolución de ejercicios, son más organizados, realizan dibujos del fenómenos estudiado, anotan los datos proporcionados por el planteamiento de los problemas y realizan de manera más organizada la resolución de los mismo. Con la práctica han mejorado el despeje de ecuaciones y conversiones de unidades, aunque les sigue costando un poco la aplicación de las ecuaciones y recordar en que unidades deben presentar los resultados según las unidades exigidas. Un ejemplo de esto es que al plantear un ejercicio, no se van de una vez a la solución del mismo sin antes asociar el fenómenos a la teoría, desglosar los datos que se derivan del ejercicio donde un proyectil se dispara con una velocidad inicial y un ángulo determinado, en las cuales se desea hallar la posición y el movimiento en cierto instante, determinar la altura máxima y el alcance horizontal máximo alcanzado por el proyectil, además de identificar la función cuadrática que representa el movimiento en dos dimensiones, mediante la combinación de las ecuaciones del movimiento con el parámetro tiempo.

5.5. Fase IV. Valoración

Al realizar un contraste entre el trabajo que se venía realizando por el docente antes de aplicar las estrategias y el trabajo implementado con las nuevas propuestas, se notan cambios significativos desde la participación de los estudiantes hasta su comprensión y desenvolvimiento en las estrategias de evaluación, fue un proceso muy satisfactorio, a continuación se presentará la perspectiva del docente y los estudiantes en función del trabajo realizado.

5.5.1. Perspectiva del Docente frente a entrevista realizada después de aplicar las estrategias: ¿Cuál es su opinión frente al trabajo realizado con las estrategias propuestas?

“Aunque al principio me parecía ilógico e impensable incorporar un juego durante la clase o al finalizar la misma, fue algo muy bueno, muy productivo, el aporte de esta estrategia es increíble porque permite englobar todo el tema, hace un refuerzo y a la vez se les está evaluando todo en contenido: la parte teórica, asociación con los fenómenos cotidianos, resolución de problemas, conversiones de unidades, análisis de gráficas, todo, pero sin crear presión alguna en los estudiantes. Al principio estaba un poco cerrado a las estrategias que se aplicarían, porque no estaban organizadas como es de costumbre, es decir, comenzar a explicar lo teórico, luego las ecuaciones, gráficas y por ultimo resolución de ejercicios. Pero al ver cómo lograste que los estudiantes participaran, se incorporaran al proceso de enseñanza y aprendizaje, fui cambiando la perspectiva”.

Posteriormente, fuera de la entrevista el docente expresó a la investigadora: “Me gusta mucho el hecho de que las estrategias no estén encajonadas o propuestas para un momento determinado, así uno puede utilizarlas en diferentes instantes de la mediación dependiendo de las necesidades del grupo de estudiantes que tenga”.

5.5.2. Respuestas de los estudiantes frente a entrevista.

—¿Estás de acuerdo con las estrategias utilizadas por el docente habitualmente para realizar la clase? ¿Te agradaron las nuevas estrategias sugeridas por la investigadora?

—“Después de lo realizado por la profesora, creo que el profesor no tenía estrategias, es muy diferente la forma de trabajar” “el profesor solo nos ponía a trabajar con un libro, con la profesora hicimos prácticas, discutimos teoría, hicimos un juego que incluía todo lo que vimos antes” “Me gusta más como trabaja la profesora es más interesante” “ Me gustan mucho todas las actividades que realizó la profesora, son más interesantes, activas, no te aburres, participas y aparte estás jugando y te está evaluando, uno no se das cuenta y sale muy bien” “ la clase es más espontanea, el tiempo se pasa rápido porque es muy interesante, no te aburres”

Los estudiantes, expresaron estar muy agradados con las estrategias aplicadas y el momento de ejecutarlas, no sintieron para nada que fuera una clase rígida, en todo momento se sintieron incluidos dentro de la planificación y desarrollo de la misma. Las actividades les parecieron muy acordes y quedaron impresionados con el hecho de haber incluido un juego como actividad final donde se englobó todo el contenido de una manera divertida, fácil de analizar y al mismo tiempo evaluar.

Hubo una participación activa por parte de los estudiantes, y la única diferencia resaltante entre ambas secciones sería el orden de presentar las estrategias, pues en una sección se inclinaban más hacia lo teórico y el método tradicional del docente, mientras que en la otra sección eran más dinámicos, espontáneos, existió una participación más activa.

Se presentaron pocas dificultades durante la aplicación de las estrategias, en la sección con tendencia a lo teórico costó un poco la participación de los estudiantes, se les notaba un poco de inseguridad y miedo escénico, se les facilitó más el trabajo que debían realizar de manera más personal como el mapa mental y el juego, mientras que durante las demostraciones y análisis gráfico eran menos participativos.

Conclusiones

Las deficiencias encontradas en la prueba diagnóstica aplicada al iniciar la investigación y las observaciones realizadas a su vez, denotan ciertas dificultades en la interacción docente – estudiante y obviamente esto influye en la construcción de los conocimientos, su análisis, comprensión y relación de los fenómenos con la vida cotidiana de los estudiantes. Se observa un deficiente manejo de geometría, operaciones básicas entre número reales y resolución de ecuaciones de los números reales, deficiencia en trigonometría, la comprensión lectora de los estudiantes es muy básica, reconocen lo que dice el texto pero no establecen relaciones entre las situaciones y los conceptos construidos, no son capaces de deducir por si mismos información numérica a partir de los enunciados de los problemas. Estas falencias básicas hacen que tengan dificultades al momento de resolver ejercicios, plantear ecuaciones y abordan los ejercicios realizando un análisis asociado a los fenómenos cotidianos. Otro factor importante, es la pobre carga horaria de la materia, solo son dos horas de clases, las cuales hay que aprovechar al máximo para poder trabajar teoría, análisis de gráficas, estudio de los fenómenos (demostraciones, laboratorio), resolución de ejercicios y actividades de evaluación. No hay una continuidad idónea para el trabajo que se desea realizar, los estudiantes se olvidan el resto de la semana de la materia y la retoman un día antes de la clase.

Es de gran importancia tener en cuenta que las ciencias no se encuentran aisladas de otras áreas, como lo son el área de matemática (geometría, trigonometría, aritmética, álgebra) y el área de comprensión lectora, las cuales influyen directamente en ellas, pues son bases fundamentales para poder realizar un buen análisis, una buena deducción de los problemas planteados, poder realizar un adecuado desarrollo numérico de los ejercicios, hay que tratar de mantener una relación y buen desarrollo de trabajo entre dichas áreas, por tal motivo durante la aplicación de las estrategias se trabajó dentro de las estrategias con resolución de problemas, donde no solo se encontraban ejercicios que tuvieran que resolver con ecuaciones matemáticas, sino que se planteaban problemas de análisis, de comprensión lectora y asociación de los fenómenos, dicho problemas debían resolverlos explicando el fenómeno y asociándolos con las teorías estudiadas.

Con la aplicación de las estrategias se observó otro ambiente de trabajo en aula, notando la importancia de incorporar en el proceso la participación activa y reflexiva de los estudiantes. Así como la importancia de innovar en las estrategias utilizadas con cada grupo de estudiantes, pues no todos aprenden de la misma manera,

no todos presentan los mismos intereses y las mismas habilidades. “Medir el desempeño de los estudiantes antes y después, y el efecto que tiene sobre ellos el proponer una estrategia didáctica permite evidenciar con mayor fuerza si lo que se propone funciona” Gómez (2011)

Cabe destacar la importancia de la planificación docente como un proceso de construcción, en el que se tome en cuenta la necesidad del estudiantado. Mantener una coherencia o enlace entre las estrategias utilizadas en el desarrollo de la secuencia didáctica, propiciando la participación real y activa de los estudiantes en su proceso educativo. Optimizar el uso de estrategias didácticas enfocadas a las necesidades de los estudiantes, donde se promueva análisis reflexivo, la construcción del conocimiento, la participación activa del estudiante. Relacionar dichas estrategias de aprendizaje con el proceso de evaluación, creando así un ambiente dinámico donde el estudiante pueda expresarse de una mejor manera, sin miedos, sin limitaciones, obteniendo mejores resultados.

Por último, pero no menos importante, es fundamental realizar siempre una valoración de la práctica docente, que exista siempre una reflexión sobre la misma, sobre los objetivos propuestos y alcanzados con los estudiantes, de esta manera poder mejorar cada día nuestra práctica docente y por ende nuestras mediaciones contribuyan de manera real a que los estudiantes construyan un conocimiento lo más cercano a los generados científicamente.

Como se expresó en varios momentos, existe diversidad de estrategias que se pueden utilizar tanto en este tema como en otros, queda de parte del docente trabajar en función de las más adecuadas según sus grupos de estudiantes, sin embargo, se recomienda que exista variedad de las mismas, donde puedan trabajar demostraciones, parte teórica, gráficas, experiencias de laboratorios, las cuales permitan la construcción efectiva de los conocimientos; sumado a las actividades lúdicas, por cuanto para los estudiantes esto resulta mucho más dinámico, más atractivo e interesante porque son motivadoras, impulsan al estudiante a divertirse para ganar, para obtener una recompensa, así como nos expresa Chacón (2007) “La diversión en las clases debería ser un objetivo docente. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, los “sabios” en una palabra, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas.”[©]

Evelin Margoth Ángel Henríquez. Tesista de la Licenciatura en Educación, mención Ciencias Físico Naturales, Concentración Física, Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Ponente en el XX Taller de Proyectos Didácticos para la Enseñanza de las Ciencias. (ULA, 2012) I Jornada Reflexiva de Práctica Profesional en Docencia (ULA, 2010) Ponente en el “I encuentro de Centros Educativos Integrando con la Ciencias” (ULA, 2009)

Rebeca Rivas. Licenciada en Educación, Mención Biología (ULA, 1991), Doctora en Educación (ULA, 2014), Profesora Titular en el área de las Prácticas Profesionales Docentes y la Didáctica de las Ciencias Físico Naturales, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación. Pertenece a los Grupos de Investigación GEAC y EQUIPE (ULA).

Referencias Bibliográficas

- Andreu André, M^a Ángeles y García Casas, Miguel (s/f) *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. IES morería de Mistata, Valencia, España. Universidad Politécnica de Valencia.
- Barojas Weber, Jorge y Ramírez Olvera Graciela (2015) *Estrategias de aprendizaje para estudiantes con graves deficiencias al ingresar al bachillerato*. Revista SciELO. Perfiles educativos vol.37 no.spe
- Campos Campos, Yolanda. (2000) *estrategias en enseñanza-aprendizaje*. SOMECE, México
- Carrillo Chacaj, Andrés Toribio(2015) *Secuencias didácticas en el aprendizaje del movimiento de proyectiles*. Totonicapán, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Chacón Paula. (2007) *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. Caracas, Venezuela. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Crisólogo Dolores e Ithandehuil Cuevas (2007) *Lectura e interpretación de gráficas socialmente compartidas*. [Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa](#). vol.10 no.1 México mar. 2007. Pp. 69-96
- Díaz, Cruz Mayz (2009) ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007&lng=es&tlng=es
- Elliott Jhon (2005) *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata.
- Hewitt, Paul G. (2004) *Física conceptual*. Novena Edición. México. Pearson Educación.
- González, Carina. (2014). *Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos*. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 40. 30 de abril de 2014. Consultado el [10/10/2019] en <http://www.um.es/ead/red/40/>
- Gómez Díaz, Brian Alexander (2011) *Enseñanza de los conceptos de la Cinemática desde una perspectiva vectorial con los estudiantes de grado décimo del Colegio José Antonio Galán* (Tesis para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales) Bogotá D.C., Colombia. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias
- Latorre Antonio (2003) *LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona España ED. GRAÓ.
- RamírezCasallas, John Fredy. (2013). *Estrategia de enseñanza en física: desde los problemas de siempre hasta la construcción de artículos con los estudiantes de física... exigencias y posibilidades para el profesor*. Revista Educación en Ingeniería. Vol. 8, N°. 16, pp. 62-69.
- TrespaciosMonsalve, Conrado Andrés (2015) *Propuesta metodológica para la enseñanza del movimiento parabólico a través de la modelación y simulación de situaciones problema*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Urbina Rodríguez Isidro (2008). *Estrategias metodológicas para potenciar la comprensión de la física*. Revista Ingenio libre. Facultad de ingeniería, Universidad Libre. pp.27-33.
- Villarreal Manuel, Lobo Hebert, Gutiérrez Gladys, Alamino Diego de Jesús, Briceño Jesús, Rosario Jesús y Díaz Juan Carlos. (2005) *La enseñanza de la física frente al Nuevo milenio*. Grupo de investigación científica y de enseñanza de la física (GRINCEF), Trujillo, Venezuela. departamento de física-matemática, ULA.

El perfil conceptual de *Evaluación* en docentes de Educación Media General



The conceptual profile of Evaluation in teachers of medium educative level

Wilmer Orlando López Gonzalez

Lgwilmer@yahoo.com

Teléfono de contacto: +59 398 868 6487

Linda Katherine León Lara

inkathes@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 414 749 5385

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela

Artículo recibido: 12/01/2020

Aceptado para publicación: 24/02/2020

Resumen

La presente investigación estudia el perfil conceptual de *Evaluación*, en un grupo de docentes de ciencias naturales del nivel educativo medio general, a través de un cuestionario sometido a estudios de validez ($\alpha > 0,90$) y confiabilidad, cuyo objetivo era recabar la mayor cantidad de ideas sobre las formas de pensar y conceptualizar el término *Evaluación* en este grupo de docentes. De acuerdo con el perfil que presentaron estos docentes, se obtuvo como resultado que las zonas con mayor intensidad son: *Testing*, *Juicio y sensible-Constructivista*, y la de menor intensidad fue la *Ecléctica*. La mayor intensidad de las tres zonas mencionadas tiene implicaciones en el aprendizaje de las ciencias naturales, ya que las ideas y/o conceptualizaciones del término *Evaluación*, por parte del grupo de docentes, oscilan entre concepciones apegadas al positivismo hasta el paradigma humanista, donde, desde adjudicar una nota o calificación, hasta orientar, formar y guiar, son acciones importantes en la formación conceptual consciente y significativa de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación, Perfil Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales

Abstract

This research work studies the conceptual profile of *Evaluation*, in a group of Natural Sciences teachers of medium educative level, by means of a survey subjected to validity proofs ($\alpha > 0.90$) and statistical confidence whose objective was to gather the major quantity of ideas about the ways of thinking and conceptualizing the term *Evaluation* in

this group of teachers. From the conceptual profile it was obtained as result that the major intensity zones are: *Testing*, *Judge and Sensitive-Constructivist* and the less intensity zone was the *Eclectic*. The higher intensity of the three mentioned zones has implications in Natural Sciences learning, as the ideas and/or conceptualizations of the term *Evaluation* by the teacher's group, oscillate between conceptions attached to positivism and humanist paradigm, where, from giving a score or qualification, to guide and give training and integral education, are all important actions in the conscious conceptual significant students' formation.

Key Words: Evaluation, Conceptual Profile, Natural Sciences Teaching and Learning.

Author's translation.



Introducción

El uso polisémico del término *Evaluación*, refleja las distintas formas que tienen los docentes de pensar y conceptualizar dicho concepto, lo que puede verse reflejado en el aprendizaje de las ciencias naturales (Física, Química y Biología) y por ende en el desempeño académico de sus estudiantes, pues de acuerdo a la forma de pensar sobre *Evaluación*, se verá afectado su praxis didáctica pedagógica que influirá en el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Cada individuo tiene formas de pensar y conceptualizar de manera diferente un determinado concepto, esto dependiente de diversos factores como: el contexto donde se desenvuelve, su experiencia previa y el conocimiento que esté tenga sobre determinado tema (Bachelard, 2003). Basado en esta premisa Mortimer (1995, 2001) toma esta idea de perfil conceptual y le agrega algunos elementos o características nuevas donde se busca describir la evolución de las ideas que se tengan respecto a determinado tema o concepto.

La evaluación es sin duda alguna, una actividad crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues es determinante para sus participantes; tanto docentes como estudiantes, al saber o determinar si se alcanzaron o no los objetivos propuestos, describiendo todo el proceso que conlleva esta actividad tan importante para a la final usar una calificación basada en una escala que permite medir y nos da información general sobre en qué grado se logró lo planteado al inicio en la planificación pautada.

La presente investigación busca recolectar las posibles formas de pensar y conceptualizar que tienen los docentes de ciencias Naturales (física, química y biología) con respeto al término *Evaluación*. Donde a través del uso de un cuestionario de preguntas abiertas, se levantan o construyen las zonas del perfil del concepto de *Evaluación* que tienen los docentes antes mencionados.

El concepto de evaluación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, tal como lo indica Mora (2004), la evaluación puede ser descrita de diversas maneras, y todo depende desde la arista que se requiera, lo que significa que **los docentes específicamente los de ciencias naturales, pueden pensar o conceptualizar de maneras distintas el concepto de *Evaluación***; que según el propósito, las necesidades y objetivos de la institución educativa y sistema educativo, la misma puede ser percibida como: la medición, el control, el enjuiciamiento, la rendición de cuentas serian algunas de las intenciones de la evaluación. Se ha visto también como la evaluación se toma como equivalente a medición o asignación de numerales lo que permiten expresar en términos cuantitativos el grado en que un alumno posee determinadas características (Gonzalez y Ayarza, 1996).

Las distintas formas de pensar, del docente sobre la *Evaluación*, puede afectar el proceso de enseñanza en la praxis didáctica de una clase de Física, Química o Biología debido a que un fuerte estatus de una determinada forma de conceptualizar la *Evaluación*, puede consolidar la práctica de una determinada estrategia de aprendizaje con resultados de muy baja calidad de aprendizaje en los estudiantes a su cargo.

No existe manual que le indique al docente como evaluar, ya que este factor estaría influenciado por: la naturaleza de cada asignatura y las distintas visiones que tiene el docente sobre el concepto de evaluación, que pudieran influir sobre los objetivos que los estudiantes deben alcanzar al término de un tema en alguna asignatura de las ciencias naturales en la educación secundaria venezolana. Sin embargo, El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) y la Evaluation Research Society (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), han propuesto una serie de normas considerando que la evaluación debe ser: útil, factible, ética y exacta. Estas distintas visiones o formas de pensar o de hablar sobre un determinado concepto fue lo que se denominó perfil conceptual (Mortimer, 2001).

Las evaluaciones a nivel internacional según la UNESCO (2017) sirve para al menos uno o algunos de los siguientes fines: Certificar y validar el aprendizaje; proporcionar una base de evidencias para la formulación de

políticas; rendir cuentas sobre los resultados; Configurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Al conocer el perfil conceptual de evaluación en los docentes participantes en la presente investigación, les permite a éstos, monitorear su actividad evaluativa diaria e ir en pos de mejorar, rediseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que beneficien a los estudiantes en los cursos a su cargo, incluso en un proceso metacognitivo; reflexionar acerca de la efectividad de su actividad evaluativa, por lo tanto todas aquellas concepciones o formas de pensar sobre evaluación cobran importancia bajo la noción de perfil conceptual (Mortimer, 1995)

Algunos autores tales como: Coutinho (2005), Ribeiro y Mortimer (2004), Mortimer (1995,2001), López (2016), han realizado trabajos relacionados con el “perfil conceptual” de distintos conceptos polisémicos, para lo cual estos investigadores han empleado algunas metodologías específicas, que han permitido presentar y analizar dichos perfiles, dando un aporte importante para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. También Monteagudo, Molina y Miralles (2015) y Hidalgo, N y Murillo, F.G (2017), han hecho sus aportes en cuanto a las concepciones de *Evaluación* en un grupo de docentes y estudiantes de la Escuela Secundaria Obligatoria en España y otros países del mundo, lo cual constituye un factor importante para el levantamiento de las zonas del perfil conceptual llamado; dominio ontogenético (estudio de las preconcepciones) de Vigotsky (Wertsch (1978).

A pesar de ser este un tema tan importante e interesante, existen pocas investigaciones y/o antecedentes en el país, por lo tanto esta investigación busca brindar nuevos elementos de discusión dentro de las líneas de investigación sobre la evaluación y sus implicaciones en el aprendizaje de las ciencias naturales.

Objetivo general

Analizar el perfil conceptual de evaluación en docentes de educación media general y sus implicaciones en el aprendizaje de las ciencias naturales.

Objetivos específicos

Identificar las categorías que componen el perfil conceptual de evaluación que tienen los docentes en ciencias naturales de educación media general

Presentar el perfil conceptual de evaluación de los docentes de ciencias naturales en educación media general

Analizar las posibles implicaciones del perfil conceptual de evaluación en el aprendizaje de conceptos en ciencias naturales en estudiantes en educación media general

Bases teóricas

La evaluación

Como lo indica Mora (2004), la evaluación puede ser descrita de diversas maneras, y todo esto depende desde la arista que se requiera; según el propósito, las necesidades y objetivos de la institución educativa, la misma puede ser percibida como: la medición, el control, el enjuiciamiento, la rendición de cuentas serian algunas de las intenciones de la evaluación.

El Joint Committee on standards for educational evaluation (1981) señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p.19). Por lo tanto, es conveniente ver la evaluación como un proceso complejo e inevitable, para detallar los logros y aciertos pero a su vez las fallas o desaciertos.

El concepto meramente evaluativo, conforme avanza el tiempo ha ido evolucionando y se han conglomerado distintas visiones o vertientes de diversos autores, que han establecido determinadas premisas que enriquecen el concepto, no se quiere establecer cuál es mejor o cual no, simplemente son diferentes y aportan valiosa

información. En la actualidad se habla y discute mucho sobre la evaluación, lo cierto es que hay variedad de conceptos y formas de aplicarla, cada individuo busca la mejor forma de aplicar una evaluación dependiendo de los objetivos que se plantee, según esto se le da usos y orientaciones distintas.

Hernández y Guzmán (1991) indican que fue creada en Gran Bretaña una comisión para evaluar la educación en Irlanda y que entre las conclusiones que llegó la comisión establecida era que había un progreso menor al esperado de los niños, haciendo énfasis en las escuelas estudiadas, para lo cual sugerían aumentar el salario de los profesores y recompensarlos por los resultados obtenidos, es decir “pagar por los resultados” todo esto con el objeto de mejorar la enseñanza.

Para Tyler (1950), la evaluación consiste en constatar los resultados obtenidos al final del programa con los objetivos que pretendían alcanzarse, es decir con los planteados al inicio.

Mientras que para Cronbach (1963), le suma a la verificación de los objetivos planteados al inicio con el fin de tomar decisiones.

Otra definición de evaluación importante es la propuesta por Scriben (1967) en la cual aparte de la toma de decisión se debe emitir un juicio de valor, lo que conlleva a la formulación de indicadores que sirvan de orientación, para decidir si es positivo o negativo el logro alcanzado.

Para Lafourcade (1970) La evaluación se define como; una etapa del proceso educativo que tiene por conclusión la verificación de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se plantearon con antelación.

Los términos evaluación y medición resultaban intercambiables, Escudero (2003), sin embargo en la práctica se hacía énfasis solo a la medición, Es durante la primera guerra mundial donde, se despierta un especial interés por la aplicación de test de inteligencia y personalidad, que eran prestos al servicio con fines sociales.

Desarrollo Histórico del concepto de Evaluación

El concepto de evaluación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en lo que coinciden diversos autores, Mora (2004) apoya esta clasificación de la evaluación, indican que la evaluación puede resumirse en 4 periodos de tiempo:

- **Periodo Pre-Tyleriano** inicia con la acreditación de los programas a instituciones, y la aparición de Test estandarizados como herramientas utilizadas para la medición, la evaluación está centrada a medir la calidad y el rendimiento de los estudiantes mediante pruebas, se le denomina también según Mora (2004) “primera generación: de la medición”
- **Periodo Tyleriano**, este periodo es llamado así gracias a Ralph Tyler considerado por varios autores como padre de la evaluación, en la década de los años 30, Tyler propone una visión del currículo haciendo énfasis en que el mismo debe ser seleccionado y organizado en contenidos, Para Tyler la evaluación determina en qué grado han sido alcanzados los objetivos planteados, y para ello indica que debe hacerse un contraste entre los resultados obtenidos y los objetivos que se planteados con anterioridad (Tyler, 1974).
- **Periodo de la inocencia**, este periodo está comprendido entre la década de los años 40 y 50 se prosigue con la práctica que proponía Tyler, pues se incrementó la evaluación profesional docente y educacional, los mismos estaban centrados en la medición de los resultados obtenidos pero no hay responsabilidad social de ningún tipo (Rama, 1989).
- **Periodo del realismo:** este periodo contempla los años 60, e inicia principalmente en Estados Unidos, está caracterizado por empezar a buscar respuestas a las necesidades planteadas en el ámbito educativo, propone desarrollar proyectos nuevo que actualicen el currículo, haciendo especial énfasis en las ciencias y matemáticas, Su principal representante es Crombach, el cual define la evaluación como “Un proceso consistente en recoger y formalizar la información, que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (Rama, 1989).

En este periodo se habla de ayudar a los que recogen la información, haciendo un papel de juez y emitiendo un juicio de valor a la información recogida.

- **Periodo del profesionalismo** En este periodo, a partir de los años 1970, la evaluación es considerada como una profesión que entrelaza la evaluación y el control (Rama, 1989).
- **Periodo de autoevaluación** en las últimas décadas hasta la actualidad se habla de la competitividad académica, entre las principales casa de estudio superior, buscando siempre la mejora educativa, se habla del crecimiento cognitivo y el desarrollo profesional de los participantes, la evaluación es concebida como un proceso orientador y formativo, se forma el mejor procedimiento para verificar la calidad de la educación (Hernandez, 1998). A su vez Mora (2004) afirma que en las anteriores generaciones los parámetros de la evaluación fueron contruidos a priori, no obstante en esta última generación los límites y parámetros son contruidos por las personas que participan en el proceso evaluativo.

En la actualidad se habla de una evaluación en términos cualitativos, contradictoramente con la evaluación tradicional que ha sido implementada en la última década en el país, sobre todo esta contradicción en las ciencias puras o exactas, con las cuales en la implementación del nuevo currículo nacional propuesto por el ministerio de educación de nuestro país, busca romper este paradigma e incluir un estilo de evaluación social, en el cual se incluyen nuevas aristas y objetos a ser tomados en cuenta a la hora de realizar una evaluación.

Concepción de los docentes con relación a la evaluación

Las personas construimos el pensamiento a partir de ideas originadas por nuestra propia experiencia, cada ser humano, concibe y construye su mundo de manera distinta, y esto se refleja en su actuar, comportamiento e interacción con el mundo a la lo largo de su vida (Hidalgo y Murillo, 2016)

Thompson (1992) define las concepciones como: “una estructura mental... que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias, etc. Que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p.130)

Las concepciones al ser influenciadas directamente por al ámbito social, Para que ocurra un cambio en las personas, es de fundamental importancia conocer cuáles son las concepciones que estas poseen y así de esta manera ajustarlas a la realidad (Pozo, 2006).

Haciendo referencia al ámbito educativo, las concepciones docentes, se definen como estructuras de ideas implícitas, influenciadas por el contexto donde se desarrolla el docente, estas concepciones son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Hidalgo y Murillo, 2016).

En diferentes estudios realizados por Brown (2004) y su equipo de colaboradores, formularon las concepciones que poseían los docentes de primaria y secundaria, los hallazgos de esta investigación concluyeron que hay 4 grandes grupos de concepciones sobre la evaluación que poseen los docentes y estas se resumían en:

- La evaluación como mejora. Se entiende como una actividad que proporciona información útil para la transformación de praxis docente y a su vez el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación como herramientas de rendición de cuentas a la escuela, Comprende que es una herramienta o instrumento, para que los docentes comprueben que realizan de forma correcta su labor o trabajo y que este a su vez sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados en cuanto a la calidad.
- La evaluación como instrumento de rendición de cuentas al propio estudiante, Concebida como el momento en el cual, ellos demuestran el logro alcanzado según los objetivos planteados inicialmente.
- La evaluación como un proceso irrelevante, entendido como un proceso poco útil para el proceso de aprendizaje, debido a que solo sirve para calificar al alumnado, lo que aflige su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

En otro estudio realizado por Remesal (2011), encontró que la evaluación para los docentes de la universidad de Barcelona, se encuentra en dos polos extremos: uno pedagógico y uno social, en el polo pedagógico la evaluación es vista como una ayuda al aprendizaje del estudiantado, mientras que el otro polo social, afirman que la práctica evaluativa es un instrumento social con el cual se clasifica y califica sin suministrar cómo mejorar el aprendizaje.

Otra investigación que involucra las concepciones de los docentes con respecto a la evaluación fue realizada por Hidri (2015), él se planteó conocer cuáles eran las concepciones que poseían los docentes de secundaria y universidad en el contexto de Túnez, este autor aplicó el cuestionario propuesto por Brown “*Teachers’ Conceptions of assessment questionnaire* (TCoA-III)”, en el cual obtuvo como resultado, que las creencias o concepciones concretamente eran que la evaluación era vista o concebida en 3 puntos focales, como: Una mejora, como una rendición de cuentas o no era relevante. Este investigador tunecino, atribuye que las diferencias pueden deberse a la escasa formación que en evaluación que recibe el profesorado y la mala fama o reputación que se le endosa a la evaluación en su país, pudiendo incidir de manera directa estas concepciones sobre las prácticas evaluativas de los docentes.

Hidalgo y Murillo (2017) en su investigación, citan el trabajo realizado por la chilena Marcia Prieto (2008) el cual afirma que las concepciones se ven influidas por el contexto en el que se desarrollan, de esta manera asevera que las creencias de los docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico tanto de los estudiantes como del centro escolar. Los contenidos, instrumentos y la finalidad de la evaluación planteadas por un docente, cambian de una escuela a otra y de un estudiante a otro.

El estudio de las ideas o concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, cobra importancia desde la propuesta metodológica de Mortimer (2000 y 2001); Couthinho, El-Hani y Mortimer (2007) y López (2016) ya que estas ideas se enmarcan dentro del dominio ontogenético de Vogotsky (Wertschs 1978) que abarca el estudio de las preconcepciones de un determinado concepto reportadas en la bibliografía existente.

Perfil Conceptual

El cambio conceptual es un proceso complejo que implica modificación y transformación de diversos aspectos cognitivos o conceptuales del sujeto por otros nuevos, no ocurre de manera inmediata por el contrario, es un proceso lento que se lleva a cabo durante la eliminación gradual de la teorías que son sustituidas por un distinto marco explicativo (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982).

Cuando exista en el individuo un concepto erróneo, éste trata de buscar conceptos alternativos que complementen el mismo sin cambiarlo, es a esto lo que Mortimer (1995; 2000) llamo cambio de perfil conceptual. Este perfil fue presentado como un modelo para describir la evolución de las ideas, tanto en el espacio social del aula como en el individual, como consecuencia del proceso de enseñanza.

La investigación de Mortimer, se basa en las ideas del filósofo francés Bachelard (Bachelard, 2003), el cual afirmaba que cada sujeto o individuo tiene formas diferentes de explicar o comprender determinado concepto, y que las formas de utilizarlas depende del contexto en el que cada individuo se desenvuelva, de su experiencia previa y su conocimiento sobre el tema. Bachelard (2003), acuña el término de perfil epistemológico, para describir un perfil formado por categorías epistemológicas que constituyen las diferentes maneras de comprender un concepto.

La definición de las zonas del perfil conceptual se hace no solo por compromisos epistemológicos, sino también a partir de aspectos ontológicos del concepto, al tomar en cuenta que las ideas que constituyen cada zona de ese perfil son apropiadas para un determinado contexto específico. (Ribeiro y Mortimer, 2005)

Las características individuales, están fuertemente influenciadas por la cultura, podemos intentar definir el perfil conceptual como un sistema supraindividual de formas de pensamiento que puede atribuirse a cualquier individuo dentro de una misma cultura. A pesar de que cada individuo posee un perfil diferente, las categorías que se establecen de dicho perfil son las mismas para cada concepto. La noción de perfil conceptual

es, por tanto, dependiente del contexto, toda vez que está fuertemente influenciada por las distintas experiencias de cada individuo; y depende del contenido puesto que para cada concepto en particular se tiene un perfil diferente. Sin embargo, las categorías que caracterizan a un perfil conceptual son al mismo tiempo independientes del contexto, puesto que dentro de una misma cultura aparecen las mismas categorías por las que se determinan las diferentes zonas de un perfil. En nuestra civilización occidental e industrial, las zonas científicas del perfil están definidas claramente por la historia de las ideas científicas. Las ideas precientíficas también están claras para muchos conceptos, como consecuencia de la intensa investigación sobre las ideas alternativas de los estudiantes realizados en los últimos decenios y que ha identificado los mismos tipos de ideas relacionadas con un determinado concepto científico en diferentes partes del mundo. (Mortimer, 1995; 2001).

Para Mortimer (2000), “una fase fundamental en la planificación de la enseñanza es la determinación de las categorías que constituyen las diferentes zonas del perfil del concepto que va a ser enseñado...” (p. 55).

Ribeiro y Mortimer (2005) afirman, la posibilidad metodológica de utilizar distintas fuentes de datos, para la elaboración del perfil conceptual está basado en las ideas de Vygotsky, quien planteó que existen diversos dominios genéticos, de desarrollo de las funciones mentales superiores. Al contrastar los datos empíricos con la reconstrucción racional de la historia del concepto, se procura trabajar con, al menos 3 dominios genéticos: el sociocultural, el ontogenético y el microgenético. El dominio Sociocultural está alusivo a la historia de las ciencias, el dominio ontogenético representa a los estudios sobre concepciones alternativas que exploran los contenidos de las ideas informales acerca de diferentes conceptos científicos importantes. Y el dominio microgenético hace referencia a los datos que se obtienen dentro del aula de clases; La microgénesis según Wertsch (1978), hace referencia a la formación de un proceso psicológico determinado en un corto plazo o periodo de tiempo, el estudio y análisis de este dominio requiere de la observación, de los repetidos intentos que los sujetos hacen en la solución de una determinada actividad o tarea.

Vygotsky (Wertsch, 1978), señaló que las funciones mentales superiores, no son las mismas en cada dominio genético, lo que se pretende no es establecer puntos de quiebre, sino comprender de manera más extensa la génesis de los conceptos. Es posible usar esta definición aplicado al concepto de evaluación, ya que junto a la pedagogía y la didáctica forma una amalgama obteniendo como resultado el pilar fundamental de las actividades educativas. A través de la idea de los dominios de Vigotsky (Wertsch, 1978), se logra categorizar y definir las zonas de un determinado perfil, en estas zonas se encuentran agrupadas ideas y formas de pensar y de conceptualizar la evaluación, que según su intensidad (Extensión de la zona del perfil, EZP), la forma de actuar y proceder de los docentes participantes, pudiera estar dominada o no por cierta zona del perfil lo que tendría ciertas las implicaciones didácticas y evaluativas tomando en cuenta la naturaleza de la asignatura a enseñar.

Metodología

La fundamentación paradigmática de esta investigación es interpretativa (Albert, 2007) tomando en cuenta que ésta se centra en describir e interpretar las distintas formas que poseen los docentes de ciencias naturales de percibir la evaluación. Se estudiará al docente en su contexto, describiendo sus actividades y prácticas evaluativas, lo que puede ayudar a detectar formas distintas de pensar sobre el concepto de *Evaluación* de un docente en el contexto educativo venezolano.

Tipo y Modalidad de la investigación

El presente trabajo de investigación obedece a una investigación descriptiva- interpretativa (Albert, 2007; Balestrini, 2006) pues busca la descripción de acciones, propiedades y características de los actores o grupo a estudiar en cuyo caso son los docentes y sus ideas centrales que rodean el concepto de *Evaluación*. La misma nos permite introducirnos en las ideas, en lo que los docentes piensan en relación a la *Evaluación*.

Diseño de la investigación

La investigación se encuentra enmarcada dentro de un diseño no experimental, de campo con un enfoque mixto, pues la información que se realizó directamente en los liceos donde laboran los docentes participantes, por lo que no se controló ninguna variable (Arias, 2006; Palella y Martins, 201), es decir será tomada desde su contexto real.

Población y Muestra

La población está conformada por los docentes de educación media general de los liceos de la zona urbana de la ciudad de San Antonio del estado Táchira, Venezuela. La muestra es no probabilística, es intencional (Arias, 2006), debido a que los profesores son escogidos en base a ciertos criterios de investigación entre los cuales se encuentran: que son docentes de educación media general y en las asignaturas Química, Física y Biología de los liceos, en el presente estudio coincide la población con la muestra.

La muestra está conformada por 15 docentes del área de ciencias naturales, 5 docentes del área de Física, 5 docentes en el área de química y 5 docentes en el área de biología

Técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis.

Específicamente en esta investigación, se aplicó la técnica de inducción analítica (Taylor y Bogdan, 2000) en busca de las categorías que forman las distintas zonas del perfil conceptual de *Evaluación*. Por otro lado, los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información (Arias, 2006). En esta investigación se usará un cuestionario diseñado y estructurado de acuerdo a los objetivos de la investigación y que será sometido a estudios de validez y confiabilidad, de manera de garantizar el rigor científico de la información recogida.

Estudio de validez y confiabilidad del Cuestionario

El cuestionario fue sometido a validación de tres expertos, especialistas en evaluación y en el área de la enseñanza de las ciencias, con un valor del alfa de Cronbach promedio de 0,90 y se puede considerar que el cuestionario es altamente válido, considerando que el valor mínimo de validez es 0,7 (Celina y Campo, 2005; Wayne, 1995).

Una vez que el cuestionario fue sometido a la prueba de validez de expertos, posteriormente se aplicó una prueba piloto con una submuestra de los profesores participantes por especialidad (Física, Química y Biología), con la finalidad de realizar el estudio de confiabilidad y levantar las categorías o zonas del perfil conceptual de *Evaluación*.

Resultados de la prueba piloto (confiabilidad). Levantamiento de las categorías que constituyen las zonas del perfil conceptual de Evaluación

Tomando en cuenta las respuestas dadas al cuestionario por parte de los participantes de la prueba piloto, se procedió al levantamiento de las categorías o zonas del perfil conceptual de *Evaluación*, para lo cual en un juego dialógico, se tomó en cuenta los tres dominios de Vigotsky (Wertsch, 1988), el microgenético en las respuestas al cuestionario, el ontogenético referido a los estudios reportados en la bibliografía, sobre las preconcepciones del término *Evaluación*, y el socio-cultural referido a la historia del concepto de *Evaluación*.

1. **Zona Testing (medición)** Esta zona tiene su inspiración en lo que reportan algunos autores sobre el desarrollo histórico (dominio Socio-Cultural de Vygostky) del concepto de evaluación (Alcaraz, 2015; Lemus, 2012; Guba y Lincoln, 1982, 1989 y 2002). En esta zona se perciben las ideas de evaluación como medición del rendimiento y destrezas escolares, expresada como calificaciones finales del año.

El papel del evaluador(a) se caracteriza por aplicar instrumentos de forma técnica según Shufflbeam Skinkfield (2005) Gulbaraz (2015) y Velez (2007) las evaluaciones antes de los años 1930 estaban centradas en valorar los resultados de los programas evaluativos en los alumnos a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales (Hernandez y Guzman, 1991). Escudero (2003) reporta que el interés por la evaluación antes de 1930 de debió a la influencia del positivismo de las ciencias naturales aplicado a las ciencias naturales y sociales. Entre las expresiones que se encontró pertenecientes a esta zona se encuentran las siguientes:

Los de la calificación para describir al estudiante dentro de una escala de valores basados en los objetivos que se persiguen en los contenidos a evaluar. (Física)

Es un proceso que se le aplica al estudiantado para verificar si los conocimientos, destrezas y cualidades impartidos por el docente fueron alcanzados satisfactoriamente. (Biología)

Pondera la evaluación asignada por el docente. (Biología)

Es de aclarar que algunas respuestas pueden contener varias categorías o zonas del perfil de *Evaluación*, cuestión importante para interpretar la extensión de cada zona (EZP) cuando sea representado en un gráfico tipo histograma la altura de cada zona. Un ejemplo de esta situación es la respuesta dada por el participante de Física la pregunta 5:

Los resultados de la evaluación me sirven para concluir como describir a un estudiante en forma integral. Los de la calificación para describir al estudiante dentro de una escala de valores basados en los objetivos que se persiguen en los contenidos a evaluar. Los de la medición para saber el grado de inteligencia que tiene el estudiante. (Física).

En esta expresión se puede notar la zona “Testing” al darle importancia a los contenidos a evaluar dentro de una escala de valores para medir la inteligencia del estudiante. También se nota la presencia de la zona “Tyleriana” la cual se basa en el logro de los objetivos curriculares y en la comprobación del logro de los mismos.

Las ideas en esta zona “Testing” del perfil, están influenciadas por la historia del concepto específicamente por ideas que surgieron en periodo llamado por Guba y Linconl (1989) “época preTyleriana” o “primera generación” en la que dominaba concepciones relacionadas con la aplicación de test y cuestionarios que brindaban información del estudiante pero no de los programas escolares.

2. **Zona Tylrriana (Descriptiva)** Según Stufflebeam y Shinkfield (2005) esta zona surge a partir de las ideas de Ralf Tyler (1969) quien se considera el padre de la evaluación educativa. Las ideas sobre evaluación” se basan en objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos” (Alcaraz, 2015, p.14).

Según Velez (2007;p 149) las concepciones y prácticas de la evaluación se basan en la descripción y la medición. Se describen acciones públicas, y se mide sus resultados, pero no se ofrecen recomendaciones para mejorar los planes de acción que pudieran contribuir al mejoramiento de la labor instruccional o del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, se hace mucha descripción de los datos obtenidos pero no se usan para propuestas que mejoren los servicios educativos.

3. **Zona Juicio.** Esta zona está inspirada en los aportes de Stufflebeam y Skinfield (2005) y Guba y Linconl (1982, 1989) en donde las ideas sobre evaluación surgen en un periodo histórico posttyleriano o “tercera generación de la evaluación”. Estas ideas se centran en la “responsabilidad que tienen los docentes en el logro de los objetivos educativos” (Alcaraz 2015, 15 Escudero, 2003).

Escudero (2003) considera que en la evaluación confluyen factores como “el programa educativo, en sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros, y el propio producto educativo “ (p. 17).

Según Alcaraz (2015) la evaluación se centra en el juicio y la valoración, surgen ensayos y modelos teóricos para clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo.

Las ideas en esta zona se centran en el juicio (Cronbach, 1963; Scriven, 1967) y es orientada al sujeto, “el evaluador no solo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (Escudero, 2003, p.19 y Alcaraz, 2015, p.16). Cronbach (1963) reconoce la complejidad de la evaluación y no la concibe como una mera aplicación de un instrumento. Con Scriven (1967) surgen ideas relacionadas con la evaluación formativa y sumativa.

4. **Zona Sensible-Constructivista.** Las ideas de evaluación surgen en esta zona influenciadas por la pluralidad conceptual y metodológica, las clasifica Guba y Lincoln (1982, 1989) como “la cuarta generación: “La sensible”.

Las ideas de evaluación se alejan del modelo tradicional positivista, tratando de incorporar los principios de un modelo naturalista. La influencia de estos principios marca un nuevo constructivismo.

Señala Alcaraz (2015) que es la generación sensible- constructivista de ahí el origen de allí el origen de esta zona del perfil. En las zonas anteriores los parámetros evaluativos están construidos a priori, “aquí pueden converger ideas donde los límites y los parámetros son construidos por las personas que participan en el mismo proceso de evaluación” (Mora, 2004, p.8)

Según Vélez (2007) y García (2003) se toma en cuenta las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los distintos actores que puedan verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad, donde los parámetros evaluativos son concertados por todos los participantes del proceso evaluativo y así entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y mejorarlos (Rodríguez, 2003).

5. **Zona Ecléctica.** Se caracteriza por la confusión entre evaluación y calificación, al parecer según Alcaraz (2015) evaluación es como a evaluación formativa mientras se de calificación es a evaluación sumativa. Sin embargo existe una gran cantidad de docentes que dice realizar prácticas pedagógicas naturalistas constructivistas pero, utilizan con precaución exámenes estandarizados como método de evaluación del alumnado. Tal como lo indica Alcaraz (2015) a pesar que estamos ante un nuevo paradigma que hace énfasis en la función formativa de la evaluación, aún existe en predominio de prácticas evaluadoras en las aulas que le dan prioridad a la función sumativa de la misma. Es importante lo que señala Popham (1980) que existe una gran confusión por las múltiples terminologías usadas para definir la evaluación, las cuales contribuyen a perder de vista la esencia del término evaluación.

Análisis de resultados

En esta investigación los datos serán analizados, a través de la inducción analítica (Taylor y Bodgan, 2000) puesto que a partir del estudio de la naturaleza conceptual de evaluación que proporcionan los docentes mediante el instrumento de recolección de datos, el cual está constituido por un cuestionario, y partir del estudio de las respuestas dadas, es en donde emergen las categorías (Goetz y LeCompte, 1988, p.177), que luego se convertirán finalmente en las zonas del perfil conceptual de evaluación. Estas categorías serán establecidas y definidas por la orientación de los dominios genéticos, que establece Vygotsky (Wertsch, 1988).

Para seguir la investigación y dar respuestas a las interrogantes y cumpliment a los objetivos de la investigación, se aplicó un procedimiento formal de recolección de la información, tal como se describe a continuación.

Análisis y discusión de los resultados

Tomando en cuenta las zonas del perfil conceptual de evaluación ya definidas en la prueba piloto, se procedió a aplicar el cuestionario, diseñado, validado y sometido a los estudios de confiabilidad respectivos, a un grupo de docentes participan que dictan las asignaturas: física, química y biología. A continuación se presenta el perfil de *Evaluación* por grupos según la asignatura que dictan.

El perfil conceptual de Evaluación del grupo de docentes de Física (Grupo Física)

1. **Zona Testing.** En esta zona se conciben ideas de “evaluación” como medición de destrezas y rendimientos expresadas como calificaciones, donde el docente cumple con el papel de aplicar instrumentos en forma técnica (Shufflebean y Skinfield, 2005; Gulbaraz 2015, Velez, 2007; Guba y Lincoln, 1982, 1989 y 2002). En el grupo de participantes de docentes de física se encontraron expresiones tales como:

Evaluación: métodos utilizado para cuantificar conocimientos.

Evaluación escolar: proceso de valorización en el cual se llevan registros por medio de la observación, entrevistas, test entre otros.

En respuesta a la pregunta 6 ¿Desde qué parte evalúa ud y/o califica a los estudiantes? Un docente de Física responde:

Pruebas escritas y actividades en clase con enfoque cuantitativo.

Se puede observar que en estas expresiones que le docente practica la “evaluación” como un proceso cuantitativo, es decir, como meramente medición, a través de la aplicación de instrumentos donde la nota (Calificación) es expresada en escala numérica de acuerdo a las exigencias del sistema educativo para secundaria en Venezuela que se considera desde 1 hasta 20 puntos.

2. **Zona Tyleriana.** Las ideas en esta zona se encuentran en el logro de los objetivos curriculares y en la comprobación de la consecución de los mismos (Alcaraz, 2015). Las ideas en esta zona se basan en hacer explícito el cambio en los estudiantes, en cuanto al logro objetivos curriculares.

En relación con estándar de rendimiento a los propios estudiantes, padres y representantes, sino que informa de la eficacia, de los programas educativos y del desempeño del profesor (Escudero, 2003). Entre las expresiones encontradas en este grupo de docentes, que pertenecen a esta zona se encuentran:

es valorar el proceso académico del estudiante, así como también el producto final que es verificar que tanto aprendo, descubrió, indago, etc.

Dentro de esta concepción, esta contenido un alto valor a verificar el cambio ocurrido en el estudiante, con la aplicación de algún programa relacionado al logro de los objetivos curriculares.

Un docente de este grupo considera que aspectos psicológicos como la atención, es importante para lograr objetivos curriculares, al expresar:

A que el estudiantes siempre está atento a las actividades y explicaciones por parte del profesor y alcanzará todos los objetivos planteados.

3. **Zona de Juicio.** Las ideas en esta zona, el docente a través de la evaluación no solo describe la realidad escolar y pedagógica, sino que además la juzga la valora a través de ciertos criterios. (Escudero, 2003; Alcaraz 2015).

Según Cronbach (1963), el docente reconoce la complejidad de la evaluación y en la cual pueden influir caris simultáneamente.

Un docente e este grupo de participantes, en respuesta a la pregunta 3 del cuestionario, relacionado con los aspectos que abarca la evaluación, expresa lo siguiente:

Debe estar compuesta por: planificación, desarrollo de actividades en enseñanza y aprendizaje” Esta expresión que reconoce la complejidad señalada de la evaluación es la siguiente.

Otra expresión relacionada con esta zona “juicio” es la siguiente:

Proceso mediante el cual el docente observa y examina para recolectar información de los estudiantes y así dar juicios de valor para posteriormente mejorar el rendimiento académico.

Según Cronbach (1963), surgen aspectos cualitativos del sujeto evaluado, lo que puede influir en el rendimiento académico, tal como está contenido en la siguiente expresión:

el aspecto cualitativo: todas la cualidades deben ser tomadas en cuenta, ya que ellas influyen en el proceso enseñanza- aprendizaje.

4. **Zona Sensible-Constructivista.** Este grupo de docentes en física presenta varias expresiones que critican aspectos relacionados con el paradigma humanista incluyendo aspectos tales como la “compresión” y el desarrollo integral del individuo (Velez, 2007; Garcia , 2003), reconociendo la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y los parámetros evaluativos son concertados por los participantes, del proceso educativo. Entre las expresiones de este grupo de participantes, que pertenecen a esta zona se encuentran las siguientes:

La evaluación es para desarrollar el ser integral del individuo.

Evaluación escolar: es analizar y explicar métodos pedagógicos, para que el proceso escolar contribuya a negociar la convivencia escolar frente a cambios a nivel social.

5. **Zona Ecléctica.** Tal como está definida a partir de la prueba piloto, es la zona de la confusión entre evaluar y calificar.

Este grupo de docentes participantes presentó muy poco esta zona, encontrándose la siguiente expresión:

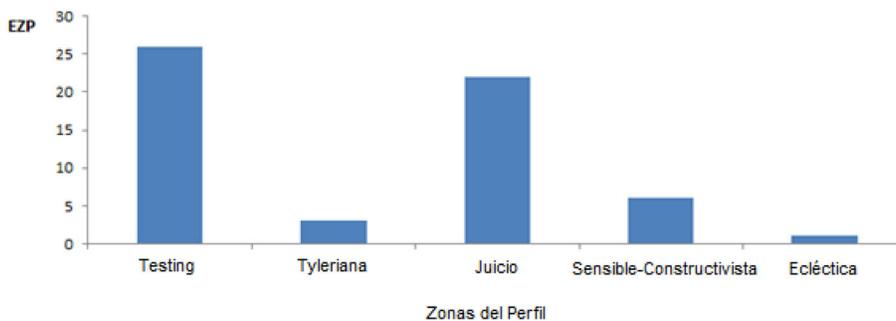
Evaluar puede ser cualitativa o cuantitativa por medio de la medición.

Según Alcaraz (2015) evaluación es a como evaluación formativa mientras que calificación evaluación sumativa.

En esta última expresión, la confusión no radica necesariamente en lo cuantitativo y cualitativo sino, en usar el término evaluación que se relaciona con evaluación sumativa. Tal como señala Popham (1980), existe una gran confusión por las múltiples terminologías usadas para definir la *Evaluación*, y son las contribuyen a perder de vista la esencia del término *Evaluación*. Estas múltiples terminologías, serían las que justificarían la propuesta de hablar de distintas formas de pensar que tiene el docente sobre *Evaluación*, en base en perfil conceptual (Mortimer, 1995, 2000) de este término.

Basado en el análisis que se acaba de exponer, se puede hacer una representación, grafica en diagrama de barras para conocer la extensión o intensidad con que está presente cada zona del perfil de *Evaluación* en este grupo de docentes, basado en las frecuencias simples, en que aparecen cada zona, tal como se puede apreciar en el siguiente Gráf. 1.

Es necesario aclarar que, el eje X se representa las zonas del perfil y el eje Y la extensión o intensidad con que el grupo de docentes participantes presenta cada zona (EZP). Cabe destacar que este tipo de representación a pesar que cada grupo está integrado por 5 docentes, la frecuencia con que se presenta cada zona, puede superar el n=5 lo que significa que en cada respuesta al cuestionario empleado, pueden estar presentes más de 5 veces una zona determinada. Mortimer (1995; 2000), advierte que este tipo de representación es una aproximación grosera de la realidad dentro una ecología conceptual, y representa el estatus en que están presentes esas ideas en el pensamiento de cada docente de las maneras de pensar y conceptualizar un término polisémico tal como es el de *Evaluación*.



Gráf. 1. Perfil conceptual de Evaluación, en el grupo de docentes de Física

Como puede observarse en el Gráf. 1, este grupo de docentes de Física presentan todas las zonas que se definieron y caracterizaron en la prueba piloto. Sin embargo, las dos zonas con mayor intensidad son *Testing* y *Juicio* con menor intensidad la *Tyleriana*, la *Sencible-Constructivista* y la *Ecléctica*. De manera general, este grupo conceptualiza la *Evaluación* con ideas relacionadas a la aplicación de instrumentos cercanos a la calificación, es decir, colocar una nota con la finalidad de promover en base a una escala desde el 1 al 20 puntos, alejándose de las ideas relacionadas con los elementos formativos de la evaluación.

Cabe destacar en cuanto a la pregunta 7 del cuestionario, un docente de este respondió:

Dependiendo de los parámetros o criterios de la evaluación, es decir, si en ellos esta que el resultado sea el correcto de acuerdo al ejercicio, tendrá menos nota por eso, pero del resto tendrá su nota.

Se destaca, un reconocimiento al esfuerzo del estudiante por el desarrollo del problema, sin embargo el docente, no va más allá de la visión cuantitativa de asignar una nota y se aleja de elementos formativos de la evaluación (Popham, 1980; Alcaraz, 2015).

El perfil conceptual de *Evaluación* en el grupo de docentes de Química

1. Zona Testing

En este grupo de participantes se perciben ideas que identifican la “evaluación”, como aplicación y registro cuantitativo de estrategias e instrumentos que permitan medir el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades en el estudiante que finalmente se traduce en calificaciones finales de lapso y de año escolar (Shufflebeam y Skinfield, 2005; Gubaraz, 2015 y Velez, 2007). Entre las expresiones que se pueden considerar en esta zona del perfil, se encuentran las siguientes:

Es un proceso sistemático y participativo, de búsqueda de la información que permite emitir una valoración sobre el conocimiento de una persona y puede ser cualitativamente y cuantitativamente. Dicha evaluación debe ser integral donde se determine, el nivel de conocimiento; habilidades, destrezas, actividades y valores del individuo.

Se puede notar que en esta expresión, el aspecto de medir el nivel de conocimiento del estudiante de manera cuantitativa. A su vez puede notarse la presencia de otras zonas, como la del juicio al tomar los resultados de la “evaluación” para emitir una valoración sobre el conocimiento de una persona. Por otra parte, al opinar de la *Evaluación* sirve para determinar “actividades y valores del individuo”, estaría incluyendo del paradigma humanista, cuestión que concuerda con el aspecto cualitativo de “evaluación” que se encuentra en la primera parte de la expresión.

También este participante, resalta la necesidad del uso de herramientas e instrumentos (que pudieran ser test o cuestionarios, exámenes) para recoger la información necesaria del avance y dificultades de los estudiantes tal como se puede notar en la siguiente expresión:

Evaluación escolar: **es un proceso continuo, sumativo** e integral donde el docente, aplica las herramientas y procedimientos que permitan recoger la información a través del uso de instrumentos para verificar y realizar, seguimiento de los avances y dificultades durante el proceso de enseñanza del educando en dicho aprendizaje.

También se puede notar elementos cercanos al positivismo, cuando uno de los participantes, expresa una idea al referirse que un estudiante “si rinde” cuando “cumplió compromisos y actividades asignadas así como el logro de buenas calificaciones”. Es decir, esta opinión está más cercana de la calificación que tiene que ver con la medición que con la “evaluación que tiene que ver con la evaluación formativa (Alcaraz, 2015).

2. Zona Tyleriana

Este grupo de participantes presentan algunas expresiones que se relacionan con el logro de los objetivos curriculares involucrando un proceso de verificación tal como aparece en la siguiente expresión:

la evaluación es un proceso sistemático continuo e integral, que el docente utiliza para verificar y comprobar si se cumplen los objetivos planteados, con las actividades realizadas con los estudiantes al calificarlos para poder un resultado (medir) si aprobó o no.

Como podemos observar, la verificación o no del logro de los objetivos, idea ubicada en esta zona, está relacionada con la aplicación de instrumentos y asignación de una nota o calificación final.

3. Zona Juicio

Esta es una zona donde las ideas se centran en el juicio (Crombach, 1963; Scriben, 1967) donde el docente analiza y describe la realidad, sino que además, la valora, la juzga de acuerdo a ciertos criterios Esta es una zona donde se admite la complejidad de la *Evaluación*, no se concibe como una simple aplicación de un cuestionario o test (Crombach, 1963). Entre las respuestas que se pueden citar en esta zona se encuentra las siguientes:

La evaluación influye de manera positiva en el proceso de planificación y replanteamiento de estrategias ya que se debe tener en consideración la fortalezas y debilidades de los estudiantes luego del proceso evaluativo, y a partir de esto buscar las estrategias que conlleven a minimizar las debilidades, para el logro de saberes significativos en los educandos.

Considero que la evaluación consiste en la observación (como principal método) características o cualidades de cualquier cosa o persona.

Podemos notar en estas expresiones que la “evaluación” más allá de la aplicación de instrumentos y la calificación o nota, abarca otros criterios dentro de una visión compleja en donde se considera el replanteo de estrategias de enseñanza y las características del estudiante.

4. Zona “sensible-constructivista”

En este grupo de docentes, presenta esta zona, ya que en sus expresiones están involucrados elementos del paradigma humanista, ya que en la concepción de *Evaluación* con visiones integrales que no solo abarcan determinar el nivel de conocimientos de un estudiante, sino que incorporan el conocimiento sobre habilidades, destrezas, actitudes y valores del individuo, cuestión fundamental en la formación no solo del conocimiento conceptual de alguna ciencia, sino también en formar a una persona que se integre a la sociedad de manera que partiendo de su formación científica de su ciencia, pueda ejercer su profesión y contribuir así a mejorar la calidad de vida de un colectivo. El proceso de *Evaluación* se genera en contextos de negociación y se concibe como una estrategia para la comprensión propia del paradigma humanista.

Entre las expresiones que se pueden considerar en esta zona, se encuentran las siguientes:

La evaluación debe ser integral donde se determine el nivel de conocimiento y habilidades, destrezas, actitudes y valores del individuo.

Toda evaluación escolar: abarca 4 aspectos fundamentales que debe tener un registro de valoración el cual está enmarcado en conocer, hacer, convivir y ser, y cada uno debe contemplar 5 indicadores donde le permita al docente tener el registro de las potencialidades y debilidades del estudiante a evaluar.

5. Zona Ecléctica

Este grupo se caracteriza por no presentar esta zona, en las respuestas dadas al cuestionario, demostraron tener Clara las diferencias entre evaluar, calificar y medir como por ejemplo:

Evaluar:

- logro de los objetivos

Comprobación de saberes y formación del estudiante.

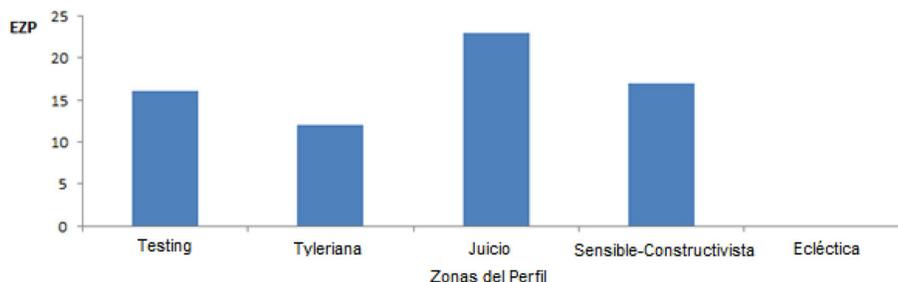
Calificar:

- Es la forma como se expresa el rendimiento del estudiante.
- Es una nota que puede ser cualitativa o cuantitativa.

Medir:

- Facilita información que se puede cuantificar.
- Es un proceso cuantitativo.

En esta expresión se puede notar que en la *Evaluación*, se incluyen la comprobación de saberes y la formación del estudiante, y pueden tomarse en cuenta elementos de evaluación formativa (Alcaraz, 2015).



Gráf. 2. Perfil conceptual de Evaluación del grupo de docentes de Química

En el Gráf. 2, se puede notar que este grupo de docentes de Química, presenta un perfil de 4 zonas, sin la presencia de la zona ecléctica. La zona *Juicio*, es la que está presente con mayor intensidad y muy probablemente están presentes elementos donde se incluyen la evaluación de los planes de enseñanza, el desempeño docente y programas de asignatura en función de replantear estrategias y aprendizaje, tomarán en cuenta las fortalezas y debilidades de los estudiantes, las diferencias en actitud y proceder hacia el aprendizaje de la Química y la naturaleza abstracta de esta ciencia, hace que el docente tome en cuenta un número significativo de criterios evaluativos que le permite tener una visión amplia en la toma de decisiones en la práctica pedagógica de la enseñanza de esta ciencia, cuya naturaleza abstracta, simbólica y en general lingüística, guarda su nivel de exigencia en la adquisición y construcción de sus conceptos. De ahí la importancia que este grupo de docentes, presenta la zona *Sensible-Constructivista* como la segunda en intensidad, ya que ideas de evaluación apegadas al paradigma humanista, con visiones orientadora y formativa, son necesarias para guiar el aprendizaje en la ciencia Química, con estrategias evaluativas que faciliten la formación conceptual dentro de esta ciencia.

El perfil conceptual de *Evaluación* en el grupo de docentes de Biología

1. Zona Testing

Tomando en cuenta la definición de esta zona, este grupo de participantes presentan algunas ideas sobre *Evaluación* entre las que se puede considerar las siguientes:

Nos permite llevar un registro cuantitativo y cualitativo de la persona evaluada y así saber qué instrumentos son adecuados, o técnicas para seguir el proceso de formación.

En respuestas a la pregunta 6 referida a en qué sentido evalúa o califica a sus estudiantes, un participante expuso:

1. cualidades 70%
2. Memoria 30%

Este mismo participante contestó a la pregunta 7 lo siguiente:
califico el procedimiento y le doy el valor.

Como podemos notar en cada expresión esta contenido y elemento cuantitativo que probablemente sean calificaciones o notas para aprobar los cursos. La aplicación de un instrumento para medir habilidades, destrezas y conocimiento, son características de esta zona (Alcaraz, 2015; Lemus, 2012; Guba y Lincoln 1982; 1989, 2002).

2. Zona Tyleriana

Las ideas en esta zona se centran en el logro de objetivos curriculares y la comprobación o no de los mismos (Alcaraz, 2015). Las ideas en esta zona hacen énfasis en la descripción de los datos obtenidos pero no se realizan propuestas que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje y el rediseño de estrategias evaluativas (Vélez, 2007). Este grupo de docentes en Biología presentan algunas expresiones que contienen elementos pertenecientes a esta zona entre las cuales tenemos:

Coordina los objetivos que se desea alcanzar.

El termino evaluación escolar está asociado al proceso de enseñanza-aprendizaje que revela el estado y desarrollo cognitivo, afectivo y de conocimiento del estudiante en relación a los objetivos a lograr.

En esta última expresión existen elementos que son característicos de otras zonas tales como: zona de “juicio” y la “sensible-constructivista” pero, existe la idea final del logro de los objetivos donde se incluyen necesariamente objetivos curriculares.

3. Zona Juicio

En esta zona se incluyen ideas de evaluación Relacionados con los programas educativos, el profesorado, los medios, los contenidos (Escudero, 2003 p.17) en donde indudablemente, se incluyen aspectos de la planificación y reprogramación de acuerdo al progreso de los estudiantes al dar cumplimiento a la estructura de los planes de clases y planes de plantel que están en concordancia con las resoluciones y disposiciones del sistema educativo. Incluye juicios de valor no solo del rendimiento del estudiante sino, que le docente se autoevalúa en su praxis pedagógica, autoevalúa en su planificación y es capaz de replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, es decir, emite juicios de valor sobre su propia actuación, de los estudiantes y de las estrategias que practica. Este grupo de docentes, en varias respuestas al cuestionario que se les aplico, evidenciaron la presencia de esta zona, como por ejemplo:

Dicha evaluación se aplica, antes, durante y después de las actividades asignadas con el objetivo de dar a conocer le rendimiento y comportamiento de dicha persona, así como el de visualizar los logros y flaquezas.

Recolectar información: ya que a través de una evaluación podemos obtener información valiosa que nos puede servir como juicio de valor sobre la persona evaluada.

Mejorar las estrategias en donde se observen nudos críticos en los estudiantes para desarrollar mejor la actividades.

4. Zona Sensible-Constructivista

En esta zona se conciben las ideas del paradigma humanista, reconociendo las diferencias entre los grupos de estudiantes en cuanto a sus potencialidades y capacidades y valores comprendiendo la realidad educativa donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los parámetros evaluativos se hacen a partir de planteamientos interpretativos y socio-críticos (García, 2003; Vélez, 2007). Se generan proceso de negociación y participación de la evaluación desde los contextos particulares que se vivencian en cada institución educativa, bajo la visión de la comprensión de los procesos pedagógicos, para revisarlos corregirlos y aplicarlos de forma distinta si es necesario, en beneficio de formación integral del estudiante tanto en conocimiento como en valores, este eleve su nivel de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, como también su responsabilidad como ciudadano que integra una sociedad. Las ideas de esta zona tienen que ver con evaluación formativa y diagnóstica. Entre las expresiones o respuestas al cuestionario, que guardan características de esta zona, se encuentran las siguientes:

para que el docente pueda analizar, valorar, compesar, acreditar y establecer tanto técnicas de aprendizajes como una valoración total de cada estudiante, organizar sus prácticas, reforzar la información, promover cambios de objetivos, para el rendimiento y comportamiento del estudiante.

Desde le proceso cualitativo y cuantitativo utilizando instrumentos y técnicas específicos que benefician al estudiantes, siempre de la mano con la planificación pautaada, adaptando y orientando siempre una formación formativa y progresiva.

al ver que el estudiante resuelve el ejercicio de manera correcta lo califico con la máxima puntuación ponderada, valorando su esfuerzo para resolver el problema, además hago la observación que no era el nuero pedido en la evaluación. (respuesta 7).

En estas expresiones puede notarse que se incluyen elementos sensibles de la personalidad del estudiante de su adaptación social e integral tanto en el salón de clases como su medio social. Además que se incluyen elementos pertenecientes a la evaluación formativa, como pudo evidenciarse en la respuesta 7 del cuestionario.

5. Zona Ecléctica

Este grupo no presenta zona *Ecléctica*, se evidencia en sus expresiones en forma general que tiene nociones claras sobre los conceptos de evaluación, calificación y medición, aceptando la concepción que la evaluación, es la tendencia hacia la evaluación formativa y calificar es a medición y colocar una nota llamada en escala cuantitativa (Pophan, 1980).



Gráf. 3. Perfil conceptual de Evaluación del grupo de docentes de Biología

Cabe resaltar que este grupo de docentes, presenta un perfil de 4 zonas (Gráfico 3), tal como ocurrió con el grupo de docentes de Química sin zona *Ecléctica*, es decir, este grupo de docentes, tiene ideas y conceptualizaciones que diferencian claramente los conceptos de evaluación, calificación y medición, incluyendo elementos cualitativos, formativos en la evaluación, concibiéndola de forma holística, lo que puede favorecer la mediación de un aprendizaje significativo de las ciencias naturales relacionado con el entorno socio-cultural del estudiante.

Es notable que las dos zonas con mayor intensidad, son: las *Juicio* y la *Sensible-Constructivista*, presentando elementos de evaluación de acuerdo a criterios y cuyos resultados sirven de diagnóstico para rediseñar y replantear estrategias tomando en cuenta elementos de evaluación formativa que contribuyen al aprendizaje afectivo y significativo de las ciencias biológicas.

Una vez analizado y discutido los resultados de acuerdo a las interrogantes y objetivos planteados en la investigación, a continuación se presentan las conclusiones finales.

Conclusiones

A través de la prueba piloto se pudo identificar las categorías o zonas que comprendían el perfil conceptual de evaluación en docentes de ciencias naturales (Física, Química y Biología) partiendo de un juego dialógico entre la historia del concepto de evaluación, el estudio de las concepciones de evaluación y los resultados de la aplicación del instrumento.

Se interpretaron las categorías del perfil de evaluación con el análisis y la descripción de cada categoría o zona a partir de las respuestas dadas al cuestionario.

Se presentó el perfil conceptual de los docentes de Física, Química y Biología en donde las zonas con mayor intensidad son la *Testing*, *Juicio* y *Sensible-Constructivista* y la de menor intensidad fue la *Ecléctica*. La presencia de la zona *Testing*, con cierta intensidad hace pensar en la posibilidad de que algunos docentes que

enseñan Física, Química y Biología, poseen prácticas evaluativas apegadas a la aplicación de instrumentos con el propósito de calificar y colocar finalmente una nota. Sin embargo, todos los docentes presentaron ideas y conceptualizaciones de *Evaluación*, donde toman en cuenta elementos cualitativos y orientadores propios de la *Evaluación formativa*, lo que puede contribuir a mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en forma aplicada y contextualizada.

La intensidad de las tres zonas mencionadas guardan sus implicaciones en el aprendizaje de la ciencias naturales, ya que las ideas y/o conceptualizaciones del término *Evaluación*, por parte del grupo de docentes participantes, oscilan entre concepciones apegadas al positivismo hasta el paradigma humanista, en donde colocar una nota hasta orientar y guiar, es definitivamente importante en una formación conceptual sólida, coherente y consciente de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias naturales. ©

Linda León. Licenciada en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Magister en Evaluación Educativa e investigadora en el área de Evaluación Educativa y Pedagogía y Didáctica 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 y electrónicas

- Albert, María José. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Alcaraz , Noelia. (2015). Aproximación histórica a evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación de ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8 (1), 11-25.
- Alcariz, Vicente. y Cervera, David. (2014). Evaluaciones externas, mucho más que resultados. Una mirada centrada en PISA. *Avances en supervisión educativa*, N 21, Documento del XII congreso, ADIDE-Castilla y Leon.
- Arias, Fidias. (2006). *El proyecto de investigación*. (5ª ed.) Caracas: Epísteme.
- Bachelard, Gastón. (2003). *La Filosofía del No*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores
- Balestrini, Mirian. (2006). *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Consultores Asociados.
- Bisquerra, Rafael. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª edición). Ed. La Muralla S.A.
- Brown, Gavin (2004). Teachers`conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 11(3), 301-308. doi 10.1080/0969594042000304609

- Celina, Heidi y Campo, Adalberto. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol. XXXIV, número 004, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Colombia, pp. 572-580, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>
- Coutinho, Francisco Angelo. (2005). *Construção de um perfil conceitual de vida*. Tese Doutorado. Belo Horizonte-Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Coutinho, Francisco Angelo; El-Hani, Charbel y Mortimer, Eduardo Fleury.; (2007). *Construcción de un perfil conceptual de vida*. Colección aprendizaje N 152. Madrid: Morata/MEC, 1989.
- Cronbach, Lee. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Escudero, Tomás. (2003). Desde los Test hasta la investigación cualitativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.
- García García, Carmen. (2003). *Investigación Evaluativa del Programa de Prácticas de Empresas de la Universidad de Cádiz*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Cádiz España.
- Goetz, Judith. y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo, en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gonzalez, Luis. Ayarza, Hernán. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe Documentos de la conferencia regional de políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y del Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Guba, Egon y Lincoln, Ivona. (2002). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*. En C. Deman y J.A Haro (comps.), por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp113-1145). El colegio de Sonora: Hermosillo Sonora.
- Guba, Egon y Lincoln, Ivona. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bas Publishers.
- Guba, Egon y Lincoln, Ivona. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Hernández Rojas, Gerardo y Guzmán, Carlos. (1991). *Evaluación curricular*. Recuperado de: <http://es.scrib.com/doc/6571177/Historia-de-la-evaluacion-curricular>
- Hidalgo, Nina. y Murillo, Javier. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 15(1) 107-128.
- Hidri, Sahbi. (2016). Conceptions of assessment: Investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19-43.
- House, Ernest. (1992): Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*. Número 299. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, septiembre-diciembre.
- Joint Committee on standards for educational evaluation (1981). *Standards of evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Lafourcade, Pedro. (1970). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz
- Lemus Alvarado., Maynor. (2012). *La evaluación educativa tiene historia*. Recuperado de: <http://es.scrib.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- López Gonzalez Wilmer Orlando. (2016). *El perfil conceptual de equilibrio químico y su relación con el aprendizaje en estudiantes y graduados en ciencias físico naturales*. Tesis doctoral. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes.
- Monteagudo, José; Molina, Sebastian y Miralles, Pedro. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de geografía e historia en España. El caso de la región de Murcia. *Revista mexicana de investigación*, 20(66). 737-761. Consejo Mexicano de investigación educativa A.C.
- Mora, Ana Isabel. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica Actualidades investigativas en evaluación*. 4 (2). Universidad de Costa Rica.

- Mora Vargas, Ana Isabel. (2004). La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 2, 1-28.
- Mortimer, Eduardo. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4, 267-285
- Mortimer, Eduardo. (2000). *Lenguaje y formación de conceptos en la enseñanza de la ciencia*. España: A. Machado libros S.A.
- Mortimer, Eduardo. (2001). Perfil conceptual: Formas de pensar y hablar en las clases de ciencias. *Infancia y aprendizaje*. 24(4), 475-490.
- Parella, Stracuzzi. y Martins, Feliberto. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FED-UPEL.
- Parlett, Malcolm y Hamilton, David. (1977). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes*. In: Hamilton, D et al. (Eds.). Beyond the numbers game. London: MacMillan.
- Pérez Cáseres, Martín. (2013). La producción del conocimiento. *Enlace Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30.
- Popham, James. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Posner, George., Strike, Kenneth., Hewson., Peter. & Gertzog, William. (1982). Accomodation of Scientific conception: towar a theory conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006). *La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martin y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. (p. 29-53). Barcelona: Graó.
- Prieto, Marcia. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. Numero 014
- Rama, Germán. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina Análisis*, No. 49-50, enero-diciembre.
- Remesal, Ana. (2011). Primary and Secondary Teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Ribeiro, Edenia María. y Mortimer, Eduardo Fleury. (2004). Un perfil conceptual para entropía y espontaneidad: Una caracterización de las formas de pensar y hablar en el aula de Química. *Educación Química*, 15(3), 218-233.
- Rodríguez Sanchez, Agustin. (2003). *El conocimiento escolar, la experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Málaga, España.
- Scriven, Michael. (1967). *The methodology of evaluation*. En M. Scriven (Ed.), Perspectives of curriculum Evaluation, (pp.39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Stobart, Gordon. (2010) *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática-Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, Steve y Bodgan, Robert. (2000). *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación* (3^{era} ed). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Thompson, Alba Gonzalez. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Tyler, Ralph. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, Ralph (ed). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago, Il: University of Chicago Press.

- UNESCO (2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. Documento de programa o de reunión. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa
- Velez Méndez, Carmen. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: *Anuario multidisciplinar para la modernización de las administraciones públicas*, 3, 145-170.
- Wayne, Daniel. (1995). *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación*. Editorial. Mc Graw Hill: Colombia
- Wertsch, James. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

ANEXO

Cuestionario

1. **Explique detalladamente** lo que usted considera por “evaluación”
2. **Explique detalladamente** lo que usted considera por “evaluación escolar”
3. **Señale y explique** cuatro aspectos que según su criterio abarca la “evaluación escolar”
4. Establezca al menos dos diferencias entre: evaluar, calificar y medir.
5. Para que aspectos sirven los resultados de la evaluación, calificación y la medición.
6. Desde que punto usted evalúa y/o califica a sus estudiantes.
7. En las ciencias naturales existen diversos fenómenos que se explican a través de la aplicación de una fórmula matemática ¿De qué manera actuaría usted como evaluador, si el estudiante resuelve el problema con aplicación de fórmulas y despejes de forma correcta, y este utiliza 25°C en vez 35°C como está planteado en el problema? **Explique detalladamente.**
8. Cuando usted emite la opinión de que un estudiante “si rinde” ¿a qué se refiere? **Explique detalladamente.**
9. A partir de los resultados obtenidos del proceso de evaluación en los cursos que dicta:
 - a. ¿Cómo influyen en el proceso de planificación y replanteamiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje del periodo en desarrollo?
 - b. ¿Cómo influyen en la planificación y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje del nuevo periodo que comienza?
 - c. ¿Cuáles son sus planteamientos una vez finalizado el periodo del año escolar?

La investigación en la formación avanzada de los Estudios Abiertos de la UPTM “Kléber Ramírez”¹



*Research in the advanced training of the UPTM
“Kléber Ramírez” Open Studies*

Pedro José Rivas

rivaspj12@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 414 746 6055

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida-Venezuela

Artículo recibido: 13/12/2019

Aceptado para publicación: 21/01/2020



Resumen

Esta conferencia fue dictada el 11 de octubre de 2019 en el marco de las VII Jornadas de Intercambio de Saberes y Experiencias del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez”. Su intención se orientó a destacar los Estudios Abiertos como un paradigma universitario alternativo vivencial fundamentado en el valor de la formación académica autogestionaria y ética de las Comunidades de Aprendizaje; el reaprovechamiento de las experiencias y saberes previos de los participantes; el papel clave de la investigación en cualquier Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA); la escritura, su socialización, debate y publicación del saber producido. La contraloría académica integral consciente juega un papel estelar en la filosofía inclusiva de los Estudios Abiertos.

Palabras clave: Estudios Abiertos universitarios, comunidad de aprendizaje, formación autogestionaria, ética investigadora, socializar lo publicable, contraloría académica integral.

Abstract

This conference was held on October 11, 2019 within the framework of the VII Conference on the Exchange of Knowledge and Experiences of the Open Studies Program of the Mérida Polytechnic Territorial University “Kléber Ramírez”. It aims to highlight Open Studies as an alternative experiential university paradigm based on the value of self-managed and ethical academic training in Learning Communities; the reuse of the participants’ previous experiences and knowledge; the key role of research in any National Advanced Training Program (PNFA); writing, its socialization, debate and publication of the knowledge produced. The conscious comprehensive academic comptroller plays a stellar role in the inclusive philosophy of Open Studies.

Key words: Open University Studies, learning community, self-management training, research ethics, knowledge socialization, comprehensive academic comptrollership.

Author’s translation.

Somos la obra que habla por nosotros Ni más ni menos.

Pedro Rivas

Desde hace siete años, todos los 12 de octubre, la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM) celebran el valor de la palabra convertida en diálogo e intercambio de saberes, experiencias y conocimiento para que una universidad territorial sembrada en tierra de caña y mieles hiciera viable la paidea de los Estudios Abiertos en Venezuela; y lo más importante, transitar en el inédito e impensable camino de convertir las comunidades de aprendizaje en los “lugares existenciales” donde la universidad autónoma, en su sentido nato, se re-creara.

Esta afirmación no es una alegoría ni una retórica discursiva para alagar los oídos de los presentes y estoy seguro que tal afirmación no se he leído ni oído hasta hoy: las comunidades de aprendizajes son los lugares existenciales donde la universidad se hace posible.

¿Dónde se hace acción la filosofía de los Estudios Abiertos?

En la comunidad de aprendizaje que es el útero donde se ubica el proceso académico de un paradigma universitario que se afirma opcional frente al modelo convencional y a la que el Estado nacional le asignó la función de indagar y construir el camino que sus integrantes habrán de recorrer para transitar la formación universitaria de un grado académico.

En los Estudios Abiertos la obtención del título no es lo que priva en su filosofía, lo que importa es hacerse en la travesía universitaria del grado académico. Allí está conceptual y funcionalmente su esencia. Se trata entonces de hacer un grado a la medida de las capacidades y potencialidades, necesidades y expectativas de los integrantes de una comunidad organizada y apegada al trabajo productivo y de trascendencia para la comunidad local y regional con incidencia en el desarrollo del país. En consecuencia, será un grado diligenciado y otorgado con base al estudio, la disciplina, el compromiso y el esfuerzo creador.

El recorrido hacia el grado es la forja de una formación responsable y auténticamente universitaria. Nunca se construirá desde nuestras falencias, carencias, insuficiencias y chiquiteces, ellas poco contribuyen para el mínimo esfuerzo. Las debilidades no conduce a ninguna parte, sino es superándolas para emprender la marcha de la formación permanente.

En estas consideraciones se localiza la condición ontológica de los Estudios Abiertos, valga decir, su razón de ser. Es menester tenerlo siempre como un lema y un desiderátum. No es concebible desarrollar un Programa Nacional de Formación (PNF) o un Programa Nacional de Formación (PNFA) fuera del lugar antropológico de una comunidad de aprendizaje. Allí se fecunda, nace y desenvuelve la formación universitaria de todo estudiante de esta modalidad que egresará de la UPTM no con un título, sino con un grado hecho al pulso de la disciplina, la entereza y la voluntad evidenciadas.

Los Estudios Abiertos no son cursos a distancia ni seminarios de libre escolaridad o de instrucción por internet, tampoco son realizaciones eventuales de última hora o con base a operativos hechos a la carrera. Ni tampoco son estudios individualizados para sujetos muy particulares con agenda a la medida y fecha previa de grado que pudieran responder a intereses particulares de cualquier orden.

Esta modalidad universitaria son estudios juiciosos para gente comprometida con la ética, poseedores de altos niveles de madurez y responsabilidad en la que “la excusa frente al incumplimiento del deber” se somete a la consideración andragógica de la discusión comunitaria y al debate contralor sostenido en la autocrítica, la enmienda y la proposición constructiva.

La permanencia de un participante en una comunidad de aprendizaje responsable se realiza al ritmo personal de sus participantes articulados al trabajo autodirigido y cooperativo.

Las comunidades de aprendizaje y de investigación e innovación, por tanto, se hacen universidad a través de la ética de la responsabilidad asumiendo la formación desde la cooperación y la autogestión académica, en razón de lo cual la madurez individual y la moral colectiva se encargarán de mantener vivo el ethos de la organización comunitaria.

En consecuencia, el estudio individual, la discusión colectiva y el trabajo productivo serán los garantes de una formación universitaria alternativa sin que medie la duda sobre la calidad académica de los estudios y la pertinencia social de los mismos.

No me canso de afirmar que el fin de los Estudios Abiertos no es graduar gente sino la de ofrecer a los participantes un espacio universitario novedoso para construir por sí mismos y con el otro la cultura del estudio y del debate, así como fortalecer la acción universitaria y el hábitat académico necesarios donde alojar sus saberes y experiencias para así continuar la formación de ciudadanos íntegros y profesionales consustanciados con un país que siempre estará en el mismo sitio esperando el tributo responsable y protagónico de cada uno.

Por ello en la conciencia colectiva debe privar el valor de una contraloría académica endógena que garantice el funcionamiento organizado de las comunidades de aprendizaje, sin dejar a un lado el papel fundamental que desempeña un tutor idóneo y responsable en la dirección, acompañamiento y compactación del trabajo universitario.

Obviamente que el trabajo comunitario siempre deberá estar monitoreado por la UPTM que es la instancia universitaria cuantadante ante el Estado nacional de un proyecto estratégico que la República le encomendó y, además, por ser la institución responsable de garantizar la formación académica de sus estudiantes.

La evaluación y la supervisión de la universidad no deben ser entendidas como intromisión de terceros sino como parte del acompañamiento y la asesoría del proceso de “contraloría institucional” que requiere todo sistema social, aun más de aquellos que gozan de autonomía plena. No olvidemos que todo sistema creado por el ser humano es entrópico por naturaleza social, nada es independiente en sí mismo porque su génesis está hecha con base a relaciones humanas y naturales muy dinámicas que responden a intereses explícitos en sus fines y propósitos. Tal cuadro le da el sello de alta complejidad.

Esta puntualización es aplicable con más razón a las comunidades de aprendizaje que son “organizaciones universitarias” cuya génesis y desarrollo es altamente vulnerable, en especial aquellas cuyos integrantes vienen precedidos por la exclusión social y cultural observada en su desapego de la “academia” y sus prácticas culturales.

Los Estudios Abiertos son un paradigma universitario y su internalización implica pensar la formación universitaria desde allí. En consecuencia, quien no lo haya asumido conceptualmente no podrá desarrollarlo en su práctica individual y social, le será desconocido, y si llegase a obtener el título universitario, la especulación pensará que su formación se realizó fuera del útero de los Estudios Abiertos, o sea a través de un extraño artificio que en nada tiene que ver con una comunidad de aprendizaje éticamente responsable.

Esta conferencia como se podrá notar destaca el rol protagónico y participativo que juegan las comunidades de aprendizaje en la autoconducción de la formación universitaria, que sin duda serán objeto de la mayor atención en estas jornadas de discusión y debate que han colocado a la investigación como eje central de todas las deliberaciones.

La investigación y el postgrado

La universidad está definida por tres funciones fundamentales. La investigación es considerada esencial a su naturaleza. La docencia se encarga de formar los profesionales del país y la extensión universitaria orienta su actividad a interactuar con su medio sociocultural y ecológico dado el resultado de su actividad institucional.

El medio socio-cultural y natural-espiritual aprende de la universidad mientras le enseña que en esos múltiples contextos está su razón de ser: también lo está en un salón de clase, un laboratorio, un hospital universitario, una medicatura rural o una biblioteca convencional o digital.

La investigación es parte integrante de la formación académica de cualquier currículo universitario con independencia del modelo que oriente su acción, sean universidades tradicionales o universidades alternativas que propenden a las innovaciones y a la administración de programas orientados por concepciones alternativas, tal como lo señalan los Estudios Abiertos que administra la Universidad Politécnica y Tecnológica de Mérida, Kléber Ramírez.

En tal sentido, los postgrados de Especialización, Maestría y Doctorado, junto a los estudios no conducentes a grado académico y postdoctorales, se convierten en el lugar por excelencia de la investigación universitaria.

El Programa de Estudios Avanzados enunciado en sus Programas Nacionales de Formación de (Pregrado) y Avanzada del (Postgrado) (PNF y PNFA) establece que su columna vertebral está sustanciada en los procesos de la investigación e innovación, la producción, la escritura y la divulgación de sus reflexiones y hallazgos. Por ello la actividad universitaria conducente a la obtención de los grados académicos de especialización, maestría y doctorado, debe gravitar alrededor de las áreas prioritarias requeridas por el desarrollo local, regional y nacional, establecidas por iniciativa del Ejecutivo Nacional, la UPTM y por la Comunidad de Aprendizaje 2.

Recuérdese que un postgrado, cualquiera sea su naturaleza, no prepara, faculta ni habilita a nadie para el ejercicio de una profesión. Y un PNFA es investigación en acción. Por tanto la cotidianidad de una comunidad de aprendizaje se articula al desarrollo de la investigación y a la formación académica y personal para pensar y actuar como investigadores. De allí que la investigación se gesta y declara en su proyecto constitutivo que luego se hace visible en la malla curricular que da nacimiento funcional a un colectivo de voluntades que desean convertirse en universidad viva desde el trabajo sustentable y autoconducido.

Observemos el señalamiento del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPEU) al ratificar a la Investigación como el centro de la acción y la formación del postgrado:

... los ejes centrales de los PNFA son la investigación y la innovación... De esta manera, se privilegia la producción de saberes y conocimientos, en forma de soluciones concretas, parciales, agregadas o totales, a problemas concretos, tanto de los territorios, como de los campos disciplinares.

Adicionalmente, el despacho de educación universitaria reitera que:

... la investigación es un factor dinamizador del resto de las actividades, pues permite, entre otras, visualizar la relación dialéctica entre teoría y praxis, es decir, entre lo que postulan las teorías y lo que se visualiza, produce y recolecta en el campo. Desde allí el proceso mediador permite comprender y analizar la complejidad desde lo concreto a lo abstracto, del mundo de la experiencia y del mundo de las ideas.

El Programa de los Estudios Abiertos (ProEA) de la UPTM es un órgano académico que administra un pequeño subsistema universitario en cuyos fines se establece la formación de investigadores que indagan los diferentes terrenos de sus saberes y experiencias. Y la interpelación de ¿qué y cómo hacerlo? se convierte en una función inherente de las comunidades de aprendizaje ¿Por qué? Ya lo señalamos, las Comunidades de Aprendizaje se transforman -en la práctica- en una universidad sin aulas ni muros, en tanto que la realidad debidamente sistematizada se asume como el verdadero currículo articulado al PNF o al PNFA correspondiente.

Otra interrogante se hace presente, ¿cuál currículo? El currículo oculto que deben descubrirlo de manera independiente, autonómica y en el furor del trabajo cooperativo aquellos sujetos que se han constituido “voluntaria, consciente y responsablemente” en una comunidad de aprendizaje. Y ¿cómo se devela ese currículo? Sencillo, con la investigación que me transforma en investigador en el marco de una comunidad que hace investigación en acción, mientras me formo académicamente en ese sujeto que cree que existen otras formas y maneras de pensar y hacer las cosas.

Allí, en ese nicho reflexivo, estudioso y pensante que es mi comunidad de aprendizaje, me hago de universidad. Fuera de la comunidad no puedo hacerme investigador cooperativo ni interactuar ni socializar mis saberes y experiencias, reflexiones y propuestas. Fuera de la Comunidad de Aprendizaje constituida, cooperativamente andada y tutorada, no existe universidad. La universidad es cada uno y con el otro en la comunidades de estudio y producción. En resumen, lo que da cuenta de los Estudios Abiertos es la Comunidad de Aprendizaje. Tremendo reto y semejante riesgo.

Reviso lo señalado y me atrevo a interrogar si ustedes se habían dado cuenta de esta maravillosa y real locura libertaria. Afirmaría que el propio Alexander Neill, creador de la Escuela de Summer Hill en Escocia, jamás hubiese soñado que su propuesta de “libertad total” podría renacer en los ambientes semi-xerofíticos tropicales de Ejido”, la ciudad de la “caña miel” y regada ahora por el país. Una propuesta que pone en el terreno de la discusión sí éste desarrollo académico es la verdadera universidad autónoma y más que aquellas que así se califican.

¿Cómo alguien se hace investigador en los Estudios Abiertos? Sencillo, aprendiendo a aprender y obligándose a investigar investigando, no porque tales afirmaciones la hayan referenciado pensadores de la clase de don Simón Rodríguez, Carlos Mark, Federico Engels o Paulo Freire, o escritores más recientes como Dewey, Vygotsky, Bruner, Piaget, Morin, Rogers, Bandura, Gagne, entre otros muchos; sino porque en nuestro genoma existe una condición inmanente a nuestra naturaleza humana según la cual podemos “aprender a aprender”, porque “aprendemos por imitación del modelaje” y “aprendemos del acto social de la enseñanza”. Entonces somos la consecuencia biológica y cultural de poseer el don de ser “sujetos aprendientes y enseñantes” a la vez.

Desde la aparición de nuestro ancestral el homo habilis hemos desarrollado habilidades innatas como la observación y la curiosidad y una de carácter filosófico-cognitivo que busca encontrar explicaciones a aquello que nos es misterioso e incomprensible y que nos induce a investigar lo desconocido y aquello que anima el interés y la atención. Ello es propio del rasgo fundamental que define el objeto de toda investigación.

En este plano somos, por tanto homo educere y homo educare, es decir animales poseedores de la condición de educabilidad, valga decir, animales educables. Y a lo largo del corto periodo de 7 millones de años con el nacimiento de la especie del homo habilis, perfeccionamos la merced natural del aprendizaje con el desarrollo de la inteligencia, la adquisición del lenguaje y apenas hace 5.000 años inventamos la escritura.

No olvidemos que por designio natural nacemos humanos pero adquirimos esa condición en la práctica social y en la interacción con nuestro medio ecológico-social-cultural-espiritual, allí nos hacemos humanos. El pensador John Dewey decía que “la educación no es para la vida, sino es la vida misma”.

En este orden de ideas, la investigación será para las Comunidades de Aprendizaje un concepto y una herramienta de estudio y, a la vez, el medio para conocer y comprender la realidad múltiple y compleja de los diferentes escenarios de la realidad del fenómeno que habrá de estudiar.

Y lo más importante de este proceso es que el investigador mientras se transforma así mismo, la indagación con sus reflexiones y hallazgos intenta transformar sus microentornos socioculturales locales e inmediatos, así como incidir en los ámbitos regionales y nacionales.

Como podemos observar la investigación es una condición fundamental del postgrado y un acicate en la formación académica de sus integrantes y en la preparación interdisciplinaria y política de los mismos.

Investigación y malla curricular

La investigación en el marco de un PNFA se describe como una actividad necesariamente articulada al proyecto que crea la Comunidad de Aprendizaje y a la tarea de formación académica en los estudios de especialización, maestría o doctorado.

La investigación en los Estudios Abiertos no es una actividad aleatoria, espontánea, realenga u ocasional; ella está orientada por los fines y objetivos que la comunidad estableció autónoma y responsablemente en su

bitácora de trabajo al momento de iniciar su proceso de gestación fundacional y, en especial de los particularísimos proyectos académicos individuales.

Las comunidades de aprendizaje son “organizaciones teleológicas” que planifican su andar y su dirección de manera flexible afirmándose en una travesía que se va construyendo en el desciframiento y la interpretación de la complejidad de la realidad que siempre ocultará las fuerzas que la mueven y dan cuenta de ella. Tal circunstancia implica hacer ajustes permanentes y readecuaciones a los objetivos y a los procesos involucrados en la formación y la investigación.

La improvisación nunca será un criterio colectivo ni personal admisible. Se puede improvisar en la eventualidad de lo personal, pero en la actividad colectiva es inaceptable, poco serio y sin fundamento. Dar respuesta a lo imprevisto es diferente a actuar a tientas por no saberse el destino del camino.

El PNFA tiene un marco de coordenadas y el proyecto de las comunidades también lo posee. Ambos instrumentos de planificación dan cuenta de un trabajo que tiene direccionalidad y organización en medio de la incertidumbre y una tendencia a comprender la dinámica de los acontecimientos que cada vez más expresan de manera difusa, líquida como lo indica el pensador Zygmunt Bauman. La incertidumbre siempre será una constante que variará de acuerdo al ángulo y a la perspectiva de la mirada del investigador.

Ahora bien, si se espera que la investigación trascienda su microcosmos debe vincular su acción universitaria a las líneas de investigación de su proyecto comunitario que igualmente establecerá un circuito de relaciones con los planes de desarrollo de la comunidad geográfica de incidencia inmediata, sea el caso del transporte urbano periférico en los sectores merideños de Aguas Calientes y los Guáimaras o con los sembradíos de papa y los pesticidas y plaguicidas en la zona del páramo cordillerano o el tema de los servicios hospitalarios en los pueblos del sur del estado Mérida, los cuales están afectados por falta de atención médica, escasez de medicamentos y desabastecimiento de gasolina para el transporte público y privado.

Igual podría suceder con el efecto de la crisis que genera el desgano y el desinterés escolar en las escuelas primarias y liceos en su función de educar integralmente y formar ciudadanía en los estudiantes. Similar situación acaece con el recurrente problema de los cortes sectoriales y apagones regionales de electricidad y su efecto inmediato y reiterativo en la vida útil de los electrodomésticos caseros, o la cotidianidad citadina o industrial del Municipio Miranda del estado Mérida.

La investigación en una comunidad de aprendizaje no se plantea la solución de problemas macro-estructurales, tal sea el caso de la generación o distribución de la electricidad, sino que lo hace en el marco de las situaciones dilemáticas que ello genera y en torno a sus múltiples contextos. Empero si se plantea la búsqueda de soluciones plausibles, cooperativas o de coordinación con los poderes públicos y del sector privado.

Nuestra modestia investigadora no reduce la complejidad del objeto de nuestra indagación, sencillamente la sincera y la hace pedagógicamente posible, en tanto que aprendemos a entender que lo grande está en las pequeñas cosas. Recordemos que el océanomar está formado de simples gotas de agua. Las mega-pretensiones acaban con las cosas sencillez de la vida, de la política y de una nación. Por tanto, la formulación de un problema que haga viable un proyecto comunitario se establece en el alcance de su modestia. La investigación se aprende ejercitándola y sabiendo delimitar su factibilidad y trascendencia.

En tal sentido, problemas como la escasez de gasolina y la falta de unidades de transporte público afectan la vida doméstica cotidiana de nuestros barrios y sectores residenciales de clase media o que fueron, y que requieren movilizarse a sus puestos de trabajo o a sus domicilios, se consideran anomalías socio afectivas que afectan los imaginarios del ciudadano y aquejan los sistemas de representación social y política.

En estas realidades se encuentra un fértil campo de investigación que oculta nuestras rutinas llenas de obviedades que inutilizan nuestra capacidad investigadora: la cotidianidad. Esta expresión de la realidad un investigador de los Estudios Abiertos debe descubrirla necesariamente para saber dónde está parada su cosmovisión.

La investigación desde los estudios Abiertos debe estar vinculada a las líneas estratégicas del desarrollo nacional por vía de alianzas estratégicas, sin que ello implique dejar de atender el valor del trabajo en el sector primario de su territorialidad.

La investigación vista desde esta perspectiva se puede hacer en conexión con las comunidades en general, con los planes locales desarrollo de las alcaldías, gobernaciones y con el Estado nacional. También es necesario vincularse con las políticas de investigación de la UPTM que es la institución matricial de anclaje de las comunidades de aprendizaje. Cada uno de nosotros es parte de la universidad que nos cobija y a la que le debemos un mínimo de nuestro saber y experiencia.

Es válido plantearse expectativas de esta naturaleza en la medida que su formulación y su factibilidad así lo permitan; de lo contrario es regresar a lo dicho anteriormente y olvidar que una sencilla gota de rocío se hace arroyuelo o neblina e igual al océano mar llegará. En lo modesto está lo impensable por descubrir.

La cotidianidad es un emporio de temas vitales y de actualidad que se convierten en escenarios para aprender a pensar desde los paradigmas investigativos que rompen con los modelos epistemológicos de la racionalidad positivista que no contribuye a comprender la complejidad de las situaciones políticas y económicas que da rostros a la crisis y a la vida caotizada de un país desfigurado por las contradicciones y las desilusiones en todos los órdenes de la institucionalidad republicana.

Una reflexión crítica en esta dirección debemos hacer en estas Séptimas Jornadas de los Estudios Abiertos. Recientemente la UPTM hizo un llamado a las Comunidades de Aprendizajes a incorporar sus proyectos de investigación, innovación y desarrollo socioproductivo al Plan Nacional de Innovación Tecnológica ¿Qué pasó? Fue una oportunidad excelente para hacer propicia la investigación y una magnífica oportunidad para incidir sobre la realidad, si el acto investigativo tuviese dirección permanente y sentido de trascendencia ¿Qué hicimos? Es una buena pregunta que la responderá el número de proyectos de investigación e innovación presentados e inscritos para recibir financiamiento.

El modelo de investigación

Investigar es un asunto de método dicen lo que saben del asunto y quienes lo enseñan. Afirmo que el método no está fuera de nosotros sino en el interior de nuestro imaginario y en el marco de nuestra comprensión sobre los fenómenos. De allí el origen de la mirada conceptual que da sentido a lo que veo y registro.

El método indagatorio tampoco está en alguna bibliografía particular sobre la investigación científica. El método se encuentra en la mirada educada y en nuestros repertorios llenos de significaciones y trayectos recorridos en el hacer del camino y en el transitar por las veredas que otros hicieron y dejaron como legado de su “personalísima andanza”. Pero es necesario ilustrar nuestro saber leyendo y debatiendo para agudizar la mirada y profundizar nuestros enfoques indagatorios.

Es importante abordar el marco teórico de la investigación porque en sus escenarios se culturiza, socializa y ensancha nuestra visión sobre el objeto de estudio y se encuadra con otras miradas similares.

El método, al igual que el camino, se construye recorriéndolo en la acción reflexionada. La metodología en cambio se localiza en las lecciones “del cómo” otros fueron capaces de hacerlo. Sin obviar aquello que nos llegará será una experiencia a través de la narrativa de una práctica ajena que no es transferible a nuestro hacer. A los sumo llegamos a conocer solo su relato y para hacer investigación, ello no es ni será suficiente.

Estas reflexiones demuestran que no es concebible la realización de un postgrado, cualquiera que sea su nivel en los Estudios Abiertos, si en el recorrido académico de su malla curricular el participante no ha dispuesto de una práctica académica y social fundamentada en la investigación y sus resultados, lo demás es hacer reflexión teórica narrativas sobre lo que otros han escrito de ellos o de otros sujetos referenciados.

Investigar sin método

¿Es posible investigar sin poseer el saber y el hacer de la investigación? Obviamente que la respuesta no requiere ser pensada dos veces y la interrogante podría convertirse en una verdadera trivialidad que provoque hasta hilaridad. Pero si reflexionamos los argumentos que asientan tan aparente dislate, el asunto no pareciera tan sencillo como se podría presumir.

El caminante que no tiene en sus manos un mapa para recorrer el camino o desconoce sus veredas sus trechos, entonces debe construir el trayecto con sus rutas para hacer la travesía de una manera expedita aprovechando su saber personalísimo las capacidades y potencialidades que posee.

A eso se llama aprender a forjar el camino con su esfuerzo, en compañía del otro y con ayuda del legado histórico de la sabiduría acrisolada en la cultura universal o local. Esta es la herencia que la historia le depara a cualquier sujeto y, es por tanto, el único patrimonio con que cuenta el ser humano que ha sido forjado a lo largo de su proceso de transformación del homo habilis a homo videns.

Esta sabiduría descansa en la oralidad, la escritura, la experiencia acumulada, el conocimiento humanístico y espiritual y, en particular, se encuentran en la ciencia y en la tecnología. Obviamente, ello incluye a los saberes ancestrales y populares, en tanto, sean re-incorporados y re-semantizados y puestos en circulación. Su contemplación existencial totemizada no sirve, tampoco los diálogos de saberes convertidos en encuentros fortuitos y ocasionales sin que medien relaciones permanentes y profundas que generen impacto social y se salgan de su eventualidad y apología discursiva.

La investigación se hace posible pensarla desde la filosofía y de nuestras estructuras cognitivas y mentales que son la expresión viviente de nuestros personalísimos repertorios donde se alojan la experiencia, el saber y el conocimiento.

Todo aquello que existe en el pensamiento y en el hacer de los otros, en la documentación existente de las hemerotecas de la universidad, en los libros de biblioteca personal, en internet y en las redes sociales, si no están incorporados y significados en mi memoria, siempre serán conocimientos y experiencias ajenas y, por lo tanto, serán extraños a mis significaciones e imaginarios. En efecto, con ellos no podría pensar, ni actuar, ni contemplarlos; de nada valen, simplemente no existen en mí porque nunca han estado presentes.

Esta nota epistemológica da cuenta de cómo “algo” se hace parte de mis estructuras mentales, afectivas y valorativas.

Concebir la investigación para abordar un aspecto o situación de la realidad, conocerla e incidir sobre ella implica ingresar a un modo particular de pensar de organizar las ideas y de expresarlas, sin que ello implique renunciar a la cosmogonía y a la cosmovisión que define nuestros imaginarios y saberes particulares. Y ello implica disponer de unas coordenadas epistémicas para hacerlo. Solo desde nuestro pensar es ver sin mirar que otra realidad diferente a la mía es posible. Un sujeto al quedarse afincado en sus estructuras cognitivas y valorativas nada más disminuye su perspectiva del mundo y, de hecho, se achica mientras los otros crecen en el pensamiento múltiple, sus miradas y las complejidades involucradas.

Situarnos en ellas, incorporarlas por vía del estudio, de la práctica social y significarlas en mis imaginarios implica pensar, mirar y escribir la realidad focalizada a partir de sus perspectivas, sabores y colores. Al internalizarlas en nuestros repertorios mentales y apropiarnos de sus propiedades y relaciones dejan de ser extrañas a nuestro pensamiento. Se trata de empoderarnoslas y anclarlas a nuestras estructuras cognoscitivas y a la particular escala de valores con la que re-significamos el mundo.

Al regresar a la pregunta inicial de si ¿es posible investigar sin poseer el saber y el hacer de la investigación?, encontramos que la realidad no es concebible fuera de un paradigma, porque los significados que le damos a las cosas y a las relaciones entre ellas son propias de esa manera de captar, registrar y organizar nuestras sensaciones y percepciones. El sentido y los valores que le imprimimos a tales significaciones son el producto de un interesante cruce que se genera entre nuestro imaginario existente con el proveniente del paradigma que adoptamos. Ahora vemos con una nueva mirada sin que las viejas estructuras desaparezcan, simplemente se

han transformado y ahora se adaptarán a otra manera de enfocar la mirilla epistémica con la que enfocamos la realidad.

Afirmo entonces que no poseer conocimiento alguno sobre una particularidad nos ubica en el terreno de su absoluta ignorancia, la opinión poco o nada ayuda. Es obvia y elemental esta afirmación. Al momento de nuestro nacimiento llegamos al mundo sin la impronta de la herencia cultural de nuestros antepasados de aquende y ahora y de allende y ayer; por tanto, el sentir y el valor de su experiencia hay que construirla viviéndola en el tiempo de nuestra existencia.

Mientras tanto, todo lo existente de ello requiere vivir su estreno en el marco de una experiencia personalísima y singular que ofrecerían las condiciones que nos corresponderá su experimento.

La antropología filosófica nos recuerda que somos la expresión viviente de un interesante proceso evolutivo de una rama antropoide que generó en esta metamorfosis homínida que hoy nos define. Nuestra inmanencia es humana, se lleva en nuestro genoma y nos posibilita actuar en la especie homo sapiens de manera intencional y aleatorias y aparentemente previsible si las condiciones múltiples se comportan en una dirección determinada. Los cambios y transformaciones humanas devienen fundamentalmente de nuestra naturaleza cultural.

Nacemos después de haber atravesado un proceso de gestación intrauterina de nueve meses de formación biológica, haciéndonos en el claustro materno o lugar de formación primaria de nuestra biología humana. Luego nos hacemos humanos en la práctica social, por lo tanto, somos a la vez, sujetos de la naturaleza y de la cultura. Dos entidades diferentes transversalizadas por la biología animal y la cultura que son el fundamento de la raza humana y de la única especie animal educable.

En conclusión, el significado de lo que pensamos lo proporciona la imaginación y el arte del paradigma que da notoriedad a mi subjetividad. No es posible pensar fuera de un paradigma o de varios modelos de pensamiento sincretizados porque nuestra mente está hominizada, socializada y culturizada en el largo tránsito de nuestra personalísima evolución humana que da luces a nuestro presente histórico y que se ha ido gradualmente transformando desde nuestra fecha de nacimiento individual hasta hoy 11 de octubre del 2019, fecha del evento que hoy nos congrega.

Por ello la investigación y la mirada indagatoria son susceptibles de ser desarrolladas porque nacemos con ese atributo maravilloso que brindan el aprendizaje innato y el aprendizaje adquirido que es cultural y por la capacidad que tiene todo ser humano para abordar una situación determinada y resolver cualquier problema que pase por nuestra mente. La inteligencia es ese don que tenemos los homines sapiens para resolver problemas

La debilidad de la investigación en los Estudios Abiertos

Al respecto de esta consideración haré brevemente algunos tres comentarios importantes para la reflexión y la toma de decisiones

La investigación será una realidad cotidiana en la medida que se asuma como parte fundamental e inseparable de la formación integral universitaria. No nos hacemos investigadores haciendo una tesis de grado para responder a un requisito administrativo de la universidad que la exige como condición para acceder al título de especialista, magister o doctor. Igual situación es aplicable para la realización de dos artículos de investigación.

La investigación teórica y aplicada o la que requieren las ciencias humanas y sociales no se hace para elaborar una tesis de grado universitario, tampoco la enseñanza de la investigación conduce a ello. Se aprende a investigar investigando y allí está el sumo del asunto: formar integralmente al investigador y luego sus resultados deben ser publicados y difundidos en los dispositivos que tiene la academia y las ciencias para ello. Si se invierte el motivo y se investiga a priori para publicar nada más, se desvirtúa el sentido de la investigación por su carácter utilitarista y respondiente a un requerimiento administrativo del currículo universitario.

En consecuencia, es menester que el Programa de los Estudios Abiertos (ProEA), que somos todos, valga decir: directivos y profesores, tutores, comunidades de aprendizajes e integrantes individualmente, hagamos causa común para combatir a brazo partido la cultura universitaria de continuar concibiendo y enseñando la investigación con fines técnicos e instrumentalistas dirigidos a la hechura de una tesina, un tesis o un trabajo de grado o, en su defecto, para elaborar uno o dos artículos de última hora para una revista académica cualquiera que emita una certificación validando un buen manuscrito o un esperpento.

Tal orientación inmediatista la considero un extravío teórico, un contrasentido práctico y un yerro académico tanto, en los estudios convencionales, como en los abiertos. Se escribe no para hacer un artículo ex profeso de una publicación periódica, simplemente se aprovecha el legado que se va cimentando en la propia práctica comunitaria, en la experiencia individual o en el proceso de registro y sistematización de aprendizajes y saberes obtenidos.

Aprender a investigar es la misión más importante de un postgrado y ello se da en la medida que la conceptualización y el acto indagatorio vayan de la mano. Teoría y práctica son dos instancias del mismo fenómeno y no deben ir separadas. La teoría de un fenómeno social de Barquisimeto o Mérida no se encuentra en los libros de sociología o politología y sus corrientes principales, se localiza en sus realidades y los contextos múltiples que dan significación y comprensión a tales fenómenos .

Igual sucede con la búsqueda del método de la investigación para nuestra indagación, creyendo se localizará en el Manual de Metodología de la Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) o en los textos de Mario Bunge, Carlos Sabino, Elliot Eisner, Roberto Fernández, Ángel Díaz Barriga, Basilio Sánchez Aranguren, etc. Allí no se localizará nada que no sea la recitación algorítmica de sus enunciados.

Tampoco el método se construirá aplicando los cuatro trucos para definir un problema que recomiendan los blogs de “información ligera y esquemática” llenos de publicidad comercial encontrados en internet.

De la misma manera ocurre con el marco teórico para pensar la investigación. Este no se elaborará recurriendo a la amputación de trabajos de investigación y de grado que reposan en los archivos polvorientos de los anaqueles de las hemerotecas físicas o de los repositorios electrónicos de las universidades. El “corta y pega” de las citas de autores de libros que conforman el marco teórico de una investigación parecida o cercana al problema que se indaga, no solo es un vulgar plagio sino un engaño personal que desfigura la formación universitaria y daña la imagen del ProEA y al concepto y la práctica de una Comunidad de Aprendizaje

Igualmente no se aprende a hacer investigación viendo un video de un blog que enseña el algoritmo de una tesis de grado en una lección animación de diez o quince minutos, cuya escogencia dependerá de la prisa que tenga el interesado o revisando trabajos de investigación realizados.

Igualmente, existe la tradición por demás valiosa de realizar algún seminario sobre modelos de investigación, de participar en un taller sobre elaboración de instrumentos de investigación o realizar un curso dictado por un experto en escalas de “liker”, “t de student”, “chi cuadrada” y cuya experiencia se estime en unidades créditos de orden administrativo no académicos. Estas iniciativas de exposiciones discursivas pueden ser de utilidad, pero si en el investigador no existe claridad conceptual sobre el problema y su alcance, el trabajo se reducirá a un instrumentalismo cargado de estrategias y algoritmos universales que conducen a la ilusión de tener la “llave maestra” que abrirá todas las puertas de lo desconocido.

Afirmo categóricamente que una investigación no se hace para responder a la avidez de un aspirante a la obtención de un grado universitario con toga y birrete hecho a la medida de su apuro por tener un título en sus manos, no obstante haberlo realizado en el vacío de la ignorancia y sin la experiencia que forja la serenidad para aprender a desaprender lo inconveniente, ni haber adquirido la madurez para transformarse en la práctica social y en el estudio colectivo, menos si se carece de la rectitud formativa que exige la conciencia y la ética de la responsabilidad para consigo y con el país.

Un postgrado sin investigación no es concebible, menos si sus estudios son deficientes. Esta debilidad conceptual en sujetos en proceso de formación generará una falencia que se multiplicará negativamente en la cultura

académica y vivencial de la comunidad, así como en el desarrollo integral de cada uno de sus integrantes. Tal raquitismo desfigurará el fin de los Estudios Abiertos y el cometido de la universidad venezolana.

La investigación es y será siendo la razón de una Comunidad de Aprendizaje. La elaboración de una tesis de grado y los artículos para una revista científica no son las actividades que han de privar. Si ello fuera así la Comunidad de Aprendizaje desfiguraría su intención originaria y se convertiría en un ducto lineal en correspondencia con el precio del alquiler de una toga mil veces sudada y un birrete descuadrado por el uso desmedido.

Investigar, socializar y publicar

Concluyo esta disertación afirmando que una Comunidad de Investigación e Innovación requiere que los resultados de sus indagaciones una vez socializados, se expongan públicamente y se sometan a la prueba de la discusión con los pares de su comunidad académica y científica local, regional, nacional e internacional, así como con su pertinencia social.

Esta rutina de la ciencia requiere de la escritura para expresar lo encontrado y de divulgar y diseminar sus productos a través de los medios de difusión especializados y masivos que se encuentra en las publicaciones periódicas científicas, internet y redes sociales.

En síntesis, se trata de indagar y escribir, leer y reescribir, debatir y socializar, publicar y difundir por los medios necesarios y aconsejables sin discutir su soporte mediático. Lo habitual es hacerlo en una revista científica acreditada en Venezuela e indizada en América Latina y España que disfruten de visibilidad y acceso abierto. De ninguna manera es contraproducente hacerlo en cualquier plataforma electrónica del mundo, sea bien sea en blogs académicos serios, YouTube y otras redes sociales; se trata de diseminar los resultados encontrados disfrutar la escritura y el gozo que vernos y ser vistos.

Es necesario que nuestros hallazgos sean visibilizados, reconocidos y descargados a fin de que generen el máximo impacto posible. Hay que publicar, lo que no se da a conocer, no existe en el otro. Toda comunidad de aprendizaje de un PNFA en su génesis “debe estar consciente que la escritura es fundamental para dar a conocer sus saberes y los resultados de su trabajo académico.

La agrafía como efecto primario del analfabetismo funcional siempre será el obstáculo para escribir lo que se piensa, dice y hace. Una comunidad se define por sus haceres fundamentalmente. Por ello publicar y divulgar algún descubrimiento o un hallazgo cultural importante es consustancial con la investigación. La agrafía es la negación de la escritura y el obstáculo para vincular nuestros saberes y experiencias con nuestros pares vecinales o con los cibernautas que navegan por la aldea global las 24 horas del día.

Sin embargo en pleno apogeo del siglo XXI nuestras realidades sociales y culturales se manifiestan contradictorias y si alguien en una Comunidad de Aprendizaje tiene dificultades para escribir debe aprender a derrotar tal impedimento con esperanza, voluntad y constancia. La hospitalidad y solidaridad de sus compañeros de comunidad le ayudarán, nunca es tarde para aprender si la dicha es breve como canta el saber popular. Pero antes de que ello ocurra hay que aprender el arte de escribir claro y sencillo. Un arte que comenzó con la escritura sumeria en tablillas de arcilla cuneiforme hace 5000 años. Nunca es tarde para re-aprender. ©

Muchas gracias

Pedro José Rivas. Docente activo e investigador de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes desde 1975. Es profesor titular. Egresado de la Universidad de Los Andes. Hizo una Maestría en Educación Básica en la Universidad del Zulia (1987-1990, y en Israel, en el Centro Internacional “Aharon Ofri” de Jerusalén (1993), realizó Estudios para Graduados en el campo de la Planificación y el Desarrollo Curricular. En la Universidad Politécnica y Territorial de Mérida (UPTM)

se doctoró en el Programa Nacional de Formación Avanzada en Pedagogía Crítica (2017). Es fundador de las revistas *Educere* (1979), *Equiángulo* (2004) y *Gestión Institucional: Cuadernos sobre Administración Educacional* (2018); es cofundador de *Ontosemiótica* revista del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de Trujillo (2015). Ha publicado diversos libros impresos en colaboración y de autoría personal. Su obra académica escrita da cuenta de su pensamiento por los campos de la educación, la pedagogía, la universidad y su autonomía universitaria, la educación matemática y la política. Su obra escrita subraya un particular interés por los géneros del ensayo, la crónica, la epigrafía y la poesía. Es deportista, planificador, editor, ensayista, articulista, conferencista y cronista de su cotidianidad. Ha sido Jefe del departamento de Administración Educacional, director de la Escuela de Educación y director de la Oficina de Planificación y Desarrollo (PLANDES) de la ULA. Actualmente coordina los Programas de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) y de Postgrado en los niveles de Especialización y Maestría de Administración Educacional de la Facultad de Humanidades y Educación. Coordina dos comunidades de investigación e innovación en los niveles de Maestría y Doctorado de la UPTM.

Notas

- 1 Esta disertación fue la conferencia central dictada el 11 de octubre de 2019 en el marco de las VII Jornadas de Intercambio de Saberes y Experiencias del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez”.
- 2 Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2013). Regulación de los Programas Nacionales de Formación Avanzada en el Subsistema de Educación Universitaria. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 40.130. Resolución N° 4.021. Caracas, 18 de marzo de 2013.

Referencias bibliográficas

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2013). Regulación de los Programas Nacionales de Formación Avanzada en el Subsistema de Educación Universitaria. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 40.130. Resolución N° 4.021. Caracas, 18 de marzo de 2013.
- Rivas Pedro José. (2017). Proyecto para la Creación de la Comunidad Doctoral de Investigación e Innovación: Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) en Gestión para la Creación Intelectual y en Pedagogía Crítica. UPTM.
- Rivas Pedro José. (2019). Los Estudios Abiertos. Consideraciones sobre el método en la formación avanzada de un programa nacional (PNFA). En *Educere*, revista venezolana de educación. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45968>

Chile, el golpe y los gringos*

Chile, the coup and the gringos



Gabriel García Márquez, 1974



Este documento es traído a colación para esta edición de Educere, la revista venezolana de educación, porque es necesario mantener viva la llama encendida de la historia, especialmente ahora que las cañoneras de la IV Flota de EE.UU con apoyo de la OTAN retumban las aguas del Caribe con el aplauso complaciente y auspiciador de la OEA y muchos gobiernos latinoamericanos que enfilan sus fusiles y tocan sus tambores de guerra buscando una salida de fuerza a la crisis política y económica de Venezuela.

La situación venezolana debe ser resuelta internamente con inteligencia y sentido político de sus principales actores y con el concurso democrático y pacífico de todos los países que deseen participar de buena fe y sin ocultar intereses propios o de de terceros. No hay vuelta atrás.

Este es el documento de Controversia

A fines de 1969, tres generales del Pentágono cenaron con cuatro militares chilenos en una casa de los suburbios de Washington. El anfitrión era el entonces coronel Gerardo López Angulo, agregado aéreo de la misión militar de Chile en los Estados Unidos, y los invitados chilenos eran sus colegas de las otras armas. La cena era en honor del Director de la escuela de Aviación de Chile, general Toro Mazote, quien había llegado el día anterior para una visita de estudio. Los siete militares comieron ensalada de frutas y asado de ternera con guisantes, bebieron los vinos de corazón tibio de la remota patria del sur donde había pájaros luminosos en las playas mientras Washington naufragaba en la nieve, y hablaron en inglés de lo único que parecía interesar a los chilenos en aquellos tiempo: las elecciones presidenciales del próximo septiembre. A los postres, uno de los generales del Pentágono preguntó qué haría el ejército de Chile si el candidato de la izquierda Salvador Allende ganaba las elecciones. El general Toro Mazote contestó: “Nos tomaremos el palacio de la Moneda en media hora, aunque tengamos que incendiarlo”

Uno de los invitados era el general Ernesto Baeza actual director de la Seguridad Nacional de Chile, que fue quien dirigió el asalto al palacio presidencial en el golpe reciente, y quien dio la orden de incendiarlo. Dos de sus subalternos de aquellos días se hicieron célebres en la misma jornada: el general Augusto Pinochet, presidente de la Junta Militar, y el general Javier Palacios, que participó en la refriega final contra Salvador Allende. También se encontraba en la mesa el general de brigada aérea Sergio Figueroa Gutiérrez, actual ministro de obras públicas, y amigo íntimo de otro miembro de la Junta Militar el general del aire Gustavo Leigh, que dio

la orden de bombardear con cohetes el palacio presidencial. El último invitado era el actual almirante Arturo Troncoso, ahora gobernador naval de Valparaíso, que hizo la purga sangrienta de la oficialidad progresista de la marina de guerra, e inició el alzamiento militar en la madrugada del once de septiembre.

Aquella cena histórica fue el primer contacto del Pentágono con oficiales de las cuatro ramas chilenas. En otras reuniones sucesivas, tanto en Washington como en Santiago, se llegó al acuerdo final de que los militares chilenos más adictos al alma y a los intereses de los Estados Unidos se tomarían el poder en caso de que la Unidad Popular ganara las elecciones. Lo planearon en frío, como una simple operación de guerra, y sin tomar en cuenta las condiciones reales de Chile.

El plan estaba elaborado desde antes, y no sólo como consecuencia de las presiones de la International Telegraph & Telephone (I.T.T), sino por razones mucho más profundas de política mundial. Su nombre era “Contingency Plan”. El organismo que la puso en marcha fue la Defense Intelligence Agency del Pentágono, pero la encargada de su ejecución fue la Naval Intelligence Agency, que centralizó y procesó los datos de las otras agencias, inclusive la CIA, bajo la dirección política superior del Consejo Nacional de Seguridad. Era normal que el proyecto se encomendara a la marina, y no al ejército, porque el golpe de Chile debía coincidir con la Operación Unitas, que son las maniobras conjuntas de unidades norteamericanas y chilenas en el Pacífico. Estas maniobras se llevaban a cabo en septiembre, el mismo mes de las elecciones y resultaba natural que hubiera en la tierra y en el cielo chilenos toda clase de aparatos de guerra y de hombres adiestrados en las artes y las ciencias de la muerte.

Por esa época, Henry Kissinger dijo en privado a un grupo de chilenos: “No me interesa ni sé nada del Sur del Mundo, desde los Pirineos hacia abajo”. El Contingency Plan estaba entonces terminado hasta su último detalle, y es imposible pensar que Kissinger no estuviera al corriente de eso, y que no lo estuviera el propio presidente Nixon.

Ningún chileno cree que mañana es martes

Chile es un país angosto, con 4.270 kilómetros de largo y 190 de ancho, y con 10 millones de habitantes efusivos, dos de los cuales viven en Santiago, la capital. La grandeza del país no se funda en la cantidad de sus virtudes, sino el tamaño de sus excepciones. Lo único que produce con absoluta seriedad es mineral de cobre, pero es el mejor del mundo, y su volumen de producción es apenas inferior al de Estados Unidos y la Unión Soviética. También produce vinos tan buenos como los europeos, pero exportan poco porque casi todos se los beben los chilenos. Su ingreso per cápita, 600 dólares, es de los más elevados de América Latina, pero casi la mitad del producto nacional bruto se lo reparten solamente 300.000 personas. En 1932, Chile fue la primera república socialista del continente, y se intentó la nacionalización del cobre y el carbón con el apoyo entusiasta de los trabajadores, pero la experiencia sólo duró 13 días. Tiene un promedio de un temblor de tierra cada dos días y un terremoto devastador cada tres años. Los geólogos menos apocalípticos consideran que Chile no es un país de tierra firme sino una cornisa de los Andes en un océano de brumas, y que todo el territorio nacional, con sus praderas de salitre y sus mujeres tiernas, está condenado a desaparecer en un cataclismo.

Los chilenos, en cierto modo, se parecen mucho al país. Son la gente más simpática del continente, les gusta estar vivos y saben estarlo lo mejor posible, y hasta un poco más, pero tienen una peligrosa tendencia al escepticismo y a la especulación intelectual. “Ningún chileno cree que mañana es martes”, me dijo alguna vez otro chileno, y tampoco él lo creía. Sin embargo, aún con esa incredulidad de fondo, o tal vez gracias a ella, los chilenos han conseguido un grado de civilización natural, una madurez política y un nivel de cultura que son sus mejores excepciones. De tres premios Nobel de literatura que ha obtenido América Latina, dos fueron chilenos. Uno de ellos, Pablo Neruda, era el poeta más grande de este siglo.

Todo esto debía saberlo Kissinger cuando contestó que no sabía nada del sur del mundo, porque el gobierno de los Estados Unidos conocía entonces hasta los pensamientos más recónditos de los chilenos. Los había averiguado en 1965, sin permiso de Chile, en una inconcebible operación de espionaje social y político: el Plan Camelot. Fue una investigación subrepticia mediante cuestionarios muy precisos, sometidos a todos los

niveles sociales, a todas las profesiones y oficios, hasta en los últimos rincones del país, para establecer de un modo científico el grado de desarrollo político y las tendencias sociales de los chilenos. En el cuestionario que se destinó a los cuarteles, figuraba la pregunta que cinco años después volvieron a oír los militares chilenos en la cena de Washington: “¿Cuál será la actitud en caso de que el comunismo llegue al poder? -La pregunta era capciosa. Después de la operación Camelot, los Estados Unidos sabían a cierta que Salvador Allende sería elegido presidente de la república.

Chile no fue escogido por casualidad para este escrutinio. La antigüedad y la fuerza de su movimiento popular, la tenacidad y la inteligencia de sus dirigentes, y las propias condiciones económicas y sociales del país permitían vislumbrar su destino. El análisis de la operación Camelot lo confirmó: Chile iba a ser la segunda república socialista del continente después de Cuba. De modo que el propósito de los Estados Unidos no era simplemente impedir el gobierno de Salvador Allende para preservar las inversiones norteamericanas. El propósito grande era repetir la experiencia más atroz y fructífera que ha hecho jamás el imperialismo en América Latina: Brasil.

Doña caceroлина se echa a la calle

El 4 de septiembre de 1970, como estaba previsto, el médico socialista y masón Salvador Allende fue elegido presidente de la república. Sin embargo, el Contingency Plan no se puso en práctica. La explicación más corriente es también la más divertida: alguien se equivocó en el Pentágono, y solicitó 200 visas para un supuesto orfeón naval que en realidad estaba compuesto por especialistas en derrocar gobiernos, y entre ellos varios almirantes que ni siquiera sabían cantar. El gobierno chileno descubrió la maniobra y negó las visas. Este percance, se supone, determinó el aplazamiento de la aventura. Pero la verdad es que el proyecto había sido evaluado a fondo: otras agencias norteamericanas, en especial la CIA y el propio embajador de los Estados Unidos en Chile, Edward Korry, consideraron que el Contingency Plan era sólo una operación militar que no tomaba en cuenta las condiciones actuales de Chile.

En efecto, el triunfo de la Unidad Popular no ocasionó el pánico social que esperaba el Pentágono. Al contrario, la independencia del nuevo gobierno en política internacional, y su decisión en materia económica, crearon de inmediato un ambiente de fiesta social. En el curso del primer año se habían nacionalizado 47 empresas industriales, y más de la mitad del sistema de créditos. La reforma agraria expropió e incorporó a la propiedad social 2.400.000 hectáreas de tierras activas. El proceso inflacionario se moderó: se consiguió el pleno empleo y los salarios tuvieron un aumento efectivo de un 40 por ciento.

El gobierno anterior, presidido por el demócrata cristiano Eduardo Frei, había iniciado un proceso de chilenización del cobre. Lo único que hizo fue comprar el 51 por ciento de las minas, y sólo por la mina de El Teniente pagó una suma superior al precio total de la empresa. La Unidad Popular recuperó para la nación con un solo acto legal todos los yacimientos de cobre explotados por las filiales de compañías norteamericanas, la Anaconda y la Kennecott. Sin indemnización: el gobierno calculaba que las dos compañías habían hecho en 15 años una ganancia excesiva de 80.000 millones de dólares.

La pequeña burguesía y los estratos sociales intermedios, dos grandes fuerzas que hubieran podido respaldar un golpe militar en aquél momento, empezaban a disfrutar de ventajas imprevistas, y no a expensas del proletariado, como había ocurrido siempre, sino a expensas de la oligarquía financiera y el capital extranjero. Las fuerzas armadas, como grupo social, tienen la misma edad, el mismo origen y las mismas ambiciones de la clase media y no tenían motivo, ni siquiera una coartada, para respaldar a un grupo exiguo de oficiales golpistas. Consciente de esa realidad, la Democracia Cristiana no solo no patrocinó entonces la conspiración de cuartel, sino que se opuso resueltamente porque la sabía impopular dentro de su propia clientela.

Su objetivo era otro: perjudicar por cualquier medio la buena salud del gobierno para ganarse las dos terceras partes del Congreso en las elecciones de marzo de 1973. Con esa proporción podía decidir la destitución constitucional del presidente de la república.

La Democracia Cristiana era una grande formación inter-clasista, con una base popular auténtica en el proletariado de la industria moderna, en la pequeña y media industria moderna, en la pequeña y media propiedad campesina, y en la burguesía y la clase media de las ciudades. La Unidad Popular expresaba al proletariado obrero menos favorecido, al proletariado agrícola, a la baja clase media de las ciudades.

La Democracia Cristiana, aliada con el Partido Nacional de extrema derecha, controlaba el Congreso. La Unidad Popular controlaba el poder ejecutivo. La polarización de esas dos fuerzas iba a ser, de hecho, la polarización del país. Curiosamente, el católico Eduardo Frei, que no cree en el marxismo, fue quien aprovechó mejor la lucha de clases, quien la estimuló y exacerbó; con el propósito de sacar de quicio al gobierno y precipitar al país por la pendiente de la desmoralización y el desastre económico.

El bloqueo económico de los Estados Unidos por la expropiaciones sin indemnización y el sabotaje interno de la burguesía hicieron el resto. En Chile se produce todo, desde automóviles hasta pasta dentífrica, pero la industria tiene una identidad falsa: en las 160 empresas más importantes, el 60 por ciento era capital extranjero, y el 80 por ciento de sus elementos básicos importados. Además, el país necesitaba 300 millones de dólares anuales para importar artículos de consumo, y otros 450 millones para pagar los servicios de la deuda externa. Los créditos de los países socialistas no remediaban la carencia fundamental de repuestos, pues toda industria chilena, la agricultura y el transporte, estaban sustentados por equipo norteamericano. La Unión Soviética tuvo que comprar trigo de Australia para mandarlo a Chile, porque ella misma no tenía y a través del Banco de la Europa del Norte, de París, le hizo varios empréstitos sustanciosos en dólares efectivos. Cuba, en un gesto que fue más ejemplar que decisivo, mandó un barco cargado de azúcar regalada. Pero las urgencias de Chile eran descomunales. Las alegres señoras de la burguesía, con el pretexto del racionamiento y de las pretensiones excesivas de los pobres, salieron a la plaza pública haciendo sonar sus cacerolas vacías. No era casual, sino al contrario, muy significativo, que aquel espectáculo callejero de zorros plateados y sombreros de flores ocurriera la misma tarde que Fidel Castro terminaba una visita de treinta días que había sido un terremoto de agitación social.

La última cueca feliz de Salvador Allende

El Presidente Salvador Allende comprendió entonces, y lo dijo, que el pueblo tenía el gobierno pero no tenía el poder. La frase más alarmante, porque Allende llevaba dentro una almendra legalista que era el germen de su propia destrucción: un hombre que peleó hasta la muerte en defensa de la legalidad, hubiera sido capaz de salir por la puerta mayor de la Moneda, con la frente en alto, si lo hubiera destituido el congreso dentro del marco de la constitución.

La periodista y política Rossana Rossanda, que visitó a Allende por aquella época, lo encontró envejecido, tenso y lleno de premoniciones lúgubres, en el diván de cretona amarilla donde había de reposar el cadáver acibillado y con la cara destrozada por un culatazo de fusil. Hasta los sectores más comprensivos de la Democracia Cristiana estaban entonces contra él. “¿Inclusive Tomic?” -le preguntó Rossana.- “Todos”, contestó, Allende.

En vísperas de las elecciones de marzo de 1973, en las cuales se jugaba su destino, se hubiera conformado con que la Unidad Popular obtuviera el 36 por ciento. Sin embargo, a pesar de la inflación desbocada, del racionamiento feroz, del concierto de olla de las cacerolinas alborotadas, obtuvo el 44 por ciento. Era una victoria tan espectacular y decisiva, que cuando Allende se quedó en el despacho, sin más testigos que su amigo y confidente, Augusto Olivares, hizo cerrar la puerta y bailó solo una cueca.

Para la Democracia Cristiana, aquella era la prueba de que el proceso democrático promovido por la Unidad Popular no podía ser contrariado con recursos legales, pero careció de visión para medir las consecuencias de su aventura: es un caso imperdonable de irresponsabilidad histórica. Para los Estados Unidos era una advertencia mucho más importante que los intereses de las empresas expropiadas; era un precedente inadmisibles en el progreso pacífico de los pueblos del mundo, pero en especial para los de Francia e Italia, cuyas condiciones actuales hacen posible la tentativa de experiencias semejantes a las de Chile: Todas las fuerzas de la reacción interna y externa se concentraron en un bloque compacto.

En cambio los Partidos de la Unidad Popular cuyas grietas internas era mucho más profundas de lo que se admite, no lograron ponerse de acuerdo con el análisis de la votación de marzo. El gobierno se encontró sin recursos, reclamado desde un extremo por los partidarios de aprovechar la evidente radicalización de las masas para dar un salto decisivo en el cambio social, y los más moderados que temían al espectro de la guerra civil y confiaban en llegar a un acuerdo regresivo con la Democracia Cristiana. Ahora se ve con mucha claridad que esos contactos, por parte de la oposición no eran más que un recurso de distracción para ganar tiempo.

La CIA y el paro patronal

La huelga de camioneros fue el detonante final. Por su geografía fragorosa, la economía chilena está a merced de su transporte rodado. Paralizarlo es paralizar el país. Para la oposición era muy fácil hacerlo, porque el gremio del transporte era de los más afectados por la escasez de repuestos, y se encontraba además amenazado por la disposición del gobierno de nacionalizar el transporte con equipos soviéticos. El paro se sostuvo hasta el final, sin un solo instante de desaliento, porque estaba financiado desde el exterior con dinero efectivo. La CIA inundó de dólares el país para apoyar el Paro Patronal, y esa divisa bajó en la bolsa negra, escribió Pablo Neruda a un amigo en Europa. Una semana antes del golpe se había acabado el aceite, la leche y el pan.

En los últimos días de la Unidad Popular, con la economía desquiciada y el país al borde de la guerra civil, las maniobras del gobierno y de la oposición se centraron en la esperanza de modificar, cada quien a su favor, el equilibrio de fuerzas dentro del ejército. La jugada final fue perfecta: cuarenta y ocho horas antes del golpe, la oposición había logrado descalificar a los mandos superiores que respaldaban a Salvador Allende, y habían ascendido en su lugar, uno por uno, en una serie de enroques y gambitos magistrales a todos los oficiales que habían asistido a la cena de Washington.

Sin embargo, en aquel momento el ajedrez político había escapado a la voluntad de sus protagonistas. Arrastrados por una dialéctica irreversible, ellos mismos terminaron convertidos en ficha de un ajedrez mayor, mucho más complejo y políticamente mucho más importante que una confabulación consciente entre el imperialismo y la reacción contra el gobierno del pueblo. Era una terrible confrontación de clases que la habían provocado, una encarnizada rebatiña de intereses contrapuestos cuya culminación final tenía que ser un cataclismo social sin precedentes en la historia de América.

El ejército más sanguinario del mundo

Un golpe militar, dentro de las condiciones chilenas, no podía ser incruento. Allende lo sabía. No se juega con fuego, le había dicho a la periodista italiana Rossana Rossanda. Si alguien cree que en Chile un golpe militar será como en otros países de América, como un simple cambio de guardia en la Moneda, se equivoca de plano. Aquí, si el ejército se sale de la legalidad, habrá un baño de sangre. Será Indonesia. Esa certidumbre tenía un fundamento histórico.

Las fuerzas armadas de Chile, el contrario de lo que se nos ha hecho creer, han intervenido en la política cada vez que se han visto amenazados sus intereses de clase y lo han hecho con un tremenda ferocidad represiva. Las dos constituciones que ha tenido el país en un siglo fueron impuestas por las armas y el reciente golpe militar era la sexta tentativa de los últimos cincuenta años.

El ímpetu sangriento del ejército chileno le viene de su nacimiento, en la terrible escuela de la guerra cuerpo a cuerpo contra los araucanos, que duró 300 años. Uno de los precursores se vanagloriaba, en 1620, de haber matado con su propia mano, en una sola acción, a más de 2.000 personas. Joaquín Edwards Bello cuenta en sus crónicas que durante una epidemia de tifo exantemático, el ejército sacaba a los enfermos de sus casas y los mataba con un baño de veneno para acabar con la peste. Durante una guerra civil de siete meses en 1891, hubo 10.000 muertos en una sola batalla. Los peruanos aseguran que durante la ocupación de Lima, en la guerra del Pacífico, los militares chilenos saquearon la biblioteca de don Ricardo Palma, pero que no usaban los libros para leerlos, sino para limpiarse el trasero.

Con mayor brutalidad han sido reprimidos los movimientos populares. Después del terremoto de Valparaíso, en 1906, las fuerzas navales liquidaron la organización de los trabajadores portuarios con una masacre de 8.000 obreros. En Iquique, a principios del siglo, una manifestación de huelguistas se refugió en la teatro municipal, huyendo de la tropa y fue ametrallada: hubo 2.000 muertos. El 2 de abril de 1957 el ejército reprimió una asonada civil en el centro de Santiago causando un número de víctimas que nunca se pudo establecer, porque el gobierno escamoteó los cuerpos en entierros clandestinos. Durante una huelga en la mina de El Salvador, bajo el gobierno de Eduardo Frei, una patrulla militar dispersó a bala una manifestación y mató a seis personas, entre ellas varios niños y una mujer encinta. El comandante de la plaza era un oscuro general de 52 años, padre de cinco niños, profesor de geografía y autor de varios libros sobre asuntos militares: Augusto Pinochet.

El mito del legalismo y la mansedumbre de aquel ejército carnicero había sido inventado en interés propio de la burguesía chilena. La Unidad Popular lo mantuvo con la esperanza de cambiar a su favor la composición de clase de los cuadros superiores. Pero Salvador Allende se sentía más seguro entre los carabineros, un cuerpo armado de origen popular y campesino que estaba bajo el mando directo del presidente de la república. En efecto, sólo los oficiales más antiguos de los Carabineros secundaron el golpe. Los oficiales jóvenes se atrincheraron en la escuela de Sub-oficiales de Santiago y resistieron durante cuatro días, hasta que fueron aniquilados desde el aire con bombas de guerra.

Esa fue la batalla más conocida de la contienda secreta que se libró en el interior de los cuarteles la víspera del golpe. Los golpistas asesinaron a los oficiales que se negaron a secundarlos y a los que no cumplieron las órdenes de represión. Hubo sublevaciones de regimientos enteros, tanto en Santiago como en la provincia que fueron reprimidas sin clemencia y sus promotores fueron fusilados para escarmiento de la tropa. El comandante de los coraceros de Viña del Mar, coronel Cantuarias, fue ametrallado por sus subalternos. El gobierno actual ha hecho creer que muchos de esos soldados leales fueron víctimas de la resistencia popular. Pasará tiempo antes de que se conozcan las proporciones reales de esa carnicería interna, porque los cadáveres eran sacados de los cuarteles en camiones de basura y sepultados en secreto. En definitiva, sólo medio centenar de oficiales de confianza, al frente de tropas depuradas de antemano, se hicieron cargo de la represión.

Numerosos agentes extranjeros tomaron parte en el drama. El bombardeo del palacio de la Moneda, cuya precisión técnica asombró a los expertos, fue hecho por un grupo de acróbatas aéreos norteamericanos que habían entrado con la pantalla de la operación Unitas, para ofrecer un espectáculo de circo volador el próximo 18 de septiembre, día de la independencia nacional. Numerosos policías secretos de los gobiernos vecinos, infiltrados por la frontera de Bolivia, permanecieron escondidos hasta el día del golpe y desataron una persecución encarnizada contra unos 7.000 refugiados políticos de otros países de América Latina.

Brasil, patria de los gorilas mayores, se había encargado de ese servicio. Había promovido, dos años antes, el golpe reaccionario en Bolivia que quitó a Chile un respaldo sustancial y facilitó la infiltración de toda clase de recursos para la subversión. Algunos de los empréstitos que han hecho los Estados Unidos al Brasil han sido transferidos en secreto a Bolivia para financiar la subversión en Chile. En 1972, el general William Westmoreland hizo un viaje secreto a La Paz, cuya finalidad no se ha revelado. No parece casual, sin embargo, que poco después de aquella visita sigilosa, se iniciaran movimientos de tropa y material de guerra en la frontera con Chile y esto dio a los militares chilenos una oportunidad más de afianzar su posición interna y de hacer desplazamientos de personal y promociones jerárquicas favorables al golpe inminente.

Por fin, el 11 de septiembre, mientras se adelantaba la operación Unitas, se llevó a cabo el plan original de la cena de Washington, con tres años de retraso, pero tal como se había concebido: no como un golpe de cuartel convencional, sino como una devastadora operación de guerra.

Tenía que ser así, porque no se trataba de tumbar a un gobierno, sino de implantar la tenebrosa simiente del Brasil, con sus terribles máquinas de terror, de tortura y de muerte, hasta que no quedara en Chile ningún rastro de las condiciones políticas y sociales que hicieron posible la Unidad Popular. Cuatro meses después del golpe, el balance era atroz: casi 20.000 personas asesinadas; 30.000 prisioneros políticos sometidos a torturas

salvajes, 25.000 estudiantes expulsados y más 200.000 obreros licenciados. La etapa más dura, sin embargo; aún no había terminado.

La verdadera muerte de un presidente

A la hora de la batalla final, con el país a merced de las fuerzas desencadenadas de la subversión, Salvador Allende continuó aferrado a la legalidad. La contradicción más dramática de su vida fue ser al mismo tiempo, enemigo congénito de la violencia y revolucionario apasionado y él creía haberla resuelto con la hipótesis de que las condiciones de Chile permitían una evolución pacífica hacia el socialismo dentro de la legalidad burguesa. La experiencia le enseñó demasiado tarde que no se puede cambiar un sistema desde el gobierno sino desde el poder.

Esa comprobación tardía debió ser la fuerza que lo impulsó a resistir hasta la muerte en los escombros en llamas de una casa que ni siquiera era la suya, una mansión sombría que un arquitecto italiano construyó para fábrica de dinero y terminó convertida en el refugio de un presidente sin poder. Resistió durante seis horas, con una metralleta que le había regalado Fidel Castro y que fue la primera arma de fuego que Salvador Allende disparó jamás. El periodista Augusto Olivares, que resistió a su lado hasta el final, fue herido varias veces y murió desangrándose en la Asistencia Pública.

Hacia las cuatro de la tarde, el general de división Javier Palacios logró llegar al segundo piso, con su ayudante, el capitán Gallardo y un grupo de oficiales. Allí, entre las falsas poltronas Luis XV y los floreros de dragones chinos y los cuadros de Rugendas del salón rojo, Salvador Allende los estaba esperando, estaba en mangas de camisa, sin corbata, y con la ropa sucia de sangre. Tenía la metralleta en la mano.

Allende conocía bien al general Palacios. Pocos días antes, le había dicho a Augusto Olivares que aquel era un hombre peligroso que mantenía contactos estrechos con la Embajada de los Estados Unidos. Tan pronto como lo vio aparecer en la escalera, Allende le gritó: “Traidor” y lo hirió en una mano.

Allende murió en un intercambio de disparos con esta patrulla. Luego, todos los oficiales, en un rito de casta, dispararon sobre el cuerpo. Por último, un suboficial le destrozó la cara con la culata del fusil. La foto existe: la hizo el fotógrafo Juan Enrique Lira, del periódico El Mercurio, el único a quien se permitió retratar el cadáver. Estaba tan desfigurado, que a la señora Hortensia Allende, su esposa, le mostraron el cuerpo en el ataúd, pero no permitieron que le descubriera la cara.

Había cumplido 64 años en el julio anterior y era un Leo perfecto: tenaz, decidido e imprevisible. Lo que piensa Allende sólo lo sabe Allende, me había dicho uno de sus ministros. Amaba la vida, amaba las flores y los perros y era de una galantería un poco a la antigua, con esquelas perfumadas y encuentros furtivos. Su virtud mayor fue la consecuencia, pero el destino le deparó la rara y trágica grandeza de morir defendiendo a bala el mamarracho anacrónico del derecho burgués, defendiendo una Corte Suprema de Justicia que lo había repudiado y había de legitimar a sus asesinos, defendiendo un Congreso miserable que los había declarado ilegítimo pero que había de sucumbir complacido ante la voluntad de los usurpadores, defendiendo la libertad de los partidos de oposición que habían vendido su alma al fascismo, defendiendo toda la parafernalia apolillada de un sistema de mierda que él se había propuesto aniquilar sin disparar un tiro. El drama ocurrió en Chile, para mal de los chilenos, pero ha de pasar a la historia como algo que nos sucedió sin remedio a todos los hombres de este tiempo y que se quedó en nuestras vidas para siempre. ©

Nota

* Este libelo fue publicado por la editorial de la Revista Alternativa, con la que Gabriel García Márquez estuvo involucrado desde su fundación y en la cual colaboró asiduamente. El libro recoge la larga crónica de García Márquez sobre el golpe de Estado contra Salvador Allende en Chile en 1973, así como algunos documentos especiales sobre el estado de la izquierda y la persecución política en América Latina. Tomado de: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/gaboteca/publicacion?Titulo=chile-el-golpe-y-los-gringos>

Hay que controlar qué hacen los políticos en este preciso momento*



It is necessary to control what the politicians do at this precise moment

Entrevista a Yuval Noah Harari

Ahora que tenemos un mundo más global, necesitas la historia del mundo, no de un país o religión en particular, sino la historia de la humanidad en general



La Sección Entrevista de Educere, la revista venezolana, cierra la edición No 79, reeditando una conversación publicado por el periódico digital Vanguardia de Cataluña realizada con el historiador y profesor de la Universidad Hebrea de Jerusalén, Yuval Noah Harari, sobre el Coronavirus Covid 19.

Educere, consciente de la importancia que tiene este fenómeno para la educación y el devenir de la aldea mundo, consideró valiosa la interpretación de este pensador judío; por ello reproduce este dialogo con el fin de que el lector comprenda que el efecto de esta pandemia no es un hecho aislado y pasajero que busca un antídoto farmacológico para contrarrestar el contagio de un virus de rápida reproducción y gran capacidad para mutar, sino que estamos en presencia de un evento que cambió indefectiblemente todos los referentes que dan curso a la historia.

Si todo cambió en la dinámica de la aldea global por efecto de un virus que amenaza la existencia de sus pobladores, la educación también cambiará, no porque sea una opción sino porque sus procesos dinámicos y resultados parciales habrán de afectar las condiciones de carácter natural y cultural que determinan la esencia y razón de la especie humana. La educación es en esencia todo aquello, “que nos pasa, no que pasa” (a decir de Jorge Larrosa) y transforma

los diferentes contextos de nuestra particular cotidianidad presente.

Harari nació el 24 de febrero de 1976 en Kiryat Atta, Israel. Descendiente en una familia secular judía con raíces en Europa oriental. Es historiador, escritor y profesor de la Universidad Judía de Jerusalén. Es ateo, practica meditación y alimentación vegana. Vive en los alrededores de Jerusalén.

La obra más destacada de Harari son sus libros *Sapiens: De animales a dioses: Breve historia de la humanidad* (2014), *Homo Deus: Breve historia del mañana* (2016) y *21 lecciones para el siglo XXI* (2018). Sus libros son verdaderos best seller y se han traducido a los idiomas más conocidos del mundo. *Sapiens*, por ejemplo, se ha traducido a más de 40 idiomas y su venta sobrepasa el millón de ejemplares.

Harari es uno de esos autores cuyos libros son de obligatoria consulta por su claridad conceptual y particular manera de ver al ser humano, su hábitat y el futuro nada primaveral de la humanidad.

La expansión de la epidemia y la inestabilidad política y económica derivadas de ella han llevado a la humanidad a uno de esos momentos en que la historia se acelera y entra en un momento crítico de cambio,

afirma el historiador y filósofo Yuval Noah Harari (Kyriat Atta, Israel, 1976) en esta entrevista concedida vía correo electrónico.

El autor de libros como *Sapiens: de animales a dioses* o, *el último de ellos, 21 lecciones para el siglo XXI* (Debate), y de influyentes artículos sobre la repercusión del coronavirus, cree que los gobiernos están tomando decisiones estas semanas marcarán el futuro inmediato de la humanidad, y que la ciudadanía ha de presionar y controlar a sus gobernantes. Y debe hacerlo ya.

¿Cómo será el mundo el día después del coronavirus?

Somos nosotros quien tenemos que decidirlo. La actual pandemia no nos empuja hacia un futuro de forma determinista; es más, nos obliga a hacer muchas elecciones. Y elecciones diferentes darán forma a futuros diferentes.

Usted ha dicho que las sociedades de las próximas décadas dependerán de las decisiones que tomemos en el futuro inmediato. ¿Estamos, pues, en un momento crítico de cambio para la humanidad?

Sí. La historia se está acelerando: el viejo libro de reglas está quedando hecho trizas y el nuevo se está todavía escribiendo. Hemos entrado en un momento muy fluido históricamente. Estamos llevando a cabo inmensos experimentos sociales con centenares de millones de personas: industrias enteras han pasado a trabajar desde casa; universidades y escuelas han pasado a la enseñanza online; los gobiernos están inyectando billones en la economía y considerando aspectos como la renta básica universal.

Ambos, gobiernos y personas individuales, están intentando hacer cosas que hace unos pocos meses hubieran sonado totalmente imposibles. En los pasillos del poder se oyen ideas locas. Pero esta ventana de fluidez es corta. Pronto un nuevo orden emergerá y se solidificará, y, por tanto, el momento de influir en la dirección de la historia es este.

En estos momentos en que, como usted decía, la humanidad debe hacer elecciones, ¿qué alternativas se nos plantean?

Nos enfrentamos a muchas. ¿Apoyaría la gente al ascenso de dictadores, o insistiría en que esta emergencia se gestionara de un modo democrático? Cuando los gobiernos gastan millones para ayudar a negocios arruinados ¿salvarán a las grandes corporaciones o a los pequeños negocios familiares? ¿Los países se ayudarán unos a otros en un espíritu de solidaridad global o continuarán con una política egoísta y aislacionista?

Estoy de acuerdo con lo que escribió recientemente el presidente del gobierno español, en el sentido de que esta crisis es una prueba de vida o muerte para la Unión Europea. Si sus países se ayudan entre sí y tienen una política común para detener la epidemia y rescatar la economía, la Unión saldrá de esta mucho más fuerte. Pero si cada país desarrolla su estrategia por su lado, eso puede llevar probablemente a la desintegración de la UE.

Se han tomado y se están tomando decisiones a gran distancia de la gente. ¿Qué pueden hacer los ciudadanos al respecto?

Tenemos que estar alerta porque esta crisis no es sólo sanitaria, sino también política. Los medios de comunicación y los ciudadanos no deberían dejarse distraer totalmente con la epidemia. Naturalmente es importante seguir las últimas noticias sobre la enfermedad en sí —¿cuánta gente ha muerto hoy? ¿cuánta gente se ha infectado?—, pero es igualmente importante poner el foco en la política y presionar a los políticos para que hagan lo correcto.

Los ciudadanos también deberían meter presión a los políticos para que actúen con un espíritu de solidaridad global; para que cooperen con otros países más que culparlos; para distribuir los fondos de forma justa; para preservar los controles y los equilibrios democráticos incluso en una emergencia.

El momento de hacerlo es ahora. Sea quien sea a quien elijamos para gobernar en los próximos años no tendrá la capacidad para revertir las decisiones que se están tomando ahora. Si usted se convierte en presidente del

gobierno en el 2021, es como llegar a una fiesta cuando casi ha terminado y lo único que se puede hacer es lavar los platos.

Si usted se convierte en presidente del gobierno en el 2021, descubrirá que el gobierno anterior ha distribuido decenas de millares de euros –y que usted tiene una montaña de deuda que devolver–, que el gobierno anterior ha reestructurado el mercado laboral –y que usted no puede empezar de nuevo de cero–, que el gobierno anterior ya ha introducido nuevos sistemas de vigilancia –y que no pueden ser anulados de un día para otro–. Por tanto, no esperemos hasta el 2021. Controlemos lo que los políticos están haciendo en este preciso momento.

¿Cómo de importante es la cooperación internacional en la situación actual y, sobre todo, es esa cooperación posible?

Sin liderazgo global, los países no pueden confiar en la información que reciben de los otros. Y esta información es nuestro activo más importante en esta crisis. La gran ventaja de los humanos en comparación con los virus es que nosotros podemos comparar de una manera que para los virus no es posible.

Un virus en Corea no puede aconsejar a un virus en España sobre cómo infectar a gente, pero lo que un médico descubre en Corea por la mañana puede salvar vidas en España por la tarde. El gobierno español afronta dilemas que el gobierno coreano afrontó hace un mes y puede pedir consejo. ¿Por qué repetir los mismos errores que otros gobiernos hicieron en el pasado? Y cuando, en un mes, Argentina vuelva a enfrentarse a un dilema similar, España puede ayudar.

¿Y respecto a la economía?

El liderazgo global es también vital para la producción y distribución de equipos médicos, como ventiladores, tests, mascarillas y guantes. En estos momentos, los países están compitiendo entre sí, de manera que la producción es ineficiente y la distribución es injusta. Necesitamos un acuerdo global para racionalizar la producción y para asegurarnos de que los equipos vayan a los países que más lo necesitan, en lugar de que vayan a los países que pueden pagar más.

El liderazgo también es necesario en el terreno económico. A menos que tengamos un plan de acción global, muchos países pueden colapsar completamente. Países ricos como EE.UU., Alemania o Japón probablemente estarán bien, pero ¿cómo podrán gestionar la crisis países como Ecuador, Egipto o Bangladesh?

¿Y cómo se logra la coordinación?

No soy un político y no sé cómo unir a los líderes mundiales y acordar un plan de acción global. Espero que los medios de comunicación y los ciudadanos en países diferentes presionarán a los gobiernos para que piensen globalmente acerca de esto, y para que actúen con un espíritu de solidaridad global. Tenemos que recordarnos cada uno constantemente que mientras la epidemia se expanda en un país, todos los países están en riesgo. Y si algunos países quiebran, los resultantes caos, violencia y olas de inmigración desestabilizarán a todo el mundo.

La información, en la actual situación, es muy importante, pero ¿tenemos poca o demasiada?

La información es nuestro activo más importante. No se puede hacer nada sin información. Incluso las cuarentenas y confinamientos están basados en información de buena calidad. Si usted no comprende cómo se contagia la enfermedad, ¿cómo puede confinar personas contra ella?

Por ejemplo, el aislamiento contra el sida es muy diferente del aislamiento contra el Covid-19. Para aislarse contra el sida, hay que usar preservativo, pero no hay problema al hablar cara a cara con una persona con HIV, darle la mano o abrazarle. El covid-19 es distinto.

Para saber cómo aislarse de una epidemia concreta, primero se necesita información fiable sobre qué la causa. ¿Es un virus o una bacteria? ¿Se transmite a través de los fluidos o la respiración? ¿Pone en peligro a los pequeños o a los de mayor edad? ¿Hay sólo una cepa del virus o hay varias mutaciones?

todo esto es importante no sólo para los gobiernos, sino también para los ciudadanos. Esta es la razón por la que es tan importante dar una buena educación científica en la escuela a todos los ciudadanos. En la crisis actual, si alguien trata de convencerle de una teoría de la conspiración sobre el origen y expansión del covid-19, pídale primero que le explique qué es un virus y cómo este causa la enfermedad. Si no tiene idea, no confíe en esa teoría. Tener un doctorado no es obligatorio, pero saber un poco de biología básica sí que es necesario.

¿Es optimista o pesimista?

No puedo predecir el futuro, sólo puedo intentar influir en las decisiones que se toman en el presente. En última instancia, creo que nuestros mayores enemigos en esta crisis no son los virus. Nuestros mayores enemigos son nuestros demonios internos: el odio, la codicia y la ignorancia. Si la gente responsabiliza de la epidemia a los extranjeros y a las minorías; si los negocios codiciosos sólo se preocupan por sus beneficios; y si creemos en toda clase de teorías de la conspiración, será mucho más difícil vencer a esta epidemia y viviremos en un mundo envenenado por el odio, la codicia y la ignorancia. ©

Nota

* <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200419/48563857713/yuval-harari-coronavirus-politica-epidemia.html>

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.



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.



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:

- Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado 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.

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...

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:

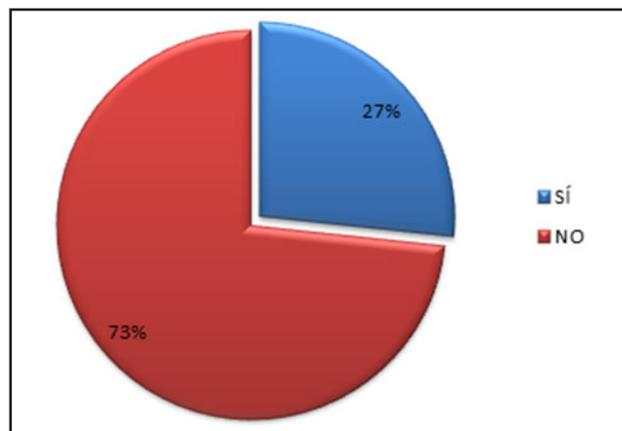


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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.

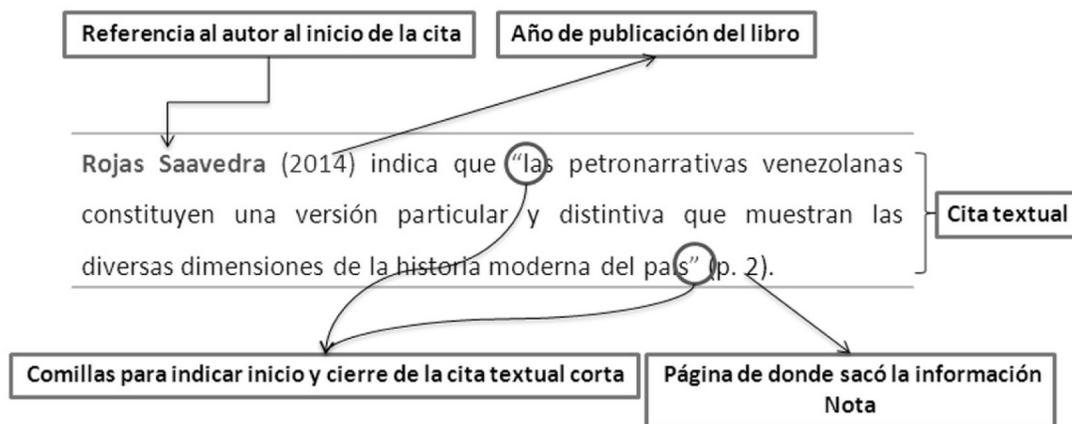
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es 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).

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmundicias, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información Nota

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + página o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

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° 79 / Septiembre - Diciembre de 2020 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be 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 PPA, 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 **Key Words**) 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 Key Words 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:

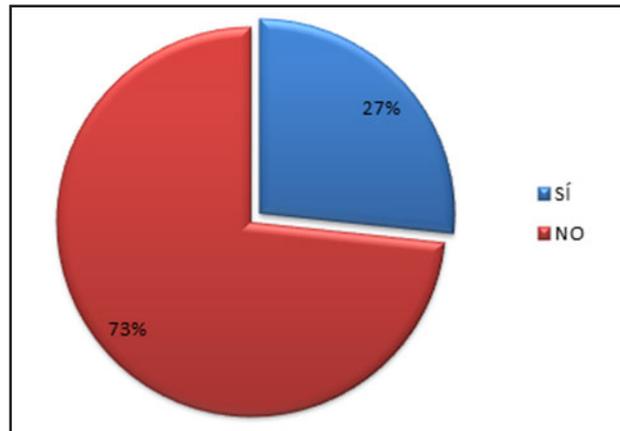


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

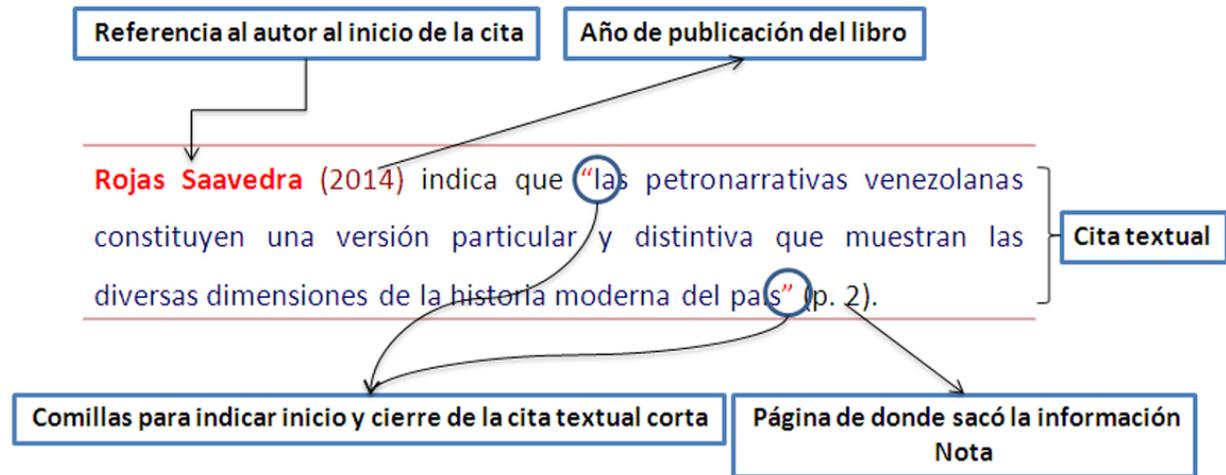
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual 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, paraphrase and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- 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

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.
Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine, volume* (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

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.



- 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.