



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

Año 25
Número 82
Sept - Dic. / 2021
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

Educere es regularidad en su periodicidad
cuatrimestral, difusión y alta visibilidad,
consultas y descargas electrónicas. Editorial.
Mérida-Venezuela

**Perucho Rincón Gutiérrez. La universidad
personificada. Mérida-Venezuela**

**Diseño de un curso de competencias
digitales para docentes universitarios.
Caracas-Venezuela**

**Una mirada multireferencial sobre
la formación continua de educadoras y no
docentes. Buenos Aires-Argentina**

**Educación virtual en pandemia. Venezuela
actual. Cumaná-Venezuela.**

**Aprendizaje del inglés en un liceo de Quito.
Guayaquil-Ecuador**

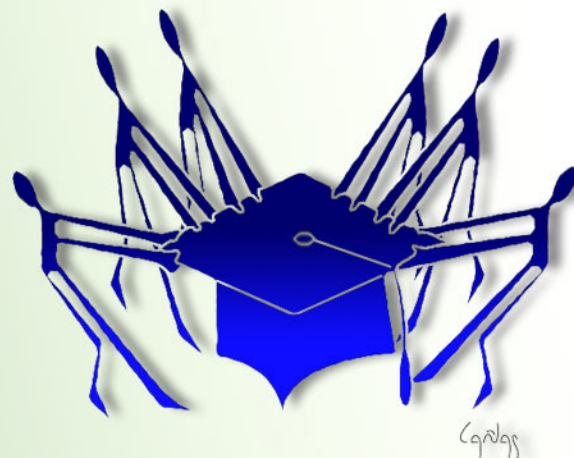
**La película y el aprendizaje del inglés.
Lobatera-Venezuela**

**Las aplicaciones de video-llamada como
herramienta comunicativa oral
en aprendices de inglés como
lengua extranjera.
Guayaquil y Santiago de Chile**

**Síndrome Burnout en estudiantes
de sexto año de Medicina.
Valera-Venezuela**



Programa de
Perfeccionamiento
y Actualización Docente
Escuela de Educación



**Impacto de la modalidad virtual respecto
a la presencial ocasionada por el Covid- 19
en una universidad de República Dominicana**

**La percepción del potencial de talento: un
retrato a partir de la biografía de los
estudiantes. Valencia-Venezuela**

**Representación simbólica de operaciones
infinitesimales. Toluca-México**

**Representaciones docentes de la Geografía en la
cotidianidad escolar. San Cristóbal-Venezuela**

**Correlación del nivel de comprensión lectora
con el rendimiento académico en estudiantes
universitarios. Bucaramanga-Colombia**

**Enseñanza del discurso escrito desde
la universidad experimental venezolana.
Santiago de Chile**

**Violencia simbólica contra la mujer.
San Cristóbal-Venezuela**

**Praxis docente de Contadores Públicos. Santa
Bárbara de Zulia-Venezuela**

**Competencia científica en la formación inicial
de docentes. Puebla-México**

**Cultura y educación en la crisis sistémica en
Venezuela. Valencia-Venezuela**

**El bienestar subjetivo y calidad de vida en la
docencia. Talca-Chile**

**La autoestima en la participación
escolar. Mérida-Venezuela**

f educere.revistaeducacion

@revista.educere

@EducereRevista

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Septiembre - Diciembre de 2021

Año 25 / Número 82

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 - Diciembre 2021

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

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com • <https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Directora adjunta

Rosa Amelia Asuaje • rosasuaje@yahoo.com

Buenos Aires, Argentina.

Consejo editorial

Wilbert Suescum	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.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfono: +58-274 2401870

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

editor.educere@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



educere.revistaeducacion

Vos tenés la bala... Yo la palabra...

La bala muere al detonarse...

La palabra vive al replicarse"

You have the bullet ... I have the word ...

The bullet dies when detonated ...

The word lives by replicating itself "

Berta Cáceres

Lideresa indígena Ienca de Honduras

Indigenous leader Ienca from Honduras.



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 Urribarri.	Universidad de Los Andes. Mérida
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.
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 Simón Rodríguez. Caracas
Rosalba M. Bortone Di Muro.	Universidad Nacional Experimental del Táchira.
Yadira Alborno.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guaranas.
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
Márcia 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

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*

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
Imagen Portada	Fondo creado por GarryKillian - www.freepik.es
Diseño de portada	Carlos Valero • mid548rl@gmail.com
Corrección de textos	Este número no tuvo corrector de estilo, por razones financieras.
Traducciones del Inglés de los autores	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 ghanariobueno@gmail.com

Secretaría y canjes	Rosio Jóvito / revista.venezolana.educere@gmail.com
Distribución y canje	Red de Distribución PPA. ULA - Educere.
Consejo financiero de salvataje internacional	Carlos Cariacás Universidad Federal del Amapá. Brasil. Armando Zambrano Universidad de Caldas. Colombia. Pablo Lleral Lara Calderón Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia Sergio González Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Depósito legal	pp199702ME1027
ISSN	1316-4910.

Educere, la revista venezolana de educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa



La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/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 cosmovision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

Contenido

Editorial

EDUCERE ES REGULARIDAD EN SU PERIODICIDAD CUATRIMESTRAL, DIFUSIÓN Y ALTA VISIBILIDAD, CONSULTAS Y DESCARGAS ELECTRÓNICAS

Educere is the educational and pedagogical heritage of the global spanish speaking magisterium

717 - 720

Pedro José Rivas

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

Artículos

EDUCACIÓN VIRTUAL EN PANDEMIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA VENEZUELA ACTUAL

Virtual education in pandemic: a perspective from current Venezuela

721 - 730

Daniel José Muñoz

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Liceo Bolivariano "José Silverio González". Coordinación Ciencias Naturales. Cumaná, estado Sucre

CULTURA Y EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS SISTÉMICA EN VENEZUELA

Culture and education in front of the systemic crisis in Venezuela

731 - 739

Argenis Rafael Agudo Castillo

Facultad de Educación. Universidad de Carabobo. Naganagua, estado Carabobo. Venezuela

Investigación

PERUCHO RINCÓN GUTIÉRREZ. LA UNIVERSIDAD PERSONIFICADA

Perucho Rincón Gutiérrez. Personification of the university

741 - 760

Roberto Rondón Morales

Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida-Venezuela

CONDICIONES FACILITADORAS Y OBSTACULIZADORAS DEL PROCESO DE CAMBIO. UN MIRADA MULTIREFERENCIAL SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORAS DOCENTES Y NO DOCENTES

Facilitating and hindering conditions of the change process. A multireferential look at in-service training of teacher and non-teacher educators

761 - 777

María Soledad Manrique

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina

ENSEÑANZA DEL DISCURSO ESCRITO DESDE LAS CONCEPCIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL VENEZOLANA

Teaching of the written speech from the teaching conceptions in the venezuelan experimental university

779 - 793

José Francisco Pérez Quintero

Departamento de Educación. Facultad de Humanidades. Universidad de Santiago de Chile. Chile

MANIFESTACIONES DEL SÍNDROME BURNOUT EN ESTUDIANTES DE SEXTO AÑO DE MEDICINA EN LA ULA, EXTENSIÓN VALERA. 2020

Manifestations of Burnout Syndrome in sixth year medical students. ULA. Valera. 2020

795 - 804

Carli Samira Aziz¹, Andrés Brito¹, Joscary Plaza¹, Pastor Soto², Pilar Arteaga³

¹Escuela de Medicina. ²Cátedra de Metodología. ³Asociación Científica Universitaria. de Estudiantes de Medicina "Dr. Jacinto Convit". ³Extensión Universitaria de Valera edo. Trujillo. Universidad de Los Andes. Venezuela

DISEÑO DE UN CURSO VIRTUAL PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS

Design of a virtual course for digital skills acquisition led to university teachers

María Mercedes Panizo¹, Gianni Laybeth Lobo², Lizet Mujica³

¹Sociedad Venezolana de Microbiología. ²Universidad Católica Andrés Bello ³Institutos Educativos Asociados. Doctorado en Educación. Área de Humanidades y Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela

805 - 824

PROPUESTA DE REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA DE OPERACIONES CON INFINITESIMALES

Symbolic representation proposal of operations with infinitesimals

Alfredo Jiménez Colín

Toluca, Estado de México. México

825 - 840

NIVELES MOTIVACIONALES INCIDENTES SOBRE EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN QUITO

Motivational levels incidents on learning English as a foreign language in Quito high school students

Chess Emmanuel Briceño Núñez

Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi. Departamento de Idiomas Modernos. Guayaquil, Guayas. Ecuador

841 - 851

COMPETENCIA CIENTÍFICA: DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Scientific competence: development of the procedural dimension in initial teacher training

Claudia Rodríguez Juárez

Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala estado de Tlaxcala México. Escuela Normal Instituto "Jaime Torres Bodet". Puebla estado de Puebla. México

853 - 863

REPRESENTACIONES DE DOCENTES DE GEOGRAFÍA SOBRE SU LABOR PEDAGÓGICA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Título Inglés

José Armando Santiago Rivera

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

865 - 877

IMPACTO DE LA MODALIDAD VIRTUAL RESPECTO A LA PRESENCIAL OCASIONADA POR EL COVID-19, EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Impact of the virtual modality with respect to the face-to-face modality caused by COVID-19, in a University Education Institute in the Dominican Republic.

Naive Norelis, Angulo Hernández¹, Miguel Israel Bennasar García², Newman Yonander Zambrano Leal², José Atilio Guerrero²

¹Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Venezuela. ²Instituto Superior de Formación. Docente Salomé Ureña. República Dominicana

879 - 896

EL BIENESTAR SUBJETIVO Y LA CALIDAD DE VIDA: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Subjective Well-Being and Quality of Life: an approximation from the exercise of Teaching

Lady Sthefany Bastías Bastías

Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad de Talca. Talca. Región del Maule. Chile

897 - 908

LA PERCEPCIÓN DEL POTENCIAL DE TALENTO: UN RETRATO A PARTIR DE LA BIOGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES

The perception of the potential of talent: a portrait from the students' biography

Luisa Elena Soto Sosa

Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia edo. Carabobo. Venezuela

909 - 922

LAS APLICACIONES DE VIDEO-LLAMADA COMO HERRAMIENTA COMUNICATIVA ORAL EN APRENDICES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

The applications of video-calling as an oral communication tool in learners of English as a foreign language

Chess Emmanuel Briceño Núñez¹, Maryuri D. Villegas Rincón²

²Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi. Departamento de Idiomas Modernos. Guayaquil, Guayas-Ecuador. ²Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán. Corporación Educacional de Asimet. Santiago, Región Metropolitana-Chile

923 - 935

CORRELACIÓN DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Correlation of the level of reading comprehension with academic performance in university students

Yadira Leonor Paba Orta

Programa Académico de Fonoaudiología. Facultad de Salud. Universidad de Santander UDES Sede Bucaramanga. Departamento de Santander. Colombia

937 - 947



VIOLENCIA SIMBÓLICA CONTRA LA MUJER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN EN SEGURIDAD CIUDADANA

Symbolic violence against women in the context of training in citizen security

Leidy Carmín Moreno Ramírez¹, Sergio Alejandro Arias Lara²

949 - 959

¹Centro Internacional de Investigaciones "Otras Voces en Educación". San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela. ²Núcleo Pedro "Rincón Gutiérrez". Universidad de los Andes. San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela

PRAXIS DE LOS CONTADORES PÚBLICOS DOCENTES EN CONTABILIDAD

Praxis of Public Accountants teaching Accounting

Ana Margarita Durán Arellano

961 - 969

Programa de Formación de Grado Contaduría Pública. Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Semprum". Santa Bárbara de Zulia edo. Zulia. Venezuela

LA PELÍCULA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

The film as a didactic resource in teaching and learning English

Raibel Beatriz Ovalles¹, Carmen Teresa Chacón Corzo²

971 - 986

¹Liceo Nacional Francisco J. García de Hevia. Lobatera edo. Táchira. Venezuela. ²Núcleo Pedro "Rincón Gutiérrez". Universidad de los Andes. San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela

LOS COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA COMO FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

The components of self-estimate as strengthening of school participation

987 - 994

María Auxiliadora Ortega Araujo

Centro Taller Nuclearizado "Carmen Sallés". Mérida edo. Mérida. Venezuela

Secciones

SECCIONES

Sections

995 - 996



NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

997 - 1016

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

1017 - 1036

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1037 - 1038

NORMAS PARA OS COLABORADORES

1039 - 1041

Educere es regularidad en su periodicidad cuatrimestral, difusión y alta visibilidad, consultas y descargas electrónicas

Editorial
educere

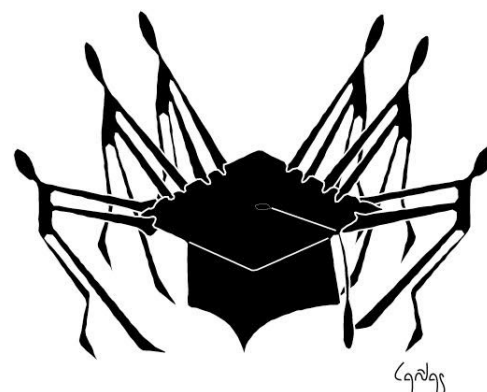
Educere is the educational and pedagogical heritage of the glocal spanish speaking magisterium

Pedro José Rivas

Director y editor

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

rivaspj12@gmail.com



I

Educere, la revista venezolana de educación, cierra el ciclo editorial del Volumen No 25, año 2021 al publicar la edición No 82 correspondiente al cuatrimestre septiembre - diciembre, contentiva de veinte (20) manuscritos; cuya elaboración recayó en los lápices de treinta escritores que participaron de manera individual o en colaboración grupal o interinstitucional. Sus aportes provienen de diferentes establecimientos de Educación Primaria, Media y Universitaria de países hermanos de América: México, República Dominicana, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina y Venezuela en su carácter de sede anfitriona de la revista.

El Volumen No 25 del año 2021 Educere contiene un corpus de setenta (70) manuscritos presentados en tres fascículos: No. 80 (25 artículos), No. 81 (25 artículos) y el No. 82 (20 artículos) y una extensión de 1041 páginas, que destaca la capacidad de divulgación de un invalorable aporte al conocimiento de los estudios sociales, humanísticos y pedagógicos de la educación, entendida como el único proceso que aprovecha las condiciones histórico-bio-socio-culturales, económicas y ecológico-espirituales del individuo en contexto social para buscar la perfectibilidad de la especie humana.

Setenta manuscritos publicados en 2021 por una revista representan la mayor cosecha editorial individual de las 90 revistas que tiene la Universidad de Los Andes alojadas en su Repositorio Institucional SaberULA. Un resultado editorial que sigue ratificando a Educere como la publicación académica con mayor número de artículos editados y divulgados en la historia de una institución que data una existencia de 211 años de creada.

De ello da cuenta oficialmente las estadísticas del contador electrónico del RI SaberULA al totalizar 1710 manuscritos publicados y consultados por el lector glocal. Así mismo, se ratifica el sitio ocupado por Educere desde 2005 al ubicarse como la revista científica más visitada, consultada y descargada de la ULA. Son diecisiete años consecutivos –de veinticuatro de vida editorial– manteniendo una posición cimera y endosable a su credibilidad y a la que le apuestan los millones de lectores del mundo que la consultan y descargan, especialmente sus colaboradores de la lengua castellana / hispano-escribiente.

Este nuevo facsímil que Educere coloca en manos del magisterio de habla hispana / castellana se organizó a partir de una rica y variada temática contenida en una veintena de manuscritos. De ello dan cuenta dos artículos de revisión documental y dieciocho de investigación que sortearon favorablemente los procesos de revisión, evaluación arbitral y admisión final. Son los autores de ocho países participantes que se dieron cita a lo largo de 324 páginas.

En orden protocolar se presenta un primer grupo conformado por las investigaciones internacionales de los colaboradores de Argentina, Ecuador y Chile.

De la Universidad de Buenos Aires, María Soledad Manrique escribe **Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio. Un mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes**. De la Universidad de Santiago de Chile, José Francisco Pérez Quintero, escribe el trabajo: **Enseñanza del discurso escrito desde las concepciones docentes en la universidad experimental venezolana**. De la Universidad de Talca, Región del Maule, Lady Sthefany Bastías Bastías, intitula su trabajo: **El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia**.

De las Repúblicas del Ecuador y Chile se presentan dos artículos.

El primero, un trabajo colaborativa e interinstitucional hecho por los autores Chess Emmanuel Briceño Núñez de la Unidad Educativa “Giuseppe Garibaldi” de Guayaquil, Guayas; y Maryuri D. Villegas Rincón del Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán, Corporación Educacional de Asimet en Santiago, Región Metropolitana-Chile; identificado con el nombre de **Las aplicaciones de video-llamada como herramienta comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera**.

El segundo es de autoría individual de Chess Emmanuel Briceño Núñez de la Unidad Educativa “Giuseppe Garibaldi” de Guayas, Guayaquil y se titula **Niveles motivacionales incidentes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de bachillerato en Quito**.

Un segundo grupo de investigaciones internacionales provienen de Colombia, República Dominicana y México.

De la Universidad de Santander, Sede Bucaramanga, Yadira Leonor Paba Orta del Programa Académico de Fonoaudiología, presenta la indagación: **Correlación del Nivel de Comprensión Lectora con el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios**. De la República Dominicana y de la República Bolivariana de Venezuela procede un manuscrito colaborativo realizado por Miguel Israel Bennasar García, Newman Yonander Zambrano Leal, José Atilio Guerrero del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña; y de Naive Norelis, Angulo Hernández de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Su indagación: **Impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el COVID-19, en un Instituto de Educación Universitaria en la República Dominicana**.

De México se ofrecen dos investigaciones.

La primera procede de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y su autora, Claudia Rodríguez Juárez, la intitula: **Competencia científica: desarrollo de la dimensión procedimental en la formación inicial de docentes**. La segunda, procede de la Universidad Autónoma del Estado en Toluca, estado de México, y la escribe Alfredo Jiménez Colín. Su nombre: Propuesta de representación simbólica de operaciones con infinitesimales.

De la República Bolivariana de Venezuela de presentan nueve manuscritos identificados en tres grupos para facilitar su procedencia y naturaleza escritural.

El primer grupo lo conforman tres artículos de instituciones universitarias nacionales. El primero, de tipo cooperativo, enviado por los profesores María Mercedes Panizo, Gianni Laybeth Lobo y Lizet Mujica, integrantes de la Sociedad Venezolana de Microbiología, el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello y los Institutos Educativos Asociados de Caracas. El trabajo: **Diseño de un curso virtual para la adquisición de competencias digitales dirigido a docentes universitarios**. El segundo artículo pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, fue escrito por Luisa Elena Soto Sosa y se titula: **La percepción del potencial de talento: un retrato a partir de la biografía de los**

estudiantes. Y el tercero es del Programa de Formación de Grado Contaduría Pública de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” de Santa Bárbara de Zulia edo. Zulia. La autora es Ana Margarita Durán Arellano y su aporte: **Praxis de los Contadores Públicos docentes en Contabilidad.**

El segundo grupo de cuatro artículos proceden de diferentes instituciones educativas de los estados federales de Sucre, Táchira y Mérida.

El primero: **Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual** de Daniel José Muñoz, perteneciente al Liceo Bolivariano “José Silverio de González” de Cumaná, estado Sucre. Esta es una institución del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El segundo, **La película como recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje del inglés**, es un trabajo colaborativo de los investigadores, Raibel Beatriz Ovaes y Carmen Teresa Chacón Corzo. Ovaes está adscrita al Liceo Nacional “Francisco J. García de Hevia” de Lobatera edo. Táchira; y Chacón Corzo pertenece al Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez” del Táchira de la Universidad de los Andes.

El tercero, **Violencia simbólica contra la mujer en el contexto de la formación en seguridad ciudadana**, es otro texto interinstitucional escrito por los profesores Leidy Carmín Moreno Ramírez y Sergio Alejandro Arias Lara, pertenecientes al Centro Internacional de Investigaciones “Otras Voces en Educación” y al Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez” del Táchira de la Universidad de los Andes, respectivamente.

El cuarto: **Los componentes de la autoestima como fortalecimiento de la participación escolar**, lo escribió María Auxiliadora Ortega Araujo, adscrita al Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés” de la ciudad de Mérida edo. Mérida y estudiante universitaria de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes.

Concluye esta edición la presentación de tres manuscritos de la Universidad de los Andes llevados a la mano del investigador José Armando Santiago Rivera y su indagación intitulada: **Representaciones de docentes de Geografía sobre su labor pedagógica en el trabajo escolar cotidiano.** Santiago Rivera es profesor del Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez” del Táchira.

Le sigue la Facultad de Medicina con dos artículos. El primero, de tipo colaborativo, proviene de la Extensión Universitaria de Valera de la Escuela de Medicina y se intitula: **Manifestaciones del Síndrome Burnout en estudiantes de sexto año de Medicina en la ULA, Extensión Valera. 2020.** Sus autores son: los bachilleres Carli Samira Aziz, Andrés Brito, Joscary Plaza, Pastor Soto y la Profa. Pilar Arteaga. Los alumnos pertenecen a la Asociación Científica Universitaria de Estudiantes de Medicina “Dr. Jacinto Convit”.

Y cierra la edición No 82 de Educere, el trabajo biográfico intitulado: **Perucho Rincón Gutiérrez. La universidad personificada**, escrito por Roberto Rondón Morales, catedrático de la Escuela de Medicina e icono viviente de la institución. Sin duda alguna que este trabajo será de gran interés histórico sobre la vida y obra de un rector que modernizó la universidad clerical, la hizo democrática, laica en sentido pleno y popular al abrir sus aulas a los venezolanos de todos los rincones del país. Igual hizo de la autónoma una consigna doctrinaria y una práctica académica.

Hoy la Universidad de los Andes siente su ausencia frente a la carencia de un verdadero liderazgo individual y colectivo que asuma la crisis del país como una verdadera oportunidad para convocar a las mentes más lúcidas de la ULA sin fanatismos ni dogmas para pensar y escribir las líneas gruesas de una universidad en medio del estremecimiento de una pandemia que vino para quedarse, de una crisis irreversible de país y de un éxodo de profesores, estudiantes y empleados invalorable que descapitaliza su patrimonio humano, familiar, laboral, socio afectivo e intelectual.

Esta convocatoria histórica sería posible si el rector, su equipo de gobierno, los grupos de poder y las corporaciones síndico-gremiales que gobiernan la universidad dan ese primer paso para darle a la institución un sello de amplitud y ejemplo a ser emulado. No se trata de hacer un pacto para repartir cargos sino de bocetar la universidad polimodal y alternativa frente a una educación presencial cada vez se desdibujada y sin condiciones ni chance frente a la nueva y extraña normalidad epocal que impone el homo digital y el homo virus o sujeto portador de la muerte colectiva y la vida individual de sí.

Para Educere, la revista venezolana de educación, es una convicción de vida académica aparecer periódicamente para continuar llevando el ritmo histórico de una publicación que se va edificando con los insumos venidos de todos los lugares del mundo de habla hispana desde junio de 1997. Por esta razón, nuestros lectores la seguirán consultando y descargando.

Educere, la revista venezolana de educación, ha convertido la anarquía y el desconcierto de un país intervenido por la inoperancia gubernamental y sus políticas erráticas, junto a la actividad política desafinada de una oposición débil, hiperdividida, sin proyecto de país y sin posibilidad de acceder a un gobierno libre del tutelaje norteamericano, en una motivación editorial para que sus páginas sigan dando cabida a un pensamiento plural, crítico y propositivo que eduque y forme al lector sobre lo que ocurre en Venezuela. Gracias a ello, este número puede ser consultado por el magisterio glocal sin hipotecarnos a ninguna fantasía o demagoga venida de donde sea.

Educere, la revista venezolana de educación, ha convertido la calamidad nacional y su caos en una oportunidad para re-crearnos y no morir con las botas puestas en un sillón, rosario en mano dándonos golpes de pecho a la espera agraciada que los tuiteros y replicadores de oficio tumben al gobierno y pongan un presidente de la Republica sacado del sombrero de un mago ilusionista de cualquier plaza de Venezuela. Gracias a ello, Educere hace votos para que se destranque el juego político y se promueve una salida inteligente que logre un acuerdo nacional y un pacto de gobernabilidad, que cuente con respaldo internacional sin poner en peligro la soberanía nacional y cuya participación sea de buena fe y sin interferencia de ningún país. La ayuda de países debe respetar la independencia política y la autodeterminación como nación independiente.

Así mismo, Educere, la revista venezolana de educación, ha hecho de la Pandemia del Covid 19, un motivo de gran trascendencia para el pensar profundo sobre el sentido de la existencia del homo sapiens y las consecuencias que ello representa para la salud mental y espiritual del ser humano en cautiverio, así como al verse restringido en su libertad para movilizarse sin dejar de sentirse potencialmente un enfermo y un vector del Coronavirus Covid 19. Gracias a ello, Educere sigue siendo la biblioteca de bolsillo del educador venezolana, de América Latina y el Caribe.

Educere, la revista venezolana de educación, ha hecho de la “nueva normalidad” de los entornos virtuales, el teletrabajo, la tele-educación y la educación a distancia, una línea editorial de primerísima importancia para no perder el sentido y la significación antro-po-pedagógica de los sistemas educativos centrados en la comunicación interpersonal, la mirada del otro y la interacción social.

Gracias a la resiliencia de esta publicación, ahora tenemos un motivo para no desfallecer re-leyendo y reflexionando la nueva fenomenología que define un país viviendo las contradicciones y afirmaciones de una sociedad líquida baumaniana y que nuestra universidad no la está leyendo porque en su agenda el tema político partidario se encargó de extraviar los asuntos académicos que le dan significado y luces a sus fines y valores trascendentales. Gracias a ello, se estimulan nuestra creatividad y las potencialidades para impedir que la angustia y la zozobra vulnere y derrote nuestras convicciones universitarias.

Despedimos este fascículo que cierra el ciclo editorial de año 2021 esperando que los artículos publicados hayan sido del agrado del lector, en especial los veinte manuscritos que dan corpus a la edición No 82 del cuatrimestre sept.- dic. 2021.©

Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual



Virtual education in pandemic: a perspective from current Venezuela

Daniel José Muñoz

<https://orcid.org/0000-0003-1368-8919>

danieljosemz@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Educación
Liceo Bolivariano “José Silverio González”
Coordinación Ciencias Naturales
Cumaná, estado Sucre

Fecha de recepción: 3/01/2021
Fecha de envío al árbitro: 07/01/2021
Fecha de aprobación: 10/02/2021



Resumen

Se presenta una investigación hermenéutica comprensiva donde interviene una dialéctica interpretativa, para analizar la puesta en práctica de la educación virtual en tiempos de pandemia, con énfasis en Venezuela. El surgimiento de la pandemia COVID-19 alteró drásticamente todos los aspectos de la vida humana, especialmente la educación. A pesar de esta contingencia, las instituciones educativas venezolanas reaccionaron positivamente asegurando la continuidad escolar. Sin embargo, el ámbito escolar necesita políticas públicas fortalecidas, ya que esta pandemia expuso las graves consecuencias del debilitamiento del sector educativo. Esta crisis sanitaria no puede significar otra oportunidad para recortar el presupuesto fiscal al sector educativo, todo lo contrario, las respuestas deben implicar un aumento de la inversión estatal, y desarrollar la reconversión técnica que tanto se necesita para minimizar la desigualdad tecnológica, y permitir que el proceso educativo sea eficaz. Precisamente, la problemática actual “nos recuerda” cuán crucial es la educación pública en la sociedad para luchar contra las diferencias y la construcción democrática de un futuro común.

Palabras clave: COVID-19, educación en línea, desigualdad, tecnología, docentes, estudiantes.

Abstract

A comprehensive hermeneutical research is presented where an interpretive dialectic intervenes, to analyze the implementation of virtual education in times of pandemic, with emphasis on Venezuela. The emergence of the COVID-19 pandemic drastically altered all aspects of human life, especially education. Despite this contingency, Venezuelan educational institutions reacted positively, ensuring school continuity. However, the school environment needs strengthened public policies, since this pandemic exposed the serious consequences of the weakening of the education sector. This health crisis cannot mean another opportunity to cut the fiscal budget for the education sector, on the contrary, the answers must involve an increase in state investment, and develop the technical reconversion that is sorely needed to minimize technological inequality, and allow the educational process is effective. Precisely, the current problem “reminds us” of how crucial public education is in society to fight against differences and the democratic construction of a common future.

Keywords: COVID-19, online education, inequality, technology, teachers, students.

Author's translation

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una emergencia de salud pública global de preocupación internacional el 30 de enero de 2020, así como una pandemia el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020). Ciertamente, como muchos otros aspectos de la vida cotidiana, COVID-19 ha tenido un gran impacto en los estudiantes, docentes y organizaciones educativas de todo el mundo. La pandemia provocó que escuelas, colegios y universidades de todo el mundo cerraran sus campus para que los estudiantes pudieran seguir las medidas de distanciamiento social. En ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de todos los niveles educativos, en el planeta entero (Cucinotta y Vanelli, 2020; Kaur, 2020; Toquero, 2020).

Dicho esto, pasar sin problemas de un entorno de educación convencional a un aprendizaje virtual y a distancia no podría suceder de la noche a la mañana, ya que esta rápida transformación está vinculada a varios obstáculos y desafíos en este punto. Pero como nadie sabe cuándo desaparecerá por completo esta pandemia, las instituciones educativas de todo el mundo decidieron utilizar los recursos técnicos ya disponibles para crear material de aprendizaje en línea para estudiantes de todos los campos académicos (Adnan y Anwar, 2020; Crawford, Butler, Rudolph y Glowatz, 2020).

Y es que la actual pandemia ha alterado la vida de los estudiantes de diferentes maneras, dependiendo no solo de su nivel y curso de estudio, sino también del punto que han alcanzado en sus programas. En tal sentido, los que llegan al final de una fase de su educación y pasan a otra, enfrentan desafíos particulares; es decir, no podrán completar su plan de estudios y evaluación escolar de la manera normal y, en muchos casos, han sido separados de su grupo social casi de la noche a la mañana. COVID-19 es el mayor desafío al que se han enfrentado estos sistemas educativos a nivel mundial. Muchos gobiernos han ordenado a las instituciones que suspendan la instrucción presencial para la mayoría de sus estudiantes, exigiéndoles que cambien, a la enseñanza en línea y la educación virtual.

Ahora bien, en el contexto venezolano, el 13 de marzo de 2020, en Decreto N° 4.160, se ordena el Estado de Alarma, a fin de que el Ejecutivo Nacional adopte las medidas urgentes, efectivas y necesarias de protección y preservación de la salud de la población en medio de la pandemia por COVID-19 (Rodríguez y Peleteiro, 2020). Por lo que, las autoridades venezolanas cerraron todas las instituciones educativas en todo el país el 13 de marzo de 2020. De acuerdo con las órdenes dadas por el Gobierno Nacional, la Comisión de Educación emitió directrices a las instituciones educativas para comenzar a prepararse en los modos de aprendizaje a distancia, reprogramar los exámenes en curso y ayudar a sus estudiantes en línea con regularidad ante la crisis de COVID-19.

La educación en línea, aunque tiene sus aspectos positivos (Sánchez y Alvarenga, 2015), actualmente está llena de obstáculos y desafíos en muchos países, especialmente en Venezuela. A pesar de cierta flexibilidad y la única alternativa en este momento, continuarla sin el desarrollo de las infraestructuras de recursos físicos y humanos puede resultar ineficaz. La mala red, la seguridad de Internet y la posibilidad de acceso a Internet se convierten en los principales retos. Toda esta problemática conlleva entonces al surgimiento de varias incógnitas cuyas respuestas deben generarse sobre la marcha: ¿Están los docentes motivados y preparados para asumir este nuevo reto educativo? ¿Existen los recursos técnicos y la intencionalidad política necesarias para llevar a cabo esta titánica tarea?, ¿Tendrá la familia el entorno apropiado para apoyar la labor educativa que se emprende?, pues bien, a estas interrogantes se suman muchas otras que se están gestando durante el transcurso de la pandemia.

Es de hacer relatar, que al autor de la presente investigación le resultó difícil redactar algo que tenga una mínima permanencia en el tiempo. Si algo se ha aprendido en este periodo pandémico, es la provisionalidad de

un todo. Es por ello que, probablemente un sin número de estas letras resaltadas en negro sobre blanco ya estarán envejecidas en el momento en que la revista siga viendo la devastadora propagación de la pandemia a nivel mundial. Sin embargo, este sentimiento de provisionalidad no debe impedir que nos sentemos a escribir.

Se presenta una investigación hermenéutica comprensiva como proposición epistémica y trans-metodológica, válida para tratar de interpretar el contexto de diversos problemas en el proyecto transmoderno y el paradigma transcomplejo como superación a la tradicionalidad modernista (Rodríguez, 2020). La hermenéutica comprensiva le permite al investigador, según Rodríguez (2017), interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (el autor), la libertad de pensamiento, entre otras.

En ese sentido, el autor del presente artículo adquiere una definición subjetiva, ya que es doliente de la problemática, convive en la cuarentena social implantada por la pandemia; así, sus vivencias escolares, familiares y en general, con quien interrelaciona en la sociedad, interviene de la dialéctica interpretativa de las fuentes, a fin de cumplir con el propósito fundamental de investigación: analizar la puesta en práctica de la educación virtual en tiempos de pandemia, desde la perspectiva de la Venezuela actual. Es de hacer notar que, es un artículo basado en la reflexión sobre las experiencias vivenciales que enfrentan los diversos actores del sector educativo en torno al impacto inmediato de la educación a distancia condicionada a la pandemia por COVID-19.

Desarrollo

La educación: un sector condicionado por la pandemia

La educación, en su sentido general, es una forma de aprendizaje en la que el conocimiento, las habilidades y los hábitos de un grupo de personas se transfieren de una generación a la siguiente a través de la enseñanza, la formación o la investigación. La educación con frecuencia se lleva a cabo bajo la guía de otros, pero también puede ser autodidacta. Cualquier experiencia que tenga un efecto formativo en la forma en que uno piensa, siente o actúa puede considerarse educativa (Malhotra y Kumar, 2013).

Malhotra y Kumar (2013) definen el aprendizaje como “un cambio en el comportamiento, que se demuestra cuando las personas implementan conocimientos, habilidades o prácticas derivadas de la educación” (p. 7), además mencionan que, “La educación se puede transformar incorporando la tecnología en las aulas, y usarla en todo su potencial, con la ayuda de diversas herramientas como pizarras digitales, DVD, proyectores LCD, entre otros” (p. 7). Sin embargo, se pueden generar muchos factores que amenazan el proceso de enseñanza y aprendizaje e impiden que este se consolide de manera óptima y eficaz, como por ejemplo, la actual pandemia por COVID-19.

En este contexto, la pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el sector educativo. Según el informe de la UNESCO (2020), la misma ha afectado a casi el 68% de la población estudiantil total del mundo, según datos tomados durante la primera semana de junio de 2020. El brote por el nuevo coronavirus ha afectado a aproximadamente 1.200 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo, al implementar el cierre temporal de las instituciones educativas (Kumar, 2020). En este sentido, las administraciones de escuelas, colegios y universidades optaron por conferencias y/o clases en línea como una forma alternativa de reanudar la educación. Aunque el aprendizaje en línea está resultando útil para salvaguardar la salud de los estudiantes y profesores en medio de la pandemia, no es tan eficaz como el aprendizaje convencional (Basilaia y Kvavadze, 2020).

Estudios recientes han explorado los desafíos y oportunidades asociados con el aprendizaje electrónico durante las pandemias (Mailizar *et al.*, 2020; Murphy, 2020). Los investigadores están tratando de explorar las ventajas y desafíos de las recientes iniciativas de aprendizaje en línea desde la perspectiva de varias partes interesadas.

Por ejemplo, el estudio realizado por Mailizar *et al.*, (2020), sugirió que las voces de los estudiantes son importantes en este tema, por lo que las investigaciones futuras deberían investigar las opiniones de los mismos sobre el aprendizaje en línea para examinar los retos que enfrentan los estudiantes. Es decir, se necesita más investigación para explorar los desafíos de utilizar el aprendizaje electrónico que impide que los educandos logren sus objetivos de aprendizaje. Así mismo, Basilaia y Kvavadze (2020) también sugirieron que la calidad del aprendizaje en línea debería indagarse en futuros estudios de investigación, ya que queda claro que el cese temporal global de las actividades presenciales es un gran disruptor de las diversas funciones escolares.

Educación *online*: ¿Solución o problema?

La decisión de cerrar temporalmente las instituciones educativas, a nivel global, fue motivada por el principio de que grandes reuniones de personas constituyen un grave riesgo para salvaguardar la salud pública durante una pandemia. Esta medida, como ya lo señaló acertadamente la UNESCO, genera importantes implicaciones económicas y sociales a largo plazo (Murillo y Duck, 2020). Se debe estar claro que, estos son tiempos de ansiedad para estudiantes, padres y representantes. Las incertidumbres sobre cuándo la vida volverá a ser “normal” agravan la ansiedad. Aun cuando las instituciones hacen los cambios necesarios para enseñar de diferentes maneras, todas deben dar la máxima prioridad a tranquilizar a los estudiantes y padres con una comunicación específica.

En ese sentido, y en el contexto de los cierres necesarios, la UNESCO señalaba cuestiones tales como: interrupción del aprendizaje, insuficiente alimentación, falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa, acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, insuficiencias en materia de cuidado de los niños, costos económicos elevados, incidencia mecánica en el sistema de salud, aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar. Todos estos elementos, y así lo reconoce esta Organización Mundial, no afectan por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, en algunos escenarios solo afecta a algunos y en otras de manera desigual.

Por otra parte, la incursión de la Educación *online* producto de la emergencia, ha dejado de manifiesto la gran brecha digital existente entre las instituciones educativas (en todos sus niveles) y sus docentes, es decir, profesores que manejan la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) con sentido pedagógico, y que saben cómo planificar los procesos de aprendizaje en medios virtuales, desafortunadamente son la minoría (Murillo y Duck, 2020; Weeden y Cornwell, 2020).

Desde esta perspectiva, a medida que el aprendizaje en línea continúa alterando el panorama educativo, nuevos problemas confrontan a los instructores y estudiantes. Por ejemplo, los docentes tienden a citar un aumento en la carga de trabajo como un desafío cuando imparten un curso en línea. De hecho, prepararse para enseñar en un formato en línea por primera vez generalmente requiere al menos diez horas de capacitación fuera de una carga de enseñanza regular.

Del mismo modo, los estudiantes luchan con el enorme nivel de autonomía y gestión del tiempo requerido para completar un curso en línea. La percepción de la presencia e interacción social parece ser una preocupación común tanto para profesores como para estudiantes. A diferencia de la enseñanza tradicional, se ha observado que los instructores rara vez entablan un diálogo pedagógico sobre la instrucción en línea; es decir, los docentes en línea tienden a “enseñar” y “desarrollar” cursos de forma aislada (MES, 2020).

Así mismo, los investigadores han descubierto que el aprendizaje general percibido de los estudiantes está correlacionado con el sentido de presencia social facilitado en el curso (Sintema, 2020). Por lo tanto, los estudiantes que tienden a percibir una falta de interacción social o la presencia del instructor pueden estar más inclinados a retirarse. Además del retiro y el fracaso, se ha observado que los estudiantes en línea tienen una tendencia a obtener calificaciones más bajas en las tareas en comparación con los estudiantes en un aula tradicional. Se han ofrecido muchas razones para explicar esta tendencia, como enviar las tareas tarde y leer mal o descuidar las instrucciones.

La falta de interacción adecuada con los instructores también resulta una preocupación importante asociada con el aprendizaje en línea, por lo que las inquietudes o dudas con respecto a cualquier contenido del curso en línea generalmente requerían tiempo de respuesta. La socialización en el aula convencional es otra falta importante en el aprendizaje en línea. Los estudiantes solo se comunican con sus compañeros de forma digital y nunca ven a sus compañeros en persona, por lo que el intercambio de ideas, conocimientos e información en tiempo real falta parcialmente en el mundo del aprendizaje digital.

En fin, se debe estar consciente, y aquí se hace un llamado a la reflexión, de que la propuesta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y controversias éticas, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que están condicionados al acceso de una educación de calidad en línea se tienen: la clase social, la raza, la etnia, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen.

Pobreza digital en Venezuela

Ahora bien, este tema actual ha dado motivos para generar discernimientos, enarbolando, por supuesto, un juicio importante de que el aprendizaje en línea no puede producir los resultados deseados en países subdesarrollados como, por ejemplo, Venezuela, donde una gran mayoría de sus estudiantes no pueden acceder a Internet debido a problemas técnicos y monetarios. Ante la emergencia sanitaria por el COVID-19 se ha puesto de manifiesto las carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de dichos recursos como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia.

La realidad de las instituciones educativas en Venezuela es que en su gran mayoría no cuentan con las competencias necesarias para asumir este tremendo reto, por lo que el sistema educativo de este país se ha visto enfrentado a la cruda realidad de tener que convertirse, de la noche a la mañana, en centros escolares de “educación a distancia”. Algo impensado antes de la llegada de la pandemia. Actualmente, muchos de estos estudiantes tienen acceso limitado o nulo a internet y baja capacidad de banda ancha, por lo que es muy probable que sus oportunidades de aprendizaje en línea se vean drásticamente limitadas, especialmente en las áreas rurales. No sólo un número importante de estudiantes de bajos ingresos, sino incluso hasta algunos profesores, carecen de computadoras o tabletas.

En una situación en la que los estudiantes no pueden ir a la escuela, la alternativa es pasar de la educación tradicional a la educación en línea. En este caso, lo fundamental sería fortalecer la cobertura de internet, la disponibilidad de computadoras o teléfonos inteligentes en la población estudiantil como los docentes.

En este sentido, Basilaia y Kvavadze (2020, p. 4) señala que el aprendizaje en línea puede ser eficaz en países digitalmente avanzados, por ejemplo China, que a pesar que fue golpeada primero por el nuevo coronavirus, ya está muy avanzada en proporcionarle a una gran parte de sus estudiantes acceso a oportunidades de aprendizaje en línea, capacitación para maestros y directores de escuelas para trabajar de forma remota, despliegue de clases en línea a gran escala, establecimiento y capacitación de grupos de trabajo de consejeros y maestros para apoyar a padres y estudiantes, entre otros. Sin embargo, en Venezuela este proceso ha resultado relativamente ineficaz.

Ante la falta de acceso a conexiones a Internet rápidas, asequibles y fiables dificulta el proceso de aprendizaje en línea, especialmente para quienes viven en comunidades rurales y marginadas de Venezuela. Y más aún, los estudiantes que acceden a Internet a través de teléfonos inteligentes no pueden aprovechar el aprendizaje en línea porque una cantidad significativa de contenido en línea no es accesible a través de estos equipos.

En tiempos normales, estas diferencias son una pieza más del mosaico de las desigualdades en Venezuela, pero en tiempos de COVID-19, la brecha digital tiene consecuencias especialmente nocivas y de largo plazo, sobre todo por su impacto en el sistema educativo. Por ello, el acceso a las TIC afecta a estudiantes desde el nivel preescolar hasta el universitario, determinando quiénes pueden acceder a -y aprender de- la educación en línea.

Por otro lado, las instituciones académicas estaban enfocadas principalmente en la transferencia de contenido educativo al mundo digital y no específicamente en métodos de enseñanza y entrega en línea. No obstante, esto fue un recordatorio ante la falta de recursos en las instituciones educativas y la marginación social de los estudiantes, donde el acceso y la disponibilidad insuficientes de Internet y la falta de tecnología de punta afectaron la capacidad de respuesta organizacional y la capacidad de los estudiantes para participar en el aprendizaje digital.

Para los docentes ya experimentados en el tema de clases virtuales fue sencillo continuar éstas, pero no todo es tan fácil, para poder impartir clases virtuales es necesario dominar una serie de herramientas (aulas virtuales, video conferencias, tutoriales, entre otros), las cuales deben manejar los alumnos, e implican estar conectado a la internet, lo cual permite que el docente y el alumno interactúen e intercambien conocimientos para abarcar los contenidos académicos.

Para nadie es un secreto que, en Venezuela, los problemas en el sector educativo y las clases virtuales comenzaron a agudizarse con las fallas de energía eléctrica y el acceso a Internet. En el portal speedtest global index (2020) se posiciona a Venezuela como el país número 173 según la velocidad de acceso al Internet, dando un promedio de banda ancha de 3,48 mega bits por segundo, una diferencia de más de 200 Mbps con respecto al primer lugar. Así mismo, los cortes o racionamientos de energía eléctrica han generado problemas en todos los ámbitos, y en el educativo no es una excepción. Esto ha ocasionado que el acceso a la red virtual y a la información se haga a destiempo por lo que las reuniones virtuales no siempre se pueden realizar y las entregas de asignaciones tengan que ser postergadas; sin obviar que esta dificultad limita el acceso a los equipos que pueden ser utilizados por los estudiantes para recibir la educación vía virtual.

Por otro lado, los docentes que tienen poco o nulo conocimiento en el uso de herramientas que permitan comunicarse de manera virtual con sus estudiantes, optan por el uso de las redes sociales que están a su alcance, esto para hacer lo mejor posible y seguir educando a sus alumnos; en estos casos, las más usadas por estos docentes son el correo y el WhatsApp, Sin embargo, no es sencillo, pues no es solo enviar mensajes de textos, es planificar una clase de manera tal que cubra la mayor parte de los aspectos necesarios que el estudiante vaya a necesitar y así tenga la suficiente información como para minimizar las posibles dudas que se vayan generando.

Es importante reiterar que la educación virtual en Venezuela no es ni ha sido tarea fácil, y menos en época de pandemia. No obstante, muchos docentes han demostrado en estos meses que están allí dando lo mejor de sí con las herramientas que tienen a mano, tratando de cubrir todos los lineamientos y aspectos básicos para formar buenos ciudadanos y excelentes profesionales que ayuden a salir adelante a su país, otros por el contrario están a la espera de regresar a las aulas, para continuar su rutina, la cual, sin lugar a dudas, ya cambió.

Ahora bien, ante esta situación de emergencia sanitaria, urge hallar soluciones creativas e innovadoras que permitan cerrar las ya existentes brechas tecnológicas en el país, brechas que están en pleno ardor ante una crisis pandémica. En este sentido, Rodríguez y Paleteiro (2020) mencionan lo siguiente:

De la manera como se asume la educación del país con proyectos en materias de tecnologías fracasados, computadoras entregadas a niños, en el Proyecto Canaima en Venezuela que no se le hizo el debido seguimiento, ahora en pandemia hubiese tenido más que nunca sentido el programa de computadoras en casa, unidas a una red tecnología. Maestros indefensos se muestran sin poder comunicarse ni educar. Todo ello debe ser revisado, rectificado, ¿el ser como humano ante la comunidad donde queda su formación educativa? El promover de grados en las escuelas sin la debida evaluación de los contenidos. (p. 134).

Todo lo que se ha descrito anteriormente, hasta este punto, obliga a los actores educativos a reflexionar sobre el impacto que han tenido las clases no presenciales de la actividad educativa, tanto en escuelas como en universidades venezolanas. Habría entonces que, analizar de manera sistemática, el modo en que se ha practicado la educación online, por el hecho de que esta desdibuja un concepto fundamental de las democracias liberales del mundo: el de la igualdad de oportunidades.

Retos y desafíos en pandemia para la continuidad educativa en Venezuela

Frente a los desafíos descritos anteriormente, asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la continuidad educativa es hoy una prioridad máxima para el sistema educativo en Venezuela. Es por ello que, su efectividad dependerá de la respuesta y compromiso de las autoridades de impulsar y ejecutar políticas *educativas que fortalezcan el derecho a la educación virtual*.

Ahora bien, ¿qué es lo que debe continuar? Desde luego, cuando se está en un contexto de emergencia sanitaria, la continuidad educativa debe ser vista desde un enfoque de derechos. Es decir, la continuidad escolar debe entenderse como un servicio de protección, bienestar, educación y aprendizaje formal, que tiende a promover, fortalecer y facilitar el sistema educativo, esto con el fin de asegurar oportunidades para un desarrollo integral y aprendizaje equitativo, inclusivo y de calidad para todos, en espacios que sean seguros y saludables cuando las escuelas y otras instituciones de educación estén cerradas.

Tal y como lo señaló la UNESCO (2020) dentro de la continuidad educativa coexisten estrategias y respuestas específicas de lo que realmente es la educación a distancia o remota que la operativizan. Estas pueden entenderse como un conjunto de medidas sectoriales para continuar de manera remota, en el hogar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el mismo esté orientado por el currículo oficial u otras actividades socioeducativas.

En este mismo orden de ideas ¿Qué plan de estudios deberían usar los docentes para el aprendizaje remoto durante la crisis sanitaria por COVID-19? La respuesta variará según la jurisdicción. Desde el Estado se cuenta con un plan de estudio nacional prescriptivo, mientras que a nivel regional o local se les da a los maestros una amplia discreción para elegir el contenido del programa.

El consejo general, desde la perspectiva del autor de esta investigación es que, si bien es importante seguir orientando el aprendizaje de los estudiantes hacia el currículo del aula y las evaluaciones para los que se están preparando, también es vital mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje al darles asignaciones variadas y que tengan carácter competente, tal vez, por trabajo que sitúe la actual crisis de COVID-19 en un contexto global e histórico más amplio. Para tal enriquecimiento, los maestros pueden aprovechar la abundancia de material de aprendizaje de alta calidad ahora disponible como recursos educativos abiertos de libre uso. El sitio web de OpenLearn, por ejemplo, contiene más de 1000 cursos a nivel escolar.

Ya en párrafos anteriores se ha señalado la urgente necesidad de cambios en las acciones formativas y educativas en tiempos de crisis y es que, en medio de esta pandemia, la educación virtual o a distancia surge como un atenuante que busca darle la debida normalidad a las actividades diarias educativas. Sin embargo, para que un país, como Venezuela, cumpla con las condiciones mínimas que garanticen el derecho a la educación y la continuidad educativa debe contar con un presupuesto nacional, regional y local permanentemente asignado para el sostenimiento de su sistema escolar.

Pero, una de las mayores exigencias para garantizar el derecho y la continuidad a la educación reside precisamente en, garantizar que la educación que se imparte en las distintas instituciones educativas se corresponda con el conocimiento científico y humanista de actualidad y pueda enseñarlo para la futura puesta en práctica a nivel social. Así mismo, los sueldos y salarios docentes dignos y justos son un requerimiento necesario para fortalecer el desarrollo profesional de los mismos, como garantía de la mejor educación posible.

En este mismo orden de ideas, el derecho y la continuidad educativa deben estar condicionados al equipamiento adecuado de las instituciones educativas en el país, especialmente en infraestructura tecnológica, para aprender a aprender. Del mismo modo, también involucra una dimensión cualitativa asociada a la utilidad de lo educativo, esto para construir un pensamiento crítico, que permita desarrollar autonomía en la toma de decisiones, elementos imprescindibles en la construcción democrática del siglo XXI. Solo con pensamiento crítico lo ético adquiere una dimensión consciente y se separa del plano moral o meramente ideológico. La solidaridad, el compromiso social y su relación con los proyectos personales/colectivos cuentan con la escuela cómo el lugar privilegiado para desarrollarse a plenitud.

Ante esta brecha tecnológica que existe en Venezuela, desde el Estado mismo, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, debe proporcionar a los docentes oportunidades de aprendizaje digital. Facilitar o preparar a los profesores en recursos de capacitación docente en línea sobre cómo enseñar de manera virtual o remota, pero también con plataformas colaborativas en línea que les permitan compartir sus recursos y dar y recibir comentarios de sus colegas, empoderar a los maestros es aprovechar al máximo los avances digitales.

Los maestros, con esta capacitación, tendrán la oportunidad de probar diferentes soluciones de aprendizaje digital y comprender cómo se puede usar la tecnología para fomentar un aprendizaje más profundo en los estudiantes. Deben ser alentados a pensar creativamente sobre su papel como facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, y cómo la tecnología puede ayudarlos a hacerlo, y cómo pueden combinar su experiencia como profesión.

El desafío actual, tanto en Venezuela como en el resto de los países, es minimizar, lo más que se pueda, el impacto negativo que está ocasionando la pandemia en el aprendizaje y la educación, y con esto aprovechar tal experiencia para retomar una ruta acelerada de mejora en los aprendizajes. A medida que los sistemas educativos hacen frente a esta crisis, también deben planificar cómo recuperarse, pero con un renovado sentido de responsabilidad de todos los actores y con una mejor comprensión y un sentido de urgencia de la necesidad de asegurar que todos los niños tengan las mismas posibilidades de recibir una educación de calidad.

Consideraciones finales: visión futurista de Edgar Morín

Sin lugar a dudas, el tema más grande de esta contingencia pandémica fue la preparación de los docentes, pues aunque gran parte de ellos ya contaban con ciertas habilidades en modelos de educación a distancia, muchos otros no, y la transición tenía que ser rápida para garantizar la continuidad educativa en el país.

No en vano, Edgar Morín, quien a finales de los años noventa publicó su obra: “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morín, 1999), generó con su acción literaria una interesante reflexión sobre cómo formar, para el fortalecimiento de una educación que contribuyera con el futuro viable, donde se produjeran aportes que dieran pauta a los cambios de pensamientos necesarios para preparar el porvenir de la educación ante tanta incertidumbre sobre el futuro educativo que les espera a las nuevas generaciones, sobre todo en estos tiempos tan difíciles para un mundo enfermo de COVID-19.

Desde luego, Morín sin saber lo que sucedería en el 2020, ya avistaba tiempos caóticos en los cuales se tendrían demandas de grandes cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que en sus escritos es fácil hallar interesantes mensajes sobre cómo nuevos tiempos demandarían a los contextos educativos de una transformación fundamental, y que estos cambios permitieran mejorar el sector educativo en una sociedad globalizada. Y es que el COVID-19 dejó para el campo educativo una definitiva certeza que se necesitan cambios importantes en la forma cómo los docentes deben sobrellevar los nuevos escenarios que han surgido en consecuencia directa de una pandemia que ha provocado miseria y dolor.

Siguiendo con los pensamientos futuristas y literarios de Edgar Morín, este señalaba que, frente a nuevas realidades sociales, el ajustar cambios a la educación ayudaría a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje como un reto desafiante que permitiera dar cara a los hechos complejos que se generen en la sociedad y que, por supuesto, están llenos de cambios inesperados y desconocidos.

Esto significa que, en un contexto postmodernista, debe haber modificaciones en la manera de enseñar y aprovechar los recursos informáticos para organizar el conocimiento, pero estas modificaciones deben ir de la mano con reformulaciones políticas y programas en materia educativa, con el fin de que sea el docente quien facilite una motivación en el estudiante para que este adquiera conductas conscientes, que promueva la acción autocrítica, la automotivación y la voluntad de solucionar problemas, De tal manera que, cuando se generen nuevamente fenómenos como el COVID-19, las nuevas generaciones sepan que las discrepancias de un cambio en tiempos de crisis, involucran una contextualización social de las situaciones críticas para sacar el mejor provecho de ellas.

Como hecho interesante, en el contexto socio-comunitario, se ha escuchado decir que para alcanzar el éxito de la continuidad académica, los factores más importantes han sido la comunidad tecnológica, colaboradores, técnicos, asesores pedagógicos, pero en específico los profesores. Los profesionales de la docencia han sido clave esencial en este proceso, y en la humilde opinión de este servidor, son el equivalente a los doctores en los hospitales, es decir, unos héroes dando clases y resolviendo todo tipo de problemas, a pesar de la gran crisis sanitaria, alimentaria, económica, política, ciudadana, entre otros, que aquejan a todos los venezolanos.

Muchos han aprendido sobre la marcha, pero las clases y/o actividades académicas virtuales han continuado porque ellos se han capacitado, esforzado y adaptado; muchos de ellos nunca habían manejado la tecnología como lo han hecho ahora. Los profesores nos han recordado, en estos momentos, que la docencia es una vocación, y que independientemente de los obstáculos y circunstancias, han salido adelante.

Ante los retos que el sector educativo ha tenido que enfrentar en esta pandemia, habría que preguntarse entonces lo siguiente: ¿La academia está transitando territorios desconocidos? ¿Todo el esfuerzo educativo que se está realizando durante esta contingencia pandémica se va a terminar una vez que la situación de emergencia culmine? Con base a esto, no se sabe cómo será el futuro. Si la economía, las relaciones, la educación, o la vida misma cambiarán cuando todo esto pase. Pero lo que si es cierto es que, hay que empezar a valorar lo que de verdad es importante y comenzar a construir y fortalecer un sistema educativo que de verdad acabe con las desigualdades y las injusticias ocupándose de los que más necesitan ante otra eventualidad que comprometa el equilibrio de la sociedad, una educación que “nos cuide”. Quizá todo siga igual, quizá nada siga. Ahora solo cabe seguir luchando sin perder la esperanza de un mundo mejor para todos.

Finalmente, y a modo de conclusión, la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto las carencias y necesidades de las instituciones educativas en Venezuela, en materia de infraestructura y de formación del personal académico para llevar a cabo, de manera satisfactoria, la educación en línea. También, ha exhibido de manera clara, las enormes desigualdades que existen entre la población estudiantil, las cuales hacen temer que la gran brecha digital del aprendizaje tecnológico virtual se puedan seguir ensanchando. Dado que, la emergencia sanitaria no ha terminado, no es tiempo todavía de hacer un balance de los daños ni de las estrategias que se tendrán que desarrollar para recuperar lo perdido, principalmente en términos de los avances en el aprendizaje de los alumnos.

Es primordial, progresar en el diseño de medidas a largo plazo que ayuden a enfrentar el regreso a clases una vez que pase la emergencia sanitaria por el COVID-19, en tanto los efectos de la educación a distancia se trasladarán a la experiencia educativa en las escuelas. De igual manera, hay que desplegar estudios, recopilando información valiosa y experiencias que aporten con debida rapidez a la generación de políticas nacionales educativas y medidas de apoyo orientadas contrarrestar tales limitaciones.®

Daniel José Muñoz. Lic. en Biología, Universidad de Oriente. Lic. en Educación, mención Biología, Universidad de Oriente. Docente en Biología y Coordinador de Ciencias Naturales del Liceo Bolivariano “José Silverio González”. Acreedor del PPI-ONCTI (2008) y del PEII-ONCTI (2013, 2015). Autor y coautor de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Ha presentado más de 30 trabajos de investigación en congresos científicos nacionales.

Referencias bibliográficas

- Adnan, M., Kainat, A. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Basilaia, G., Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.

- Cucinotta, D., Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160.
- Crawford, J., Butler, K., Rudolph, J., Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3(1). DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- Elacqua G., Schady N. (2020). La educación ante el Covid-19 en América Latina: Retos y alternativas de política. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/retosyalternativasdepoliticaeducativa/>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19, 11 March 2020. Geneva, Switzerland.
- Kaur, G. (2020). Digital Life: Boon or bane in teaching sector on COVID-19. *CLIO an Annual Interdisciplinary Journal of History*, 6(6), 416-427.
- Kumar P. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*. 5(3): 77-81.
- Mailizar, A., Maulina, A., Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- MES. (2020). Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia. 'Ministry of Education, Science, Culture and Sport of Georgia to strengthen distance learning methods'. Consultado el 15 de agosto de 2020: <https://www.mes.gov.ge/content.php?id=10271&lang=eng>.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.
- Murphy M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. DOI: 10.1080/13523260.2020.1761749.
- Murillo, F., Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Rodríguez, M. (2017). Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Latinoamericana y el Caribe. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Perspectivas metodológicas*, 19, 1-15.
- Rodríguez, M., Peleteiro, I. (2020). Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(Especial), 117-139. DOI: www.doi.org/10.47666/summa.2.esp.09.
- Sánchez, L., Alvarenga, S. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*. 28(1): 121-129.
- Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Malhotra, S., Kumar, A. (2013). Role of online education in modern education system. *International Journal of Research in Management & IT*. 1(1), 6-20.
- Toquero, C. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>.
- UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Weeden, K., Cornwell, B. (2020). The small world network of college classes: Implications for epidemic spread on a university campus. Manuscript under review. <http://osf.io/t7n9f>

Cultura y educación frente a la crisis sistémica en Venezuela



Culture and education in front of the systemic crisis in Venezuela

Argenis Rafael Agudo Castillo

<https://orcid.org/0000-0002-5572-1660>

argenisrafaelagudo@gmail.com

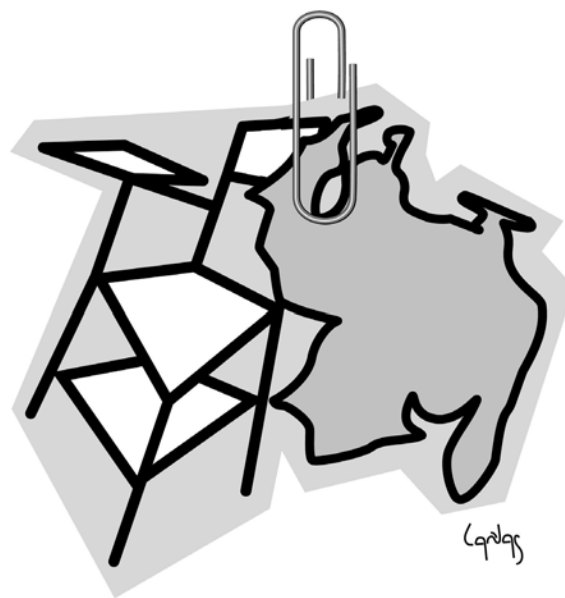
Teléfono de contacto: +58 4144386925

Facultad de Educación

Universidad de Carabobo.

Naguanagua, estado Carabobo. Venezuela

Fecha de recepción: 02/12/2020
Fecha de envío al árbitro: 05/01/2021
Fecha de aprobación: 24/01/2021



Resumen

Venezuela experimenta una de las mayores crisis de toda su historia, comparable a la vista en el proceso de independencia del siglo XIX; enfrentamos problemas políticos, económicos, educativos, de salud, culturales y éticos. Actualmente el país es víctima de bloqueo económico por parte del hegemon. EEUU que le impide comercializar con otros países. Las universidades y prácticamente todas las instituciones están desarticuladas y sus actividades están suspendidas. Para reflexionar sobre el problema arquitectónico y social y para articular estrategias se requiere del concurso de todos los profesionales desde un punto de vista político y económico, sin obviar el aspecto cultural y educativo, que genere, paso a paso, una ruta a transitar para salir de la crisis, con el fin de generar bienestar social y cuyo progreso se vea reflejado en su vitalidad cultural.

Palabras claves: Cultura, Educación, Economía, Universidad, Sistémico.

Abstract

Venezuela is experiencing one of the greatest crises in its history, comparable to that seen in the 19th century independence process; we are facing political, economic, educational, health, cultural and ethical problems. Currently the country is a victim of an economic blockade by the US Hegemon that prevents it from commercializing with other countries. The universities and practically all the institutions are disarticulated and their activities are suspended. In order to reflect on the architectural and social problem and to articulate strategies, it is necessary to involve all the professionals from a political and economic point of view, without ignoring the cultural and educational aspect, which generates, step by step, a route to transit to get out of the crisis, with the purpose of generating social welfare and whose progress can be reflected in its cultural vitality.

Keywords: Culture, Education, Economy, University, Systemic.

Author's translation.

Antecedente

En Venezuela transcurre un proceso de cambio iniciado en febrero de 1989 a raíz de la firma de la carta de intención con el Fondo Monetario Internacional, la cual se circunscribe junto al resto de los países de América Latina y el Caribe en las relaciones económicas con el Capitalismo Internacional, cuyo resultado se tradujo en la explosión social conocida como el Caracazo y que posteriormente fue a desencadenar una serie de rebeliones militares hasta alcanzar una salida electoral que puso en marcha un proceso de cambio estructural y político liderado por el comandante Hugo Chávez, quien impulsó una Asamblea Nacional Constituyente con miras a refundar la nación, de cara a un nuevo orden en las relaciones con los países de la región. Este proceso comenzó en 1999 y tuvo como objetivo resolver la deuda social acumulada en cuarenta años, la cual dejó como saldo una pobreza crítica, claramente visible en cifras tales como: el desempleo superior al 15%, subempleo alrededor del 50%, además del 45% de la juventud fuera del sistema educativo.

El nuevo presidente, Hugo Chávez, afirma (citado en Sánchez, 2016): “que su objetivo no es económico ni es social en lo inmediato, es político” (p. 10). A partir de allí comienza una serie de confrontaciones con los que se oponen a sus medidas, entre ellos: FEDECAMARAS, CTV, la Conferencia Episcopal Venezolana, los partidos que detentaron el poder en los 40 años anteriores: Acción Democrática y COPEI, Petróleos de Venezuela (PDVSA), mientras que en el ámbito internacional el enfrentamiento es con el gobierno de los Estados Unidos y la lucha por la instalación de una estrategia *multipolar* de la política exterior venezolana.

El resultado de la política emprendida por Hugo Chávez arrojó un saldo favorecedor para el pueblo en sus primeros años de mandato, evidenciado principalmente en el desarrollo de las llamadas Misiones y en un proyecto que devino a futuro diseñado por él mismo y que fue conocido como el Plan de la Patria (2013), pero ese mismo año, fallece del cáncer que lo aquejaba y a partir de ese momento, se recrudecen las confrontaciones internas y externas que terminan por agudizar una crisis en pleno desarrollo, cuyo resultado para el 2020, fue la llegada de una hiperinflación que empujó a una gran cantidad de habitantes a emigrar a otros países, en busca de mejores condiciones de vida.

A la crisis de gobernabilidad, hay que sumar la crisis energética, tecnológica, educativa, de salud, alimentaria, monetaria y financiera; se trata de una crisis moral y ética. Las empresas públicas estratégicas se encuentran en los peores momentos de su historia: PDVSA, CORPOELEC y CANTV, por ejemplo, tienen limitadas capacidades para operar y en situación similar se encuentran las universidades autónomas. Agravándose aun más la situación, a raíz de la pandemia (causada por el virus SARS-COV-2), declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Actualidad

Uno de los factores causantes de la actual crisis económica en Venezuela tiene su origen en el país hegemón Estado Unidos, quien busca controlar todos los recursos y riquezas de América Latina. Enfrentar esa realidad requiere de diplomacia internacional por un lado y de claridad político-ideológica en el plano interno. Pero se debe reconocer, por otro lado, que el gobierno venezolano ha errado en muchos aspectos de la conducción política del proceso de cambio emprendido en 1999. Entre sus múltiples errores, destaca el seguir pensando en el desarrollo, solo bajo la premisa del crecimiento económico, lo que no es otra cosa que seguir dando continuidad al modelo neoliberal diseñado desde la concepción del capitalismo.

La resistencia que ha experimentado el proceso bolivariano y lo que ha perdido en su avanzada, obedece principalmente a un problema ideológico que solo puede ser enfrentado por una verdadera política cultural que debe iniciarse en los centros educativos, y desarrollarse en el período comprendido entre la escuela y la

universidad, pasando obligatoriamente, por todas las instancias del gobierno y que luego se irradie a todas las comunidades.

De acuerdo con García (1984), en la región latinoamericana, desde la década de los años 70 se vienen planteando soluciones globales a los problemas planteados por las circunstancias impuestas por la crisis del capitalismo y señala como punto de partida de la crítica a este sistema, a la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo (1972), en donde se cuestionó el concepto de desarrollo con exclusiva fundamentación en el crecimiento económico.

La Conferencia de Estocolmo de 1972, dio como resultado, entre otros, la declaración de 26 principios, recogidos en el informe de las Naciones Unidas (1973); en tal sentido me interesa destacar especialmente, el primero y el octavo, los cuales guardan estrecha relación con el problema, al mismo tiempo que dan luz a la solución de la crisis que actualmente atraviesa Venezuela:

Principio 1. El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y el disfrute de condiciones de vida adecuadas en un medio de calidad tal que le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar y, tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio para las generaciones presentes y futuras. A este respecto, las políticas que promueven o perpetúan el apartheid, la segregación racial, la discriminación, la opresión colonial y otras formas de opresión y de dominación extranjera quedan condenadas y deben eliminarse.

Principio 8. El desarrollo económico y social es indispensable para asegurar al hombre un ambiente de vida y trabajo favorable y crear en la tierra las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la vida. (p. 4).

Haciendo una revisión de lo acordado en la Conferencia de Estocolmo podemos encontrar un crecimiento de conciencia relacionado con la importancia del papel fundamental que juegan la cultura en los procesos de transformación social y los centros de poder capitalista quienes la han entendido, de allí el éxito de su dominación, que nos ha hecho vulnerables ante su hegemonía, ejercida a través de todos los medios de comunicación de masas, redes sociales (RRSS), telemáticas incluidas.

Es a través de la industria cultural que nos han manipulado y es por medio de ella que debemos escapar a sus dominios; Horkheimer y Adorno (1992), afirman: “La industria cultural puede hacer lo que quiere con la individualidad debido a que en esta se reproduce desde el comienzo la íntima fractura de la sociedad” (p. 217). La industria cultural tiene como objetivo convencer a las masas de su poder de decisión, hace creer que les informa y educa para bien de la sociedad, cuando en realidad pretende colocar a las masas en un nivel cultural mediocre, permitiéndole a la industria cultural mercantilizar todo lo que nos rodea. Es una forma de eliminar a la comunidad, entendida ésta, como individuos unidos unos con otros, en torno a unos objetivos concretos que los beneficia.

No obstante, en lo que respecta a los dirigentes y países de América Latina, tal como señala García (1984), “todavía resulta excesiva la comprensión de una verdad tan simple para quienes están atrapados en una concepción estrecha, atrasada y estática de lo cultural”. (p. 12)

El problema debe ser enfrentado en términos culturales amplios, como estrategia fundamental que permita el nacimiento del “otro mundo posible”, de la nueva sociedad, del nuevo ser humano del que tanto han hablado intelectuales, filósofos y revolucionarios a lo largo de todo el siglo XX.

Cuando hacemos referencia a que el problema político y económico debe atenderse desde lo cultural, es para afirmar la necesidad de elevar la cultura con calidad de información, calidad de productos culturales, que por el contrario hoy en día, acudimos a una degradación de esos productos que menoscaban nuestra capacidad de reflexión y nos conducen a la rendición incondicional de las facultades críticas, hasta alcanzar un nivel de conformismo que termina por desmejorar los gustos estéticos, como bien lo señalan Lazarsfeld y Merton (1992), en relación a que los medios de comunicación de masas tratan de forma deliberada de satisfacer el gusto vulgar, contribuyendo al deterioro de los estándares de cultura popular.

Asistimos a una sociedad cada vez más mediocre, cuyo único interés es obtener la mayor cantidad de seguidores en las RRSS, porque dan prestigio y aumentan la autoridad de los individuos y los grupos, legitimando su status; en lugar de velar por el patrimonio cultural o de conquistar bienestar social que incluya la educación gratuita, buenos servicios de salud, así como una economía sana que permita una jubilación digna.

Haciendo una breve revisión de dos sectores culturales de gran interés cultural, tales como los museos y la música sinfónica, nos encontramos con los siguientes datos: de acuerdo al censo de 2016, realizado por el Sistema Nacional de Museos (SiNM), en Venezuela hay 309 museos repartidos en 21 estados; 14 están adscritos a la Fundación Museos Nacionales (FMN) y son los que poseen mejores condiciones de infraestructura. Para el año 2019 la FMN reportó 840.888 visitas (solo en los adscritos a la FMN), cifra que representa el 2,9% de la población; Venezuela cuenta con 28.870.195 habitantes. A modo de comparación, Cuba tiene una población de 11.338.138 habitantes y cuenta con 349 museos, en el año 2014 los museos de Cuba recibieron 7.000.000 de visitantes, el 61,7% de la población. En lo que respecta a las orquestas sinfónicas profesionales, las cifras señalan que en Venezuela hay 30 orquestas profesionales, de las cuales 6 están en la ciudad capital de Caracas. Se calculan unos 3.000 músicos profesionales, que no incluyen a los de música popular (Rock, Jazz, Pop, Folclor) y 1.000.000 de músicos en formación, solo en el Sistema Nacional de Orquesta Simón Bolívar. En teoría corresponden 100 músicos por orquesta, pero la realidad indica que menos de la mitad están contratados, lo que demuestra un déficit de orquestas sinfónicas.

Si agregamos otras manifestaciones artísticas como el cine, obtenemos los siguientes datos, partiendo de información emanada del Centro Nacional Autónomo de Cinematografía (CNAC), en el año 2012 se produjeron en Venezuela, 13 películas con una asistencia de 2.035.088 espectadores acumulados; de acuerdo a declaraciones de González (2013), Cuba alcanzó la producción de 24 películas, 10 documentales, numerosos servicios y coproducciones para un total de 137 proyectos terminados, se proyectaron 558 películas de 52 países, entre las que no primó la factura norteamericana y más de tres millones de espectadores asistieron a 236 mil funciones cinematográficas en salas de cine de Cuba. En lo que respecta a manifestaciones de artes escénicas, específicamente teatro, Venezuela cuenta con 120 compañías de teatro, mientras que Cuba refleja 309 agrupaciones con presencia en todos los municipios.

La UNESCO identificó tres áreas de estudio como indicadoras que pueden denotar progreso: 1) Ética Universal, entendida como normas internacionales de Derechos Humanos 2) Vitalidad Cultural, medidas a través de los indicadores convencionales de desarrollo cultural: alfabetización, contenidos de los medios de comunicación, artesanía, conservación del patrimonio cultural, acceso a representaciones y actividades culturales y participación en ellos 3) Diversidad Cultural, la cual se refleja en el acceso, participación e igualdad con especial atención a las minorías.

Al revisar nuestras estadísticas en función de los indicadores señalados por la UNESCO, es evidente que no mostramos cifras alentadoras y que las mismas son reflejo de la crisis, confirmando además, que la esfera cultural debe estar presente en la esfera económica al momento de diseñar cualquier propuesta que busque mostrar una salida a la problemática que atraviesan los venezolanos.

Rigoberto Lanz, en el prólogo del libro *Marxismo Crítico y Postmodernidad* de Carmen Irene Rivero (1997), se pregunta: “¿Cómo transitar el camino de un nuevo pensamiento?” Para dar respuesta a dicha interrogante establece unas líneas de actuación que si bien las reafirma como compromiso, no piensa que sean la alternativa, pero sí la franja por donde hay que pasearse. Se trata de veinticinco líneas, de las cuales solo enumeraré las más pertinentes, de acuerdo a un orden relativo de importancia en relación con el enunciado:

1. Informarse/conocer todo el repertorio teórico de la Modernidad (para practicar el arte de la selección).
2. Desafiar el arte de la verdad científica y las legitimaciones ideológicas.
3. Aprender a descubrir –con espíritu explorador– la lógica del poder que está en todas partes.
4. Aprender a pensar sin paradigmas.
5. Aprender a transgredir las lógicas disciplinarias.

6. Atreverse a producir las nociones, conceptos y categorías acordes con la complejidad y diversidad del presente.
7. Aprender a cultivar la gran promesa incumplida de la Modernidad: la crítica / la tolerancia.
8. Aprender a reformular el compromiso ético cuando la debacle moral es dominante.
9. Aprender a dialogar con la dimensión estética para recuperar, creativamente, la poética, la lúdica, la erótica.

Sobre este último punto de la agenda de Lanz, es importante despejar las dudas que puedan surgir en torno a la erótica, la cual debe ser entendida como un medio de expresión que persigue relacionar a los individuos, con la idea de dar y recibir afecto; la erótica permite conocernos, aprender a disfrutar y descubrir, tanto en lo individual como en lo común. Lo mismo con la poética, entendida como el hacer, el fabricar, el producir, el crear; crear con la palabra, el fundamento de todo lenguaje desde la filosofía de Heidegger. Todos los enunciados de la agenda deben ser revisados, analizados y reflexionados por el lector mediante la metodología que mejor considere, sea esta individual o colectiva.

Queremos rescatar, igualmente, las interrogantes planteadas por García (1984), como punto de partida de un momento crítico, de cara a un futuro indefinido: “¿quiénes somos?, ¿cómo somos?, ¿qué es Venezuela?, ¿dónde y cómo nos necesitan?, ¿hacia dónde nos dirigimos?”. Las respuestas deben surgir de un gran debate nacional entre todos los sectores que integran la trama social y de ser así se estará llegando al punto de partida de una nueva transformación de la sociedad que requerirá de una evaluación constante.

Los campos de acción

Si bien es cierto que la alfabetización ha aumentado, no es menos cierto que la gente lee más, pero comprende menos. Es en este punto que las universidades tienen que jugar un papel más crítico en cuanto a sus pensum de estudios y buscar formar ciudadanos críticos y profesionales éticos.

Las universidades también son responsables de la crisis que atraviesa Venezuela. Desde el punto de vista pedagógico, la universidad se ha centrado en la técnica, solo enseña lo que el individuo necesita para insertarse en el mercado laboral. Quienes hoy ocupan cargos de dirección gubernamental o en industrias y comercios, son profesionales egresados de las universidades. La universidad gradúa médicos, pero el sistema de salud está colapsado; gradúa ingenieros, pero los acueductos no funcionan ni tampoco el sistema energético; gradúa docentes, sin embargo, el sistema educativo no ha contribuido a la formación de buenos ciudadanos; gradúa abogados y criminalistas, pero el sistema jurídico y penitenciario es un caos; gradúa arquitectos, no obstante, nuestras ciudades son una maraña de edificios y no hay planificación urbanística ni ordenamiento de la ocupación pertinente del territorio.

Castillo-González (2020) expone las siguientes consideraciones:

Es así que, la tarea de las universidades, en medio de una sociedad transcompleja e interrelacionada, no debe —ni puede— ser tan sólo formar profesionales para que incursionen al campo laboral a poner en práctica sus acotados y volátiles “conocimientos”, sino entregar hombres y mujeres conscientes de su rol en medio del caos y la incertidumbre presente. La preocupación universitaria debe estar inserta, en consecuencia, en la extraordinaria aventura de formar ciudadanos ganados a una civilidad planetaria, que den respuesta a la necesidad de concienciar al ser humano en torno a su fundamental papel de hacer mejor y más vivible su propio mundo de relaciones (p. 88).

Urge la necesaria adecuación de asumir lo cultural en su más amplio espectro con miras a las próximas discusiones y papeles de trabajo en demanda de marcar el nuevo curso, la nueva ruta hacia el nuevo mundo posible. Lo cultural va más allá de lo convencional que implica el estímulo a la creatividad, la difusión del patrimonio cultural, la promoción de las expresiones creadoras y espirituales; tenemos que conducirlo de manera que

permita la creación de una nueva conciencia nacional, debe estar inmersa de manera intersectorial en todos los niveles de la superestructura.

Para Dussel (2011), el sujeto es actor en diversos campos, estos campos pueden ser representados como esferas que se entrecruzan en infinitas posibilidades de interacción orgánica; de allí el cruce de campos que implica lo social y lo político, en donde lo social es el ámbito del campo político, cruzado por los campos ecológico, económico y cultural.

El filósofo José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México y Ministro de Educación Pública de 1921 a 1924 (citado en Figarella, 2002), considera que: “la educación y la cultura forman parte de un todo, no son compartimientos estancos” (p. 35); esta forma de pensar se tradujo en la aplicación de políticas, tendientes a la producción de bienes culturales con la finalidad inmediata de forjar la nación y buscar la reconciliación nacional.

Por lo anteriormente señalado, es que surge la idea de abordar la administración del poder político, a través de una visión multidisciplinar, que evite tomar decisiones demasiado técnicas y tome en cuenta las condiciones sociales y culturales; se trata de los campos o esferas de acción política.

Bourdieu (citado en Dussel, 2011) utiliza la categoría hermenéutica de campo en su estudio de la biografía intelectual de Martin Heidegger:

Tomando como referencia tres campos: el político, el universitario y el filosófico. Puede así mostrar, en el campo político, la crisis de la República de Weimar y el camino hacia el nacionalsocialismo; en el campo universitario, cómo en esta institución de enseñanza se había instalado una rancia y algo decadente oligarquía académica, en buena parte repetitiva y falta de aliento renovador; y en el campo filosófico, reinaba un neokantismo teórico, sostenido por profesores reconocidos como en el caso de un E. Cassirer o de la escuela de Marburgo, con Hermann Cohen, que tenían la hegemonía del discurso. Magnífica demostración metodológica, la de Bourdieu, del modo como tres campos se articulan y cruzan en complejísima estructura (p. 94).

En Venezuela y en toda América Latina, ha quedado en evidencia que el campo económico es la única esfera a la que se le presta atención, junto a un accionar político que solo atiende a la gestión gubernamental o a la administración del poder en función de beneficios particulares más que colectivos y se ignora la interacción de los otros campos del ámbito social, razón por la cual siempre permanece en un estado de subdesarrollo.

Las universidades venezolanas no han escapado a esta crisis de estado, al punto de deslegitimarse sus autoridades, cuyo período de gobierno está largamente vencido: 12 años al 2020. La razón en parte, se debe a la modificación de la Ley de Universidades en 2009, la cual modificó los estatutos para elegir a las autoridades. Antes solo participaban los profesores y a partir de la modificación se le dio voto a estudiantes y obreros, esto produjo un fuerte rechazo por parte del establishment universitario. A lo largo de este tiempo se han presentado renuncias y muertes de directivos y ante la ilegalidad, el Tribunal Supremo de Justicia, ha emitido una sentencia cautelar que establece las pautas para efectuar las elecciones de las autoridades universitarias con período vencido y aún así no han convocado a elecciones. Los Rectores y Rectoras de las universidades autónomas han tomado posición política, en oposición al Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. No debe olvidarse que las autoridades rectorales son las que controlan el presupuesto de las universidades, son quienes establecen las políticas internas, produciéndose de hecho una situación de insubordinación que se traduce en la conformación de un Estado dentro de otro Estado, lo cual es totalmente contradictorio y poco provechoso para salir de la crisis.

En el marco de la crisis está el problema salarial en sentido amplio, que afecta a todos los sectores (incluidos los profesores universitarios), producto de una economía inestable con altos índices de inflación sobre la que las universidades deben dar su aporte científico, como academia que concentra los saberes. Parte de la inestabilidad económica se origina en la variabilidad de los precios de productos y servicios que desestabilizan el presupuesto del consumidor, producto no solo de la guerra económica que sufre el país, sino que además es un problema de conciencia y una carencia de formación ética de los ciudadanos. Se debe establecer una posi-

ción científica acerca de las estructuras de costo en la industria y el comercio; para que haya gobernabilidad, todo poder político de estado, debe conocer y manejar cuánto cuesta producir un bien o servicio y a partir de allí establecer, de acuerdo a las leyes, hasta dónde llega el margen de ganancia para finalmente establecer los precios que debe pagar el consumidor final. Este sistema contable debe estar construido en una plataforma informática en la que el estado pueda supervisar la facturación y los impuestos, de forma automática, sin necesidad de que el consumidor exija factura impresa. Es una tarea para los especialistas en administración, matemática financiera e informática, tarea de profesionales universitarios que, mediante metodologías científicas, presenten al país un plan que describa los pasos para salir de la crisis.

Respecto a las esferas de economía y cultura, Dussel (2011) afirma:

Cuando una comunidad política tiene mayor suficiencia económica (más riqueza: wealth y no simplemente Exchange value) puede producir más y mejores portadores físicos de sus bienes simbólicos, y con ello la reproducción y desarrollo de la vida cultural alcanza mayor progreso (p. 234).

Urge entonces trabajar en un informe al estilo de la Fundación DagHammar skjöld (DHF), fundación surgida de las ideas del político, economista y diplomático sueco, secretario general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) entre 1953 y 1961; la cual persigue la búsqueda de “*otro desarrollo*” basándose en la transformación social y económica de instituciones sociales y que en 1975 produjo la obra “¿Qué hacer: otro desarrollo?”; este informe se sustenta en tres interrogantes: ¿desarrollo de qué?, ¿desarrollo para quién?, ¿desarrollo cómo? Si se resuelven estas interrogantes de manera concreta se puede alcanzar el auténtico desarrollo.

Por ejemplo, la DHF tiene un programa que busca revertir los procesos de privatización y ayuda a construir servicios públicos democráticos, responsables y eficaces; mientras esas ideas se ponen en práctica en Europa, los gobiernos regionales de Venezuela en pleno siglo XXI, plantean lo contrario, o sea estamos en oposición a lo que debe ser el verdadero desarrollo.

Si comparamos la situación de Cuba a mediados del siglo XX con la crisis de Venezuela en el siglo XXI, nos encontramos que para comienzos de la década de 1960, la fisonomía de la realidad cubana era la siguiente:

1. Agricultura atrasada.
2. Monoproductora.
3. Escasa industria.
4. Retraso tecnológico.
5. Bajo índice de productividad.
6. No autoabastecimiento.
7. Economía abierta.
8. Dependencia del comercio exterior.
9. Sin flota mercante.
10. Fuerza laboral no calificada.
11. Sin fuentes energéticas.
12. Sin recursos hidráulicos organizados.

En el siglo XXI, a pesar del bloqueo por parte de los EEUU por más de 50 años, Cuba es potencia en salud y educación. El pueblo cubano tiene respuestas a sus necesidades básicas, sin mayores tropiezos, es una sociedad solidaria en general.

Debemos preguntarnos por qué Venezuela, con una mejor situación no ha podido avanzar en el camino hacia un país potencia en 20 años de proceso de cambio. La respuesta no es simple, pero podemos adelantar que el tema cultural juega un papel primordial; en Cuba se avanzó en el objetivo estratégico del desarrollo de la conciencia. Una tarea impulsada por Fidel Castro y desarrollada por Ernesto —“Ché”— Guevara; no por romanticismo revolucionario sino por la comprensión marxista-leninista de que el ser social determina la con-

ciencia social. Al respecto Fidel Castro expresó (citado en Tablada, 1988): “entonces tenemos que olvidarnos, realmente, del capitalismo y seguir la vía socialista del desarrollo, que a mi juicio, es la única salida para los países del Tercer Mundo” (p. 34). A lo que enfatiza Tablada (1987): “la efectividad del sistema presupuestario se evalúa por su capacidad para armonizar la racionalidad social y la económica” (p. 65).

Síntesis

Hemos establecido algunas referencias y cifras comparativas acerca de las manifestaciones culturales con Cuba por el hecho de ser, al igual que Venezuela, una nación que posee un embargo comercial, económico y financiero por parte de los Estados Unidos de Norteamérica desde el año 1958.

Queda argumentado que el camino para salir de la crisis pasa por la participación de toda la sociedad en la discusión amplia de las interrogantes señaladas arriba por García (1984); dar cabida al cambio de paradigma en relación al enfoque de la planificación, tomando en cuenta los diferentes campos de interacción política, entiéndase: las esferas ecológica, económica y cultural.

Por último, es la institución universitaria, acompañada por las instituciones de educación básica —luego de una revisión interna que incluya una reforma educativa—, la que debe establecer y propiciar las condiciones de este debate, empleando toda la experiencia acumulada por parte de sus intelectuales, aplicando el método científico y generando una propuesta real y tangible basada en los principios de la Primera Cumbre para la Tierra (desde Estocolmo hasta Kyoto) y del Plan de la Patria (2013) ideado por el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, el cual contempla cinco grandes objetivos históricos:

- I. Defender, expandir y consolidar el bien más preciado que hemos reconquistado después de 200 años: la Independencia Nacional.
- II. Continuar construyendo el Socialismo Bolivariano del siglo XXI, en Venezuela, como alternativa al sistema destructivo y salvaje del capitalismo y con ello asegurar la “mayor suma de seguridad social, mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de felicidad” para nuestro pueblo.
- III. Convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la gran potencia naciente de América Latina y el Caribe, que garanticen la conformación de una zona de paz en Nuestra América.
- IV. Contribuir al desarrollo de una nueva geopolítica internacional en la cual tome cuerpo un mundo multicéntrico y pluripolar que permita lograr el equilibrio del universo y garantizar la paz planetaria.
- V. Preservar la vida en el planeta y salvar a la especie humana. ⑥

Argenis Rafael Agudo Castillo. Museólogo. Docente Universitario, Medio Tiempo, en la Universidad de Carabobo. Doctorando en Patrimonio Cultural de la Universidad Latinoamericana y del Caribe; Línea de Investigación: Gestión del Patrimonio Cultural. Caracas, 2020; Licenciado en Artes mención Museología. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, 2008; organizador del I Encuentro de Estudiantes del Doctorado en Patrimonio Cultural de la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas, 2016; ponente en el I Congreso Internacional de Investigación y Reflexión sobre Patrimonio Cultural Latinoamericano y Caribeño. Caracas, 2015; Director de Patrimonio Cultural e Histórico de Carabobo. Secretaría de Cultura del Gobierno de Carabobo, 2015-2020; Director General del Museo de Arte Valencia, adscrito a la Fundación Museos Nacionales. 2015. Miembro ICOM-Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de La República Bolivariana de Venezuela. Ley del Plan de la Patria. Gaceta Oficial No. 6.118, 4/12/2013.
- Castillo-González, Lisbeth. (2020). Hacia una Teoría de los Docentes Universitarios desde la Gestión Digital del Conocimiento. *Estudios Culturales, Volumen 13, (Número 25)*, 79-92.
- Dussel Ambrosini, Enrique Domingo. (2011). *Política de la Liberación. Volumen II Arquitectónica*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana, Trotta Editorial.
- Figarella, Mariana. (2002). *Edward Weston y Tina Modotti en México. Su inserción dentro de las estrategias estéticas del arte prerrevolucionario*. México: Universidad Autónoma de México.
- González, Omar. (2013). Más de tres millones de espectadores en cines cubanos. Escambray. Recuperado de <http://www.escambray.cu/2013/mas-de-tres-millones-de-espectadores-en-cines-cubanos/>
- García Prince, Evangelina. (1984). La Estrategia Cultural en la Crisis. *Arte Plural de Venezuela, Volumen III, (Número 8)*, 8-14.
- Horkheimer, Max. Adorno Wiesengrund, Theodor Ludwig. (1992). La industria cultural. En *Industria cultural y sociedad de masas* (pp. 177-230). Caracas: Monte Avila Editores.
- Lazarsfeld, Paul Felix. Merton, Robert King. (1992). Los medios de comunicación de masas, el gusto popular y la acción social organizada. En *Industria cultural y sociedad de masas* (pp. 231-259). Caracas: Monte Avila Editores.
- Naciones Unidas. (1973). Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano. Nueva York. Recuperado de <https://www.dipublico.org/conferencias/mediohumano/A-CONF.48-14-RE-V.1.pdf>
- Rivero Mendoza, Carmen Irene. (1997). *Marxismo crítico y posmodernidad (Reflexiones epistemológicas, metodológicas y socio-políticas)*. Venezuela. Miranda: Fondo Editorial A.L.E.M.
- Sánchez Otero, Germán. (2016). *Hugo Chávez y el destino de un pueblo*. Venezuela. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, Editorial de Ciencias Sociales La Habana.
- Tablada Pérez, Carlos. (1988). *El pensamiento económico del Ché*. Venezuela. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Perucho Rincón Gutiérrez. La universidad personificada



*Perucho Rincón Gutiérrez. Personification
of the university*

Roberto Rondón Morales

<https://orcid.org/0000-0003-4639-4714>

rrondonmorales@gmail.com

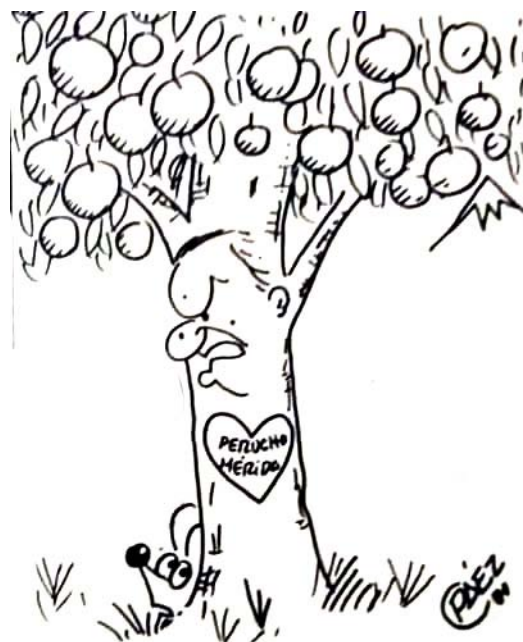
Teléfono de contacto: + 58 414 1794012

Facultad d Medicina

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida-Venezuela

Fecha de recepción: 03/04/2021
Fecha de envío al árbitro: 06/04/2021
Fecha de aprobación: 23/04/2021



Resumen

El Dr. Pedro Angel de Jesús Rincón Gutiérrez concibió y realizó una moderna Universidad democrática, humanista, científica y de compromiso social en Mérida y Los Andes. Sembró la sublimidad de Alma Mater, la razón y ser de comunidad, de auctoritas y de autonomía universitaria. Hizo grande y útil a la academia, el arte y las letras para transcendencia del hombre y adelanto de la Nación. Actuó también en la vida pública. Se ganó el título de Rector de Rectores junto con el Dr. Francisco de Venanzi y en particular, Rector Amigo, Rector Humano, Rector Magnífico. Homenajes, retratos en instituciones, una estatua en el vestíbulo del Rectorado y el buen recuerdo hacen perdurable su nombre y obra.

Palabras clave: Universidad, Autonomía, Espíritu, Ciencia, Cultura

Summary

Dr. Pedro Angel de Jesús Rincón Gutiérrez conceived and carried out a democratic, humanistic, scientific and socially committed University in Merida City and Los Andes Region. He showed the sublimity of Alma Mater, the reason and being of the community, of auctoritas and autonomy of the University. He made the academy, arts and letters great and useful for the man's transcendence and the advancement of the Nation. He also acted in public life. He earned the title of Rector of Rectors together with Dr. Francisco De Venanzi and in particular, the title of Friend Rector, Human Rector and Magnificent Rector. Tributes, portraits in Institutions, a statue in the lobby of the Rectory and good memories make his name and work enduring.

Keywords: University, Autonomy, Spirit, Science, Culture.

Author's translation.



Previo

En un crisol se fundió en una sola figura, el hombre incomparable, el insigne ciudadano servidor público y el universitario magnífico, y en una única persona inolvidable, que se llamó PERUCHO.

El hombre incomparable

Nació en la Cañada de Urdaneta, Maracaibo en 1923. Temprano, cruzó en piragua el Lago de Maracaibo con su padre Fermín, su madre Vitalia y sus hermanos Gonzalo, Yolanda y Lucila para vivir cerca de San Cristóbal.

Debido a la muerte prematura de su padre, correspondió a su madre iniciar el proceso de esculpir esta personalidad y este carácter muy particular, tallado que continuó en el Colegio Salesiano de Táriba, con una educación orientada al trabajo y a la afición al fútbol, y culminó al radicarse su familia en Mérida. Estudió en el Colegio jesuita San José con una educación enfocada al liderazgo político y social, con afición igualmente al fútbol, que lo hizo deportista destacado. A la vez, fue profesor de Biología para ayudar a cancelar su matrícula estudiantil. También impactó fuertemente en este proceso de conformación del carácter y la personalidad, la influencia humanista de su hermano Gonzalo (Rincón G, Gonzalo. 1981) y en particular, la disciplina y rigurosidad del trabajo como partero, una vez graduado de médico en 1947, bajo la dirección del Dr. Antonio José Uzcátegui Burguera, fundador de la Maternidad Mérida, donde concurrían mujeres pobres y ricas a la vez porque no había otra institución para atender los partos, lo que dio una visión de equilibrio social. También el Dr. Uzcátegui Burguera fue conocido ecologista, cuyas enseñanzas asimiló este aprendiz.

Su carácter tuvo un conjunto de cualidades psíquicas y afectivas que tipificaron al Dr. Pedro Rincón Gutiérrez con una conducta comprensiva, generosa, cercana a la gente tanto de alto nivel gubernamental, como grandes empresarios, altos prelados, y con mayor consideración y adherencia con profesores, estudiantes y trabajadores de la Universidad, así como con personas humildes que lo recuerdan gratamente como una persona sencilla, desprendida, conciliadora, de individualidad incomparable.

Tuvo además de las virtudes, las vicisitudes de un hombre común.

Casó por primera vez con la profesora Irlanda Chalbaud Zerpa con quien procreó ocho hijos: Carlos Gustavo, Pedro Simón, Irlanda, Yohama, Juan Cristóbal, Rafael Fermín, María Ximena y Gonzalo Alberto. En segunda nupcias, casó con la Sra. Perla Moreno con quien tuvo dos hijos: Pedro Ernesto y Gabriela (Aguirre Pe, Julián. 2011).

Vivió la alegría por la llegada de su numerosa prole, a la vez que la tristeza por la muerte de su madre, de una hija y la enfermedad de un hijo, situaciones anímicas que afectaron al hombre de corazón sensible.

Disfrutó la compañía eventual del Dios Baco en momentos necesarios de distensión familiar, esparcimientos amistosos, compromisos sociales, con algunos eventos de los que salió airoso.

En cierta oportunidad, después de estar en una reunión social, al ir a su casa quiso descansar, por lo que se acostó en el asiento trasero del vehículo. Antes había solicitado a su chofer Ramón Puccini que le comprara un pollo asado para cenar en su casa. El chofer fue a una venta de pollos asados ubicada en el Pie del Llano de Mérida. Por la prisa, dejó cerca de medianoche el vehículo encendido en la calle. Según relato posterior de la policía, y que me correspondió escuchar en condición de Director de Relaciones Institucionales de la Universidad, unos muchachos entonados por algunos tragos, al pasar se dieron cuenta que había un vehículo

encendido y aparentemente abandonado, por lo que decidieron tomarlo para ir a una discoteca en los Tejados de Chachopo, vía Cacute. Al bajar por el sitio llamado Mucujún, ya fuera de la ciudad, en Dr. Rincón desde atrás del vehículo preguntó si se había comprado el pollo asado. Tremenda sorpresa para los muchachos y para el rector. En la confusión, aquellos regresaron, dieron varias vueltas por la ciudad y luego llevaron el vehículo con el rector dentro hasta los altos de La Pedregosa, donde lo abandonaron llevándose las llaves. Nuestro personaje optó por esperar que amaneciera, obviamente sin poderse movilizar por falta de las llaves y desconocer el lugar. Entre tanto, el chofer Puccini al salir con el pollo asado, no encontró el vehículo ni al ilustre pasajero, por lo que después de un tiempo prudencial, de angustias y llamadas telefónicas para ubicarlo, decidió hacer una denuncia de secuestro, que terminó felizmente cuando después del mediodía, el Rector pudo ubicarse y movilizarse con la ayuda de un campesino. Tremendo susto y conmoción en la ciudad (Rondón M. Roberto. 2020).

En otra oportunidad, se planificó el primer grado de médicos de la ULA en San Fernando de Apure, Calabozo y Valle de La Pascua, acontecimiento importante para la Universidad y esas ciudades. Se convino que un grupo de invitados del Consejo Universitario viajaran por tierra. El Rector y el Decano de la Facultad de Medicina, Roberto Rondón Morales debían asistir previamente a una reunión en San Cristóbal. Se convino que el Gobernador del Estado Apure señor Rafael Bolívar, enviaría una avioneta al Aeropuerto de Santo Domingo para llevar a este par de pasajeros, con un despegue que no debería ser más allá de las 4 de la tarde para aprovechar la luz del día porque no había balizaje en el aeropuerto de San Fernando.

Después de la reunión con profesores de San Cristóbal, estos hicieron una invitación a un almuerzo que se prolongó. Salimos de San Cristóbal para Santo Domingo a las tres y media de la tarde, muy lluviosa. Cuando nos acercamos al aeropuerto, vimos que una avioneta emprendía vuelo porque los pasajeros no aparecieron a la hora convenida. Imposible la comunicación con el piloto de la avioneta para que regresara. Esta avioneta era de un hacendado que la había ofrecido para este fin. El piloto al regresar, optó por no ir a San Fernando sino a la hacienda del dueño. Como consecuencia, en medio de un diluvio, los profesores y otras personas que esperaban al Rector, se dieron cuenta que no llegaba la avioneta después de un tiempo prudencial. El piloto de la avioneta tampoco había avisado de su aterrizaje en la hacienda. Al no aparecer ni la avioneta ni el conocido pasajero con su acompañante, en San Fernando se declaró una emergencia con movilización de Defensa Civil, Guardia Nacional, Policía, Bomberos que se aprestaron a salir al otro día por las condiciones climáticas adversas a localizar una avioneta posiblemente estrellada o secuestrada por guerrilleros colombianos. Mientras esto ocurría en San Fernando, los dos pasajeros fueron a Ureña donde el rector tenía una casa, donde pernoctamos. Tarde en la noche, se logró hacer contacto con el Gobernador del Táchira, Dr. Pedro Contreras Pulido para que a su vez lo hiciera con el Gobernador de Apure, Sr. Rafael Bolívar para informar que los extraviados profesores estaban en Ureña, que mandaran la avioneta para el otro día y que se desmontara el operativo de rescate (Rondón M. Roberto. 2020).

En cierta oportunidad, el Rector Pedro Rincón Gutiérrez y el Decano de la Facultad de Medicina, Roberto Rondón Morales viajaron a San Cristóbal, entre otras razones, para atender una invitación del Coordinador del Núcleo Táchira de la ULA, Profesor Pausolino Martínez para visitar unos terrenos que posiblemente serían el sitio donde se construiría el edificio sede para ese Núcleo.

El Dr. Carlos Luis González, ex Ministro de Sanidad y ahora profesor de la Facultad de Medicina, al saber de este viaje, y dada la amistad y confianza que tenía tanto con el Rector como con el Decano, me pidió que lo lleváramos a San Cristóbal porque tenía una cita con el oftalmólogo, a lo único que iba a esa ciudad, y que deseaba regresarse con nosotros dada la brevedad también de nuestro viaje. En la mañana, llevamos al Dr. González a la clínica y le prometimos que estaríamos allí entre diez y once de la mañana para regresar a Mérida.

Después de la inspección al terreno, el Rector empezó a tener cierta molestia y carraspera en la garganta, por lo que su compadre Pausolino Martínez nos llevó a una bodega de un barrio de la ciudad donde vendían un preparado de aguardiente con ciertas ramas, remedio infalible para las molestias de la garganta. A pesar de lo temprano, ya que eran como las nueve, nos sentamos en la bodega a probar este milagroso remedio, pero dada la agudeza del mal del Rector, un solo trago no era dosis suficiente, por lo que entre conversación sobre

el terreno, anécdotas y recuerdos, olvidamos al Dr. Carlos Luis González. Nos recordamos de su existencia como a la dos de la tarde. Como hombre de una gran disciplina, nos esperaba en la esquina de la clínica, pero para pasar el tiempo de esa larguísima espera, compró periódicos para leer que tenía amontonados en el piso. Cuando llegamos, tenía cara de poco amigo, y a mí en especial me señaló la cantidad de periódicos que había leído durante la larga y aburrida espera, y me manifestó su decisión de no volver a ningún lado, cosa que hacía con cierta frecuencia, cuando estuvieran presentes en el viaje el Rector y el Decano de Medicina. Tuve la culpa, y no el mal rectoral ni la recomendación de su compadre (Rondón M, Roberto. 2020).

al ser conocidos estos incidentes, la expresión general era “ese es perucho”.

El insigne ciudadano y servidor público

Su proyección ciudadana social la inició como futbolista entrenado por salesianos y jesuitas en un deporte muy atractivo en Mérida, y como andinista en un momento en que esta actividad era una aventura, previa a la instalación del teleférico. Su proyección social se reforzó en el viejo Hospital Los Andes, y sobre todo en la antigua Maternidad Mérida. En estas instituciones logró la conjunción del compromiso cristiano con el deber de solidaridad social y humana. Fue un sitio donde había una desinteresada benevolencia que se legitimaba al otorgarse a personas que no tenían medios ni bienes para sufragar sus necesidades básicas asistenciales. En este caso, era la atención previa, durante y posterior al parto, en especial de mujeres con trastornos del embarazo y pobreza. En esa casa, se construyó una escuela y un modelo de obstetricia social donde se protegía al proceso de gestación hasta su culminación exitosa en mujeres ricas y pobres por igual. Una institución hecha con vigor y con rigor a favor de la mujer embarazada, a quien se atendía su parto con guardias de cuerpo presente sin límites de tiempo, vigiliando al lado de la parturienta, de la madre porque había un compromiso solidario con esa mujer y su descendiente, lo que recordaba con frecuencia cuando se encontraba con madres e hijos a quienes había “parteado”.

Había una permanente manifestación de convicciones que se materializaban en actuaciones de los llamados parteros, con tenacidad y persistencia que se confundían con terquedad, todo en favor de ese binomio de patria: madre e hijo.

Este molde de convicción, disciplina profesional, compromiso y trajín social lo llevó en las alforjas ciudadanas y universitarias, fruto de una institución, la Maternidad de Mérida y de un maestro, Antonio José Uzcátegui Burguera.

La proyección ciudadana

La proyección ciudadana política la empezó en la Presidencia del Colegio de Médicos de Mérida, reelegido cinco veces, y en la Vice Presidencia de la Federación Médica Venezolana en la década de los 1950. Proyectó e inició la construcción de la sede actual del Colegio de Médicos en la Avenida Urdaneta, donde y cuando dadas las restricciones económicas, la terminó con un préstamo que otorgó la Universidad de Los Andes ya bajo su rectorado, y que el Colegio pagó con alquileres porque allí empezó a funcionar la recién creada Facultad de Economía, en 1958 y que no tenía sede propia (Spinetti B. Mario. 2000).

Previo a la caída del dictador Marcos Pérez Jiménez, por el reconocimiento a su liderazgo y proyección social, fue designado miembro de la Junta Cívica junto con renombrados dirigentes políticos, Drs Rigoberto Henríquez Vera de AD, Carlos Febres Pobeda de COPEI y Omar Eladio Quintero de URD (Spinetti B, Mario. 2000).

Finalizado su prolongado y fructífero primer rectorado de 1958 a 1972, al año siguiente fue electo como Concejal en el Distrito Libertador del Estado Mérida. Al terminar su segundo rectorado de 1976 a 1980, fue electo Diputado al Congreso Nacional.

Las particularidades de la conducta ciudadana y de su brillante actuación universitaria lo relacionaron amistosamente con los Presidentes de la República Raúl Leoni, Carlos Andrés Pérez, Jaime Lusinchi y de una manera especial con el Dr. Rafael Caldera, a quien la Universidad de Los Andes le otorgó un Profesorado Honoris Causa en 1958, relaciones amistosas sumamente valiosas para la obtención de recursos y protección contra allanamientos de la Universidad de los Andes por los graves conflictivos universitarios de la época, lo que sí ocurrió en la UCV, allanada dos veces y destituidas sus autoridades, lo que no ocurrió en la ULA. Se comentó que en el primer período presidencial del Dr. Rafael Caldera, como manera de reconocer su exitoso rectorado en la ULA, le ofreció el Ministerio de Educación, ofrecimiento que no aceptó (Chalbaud Zerpa, Carlos. 2000).

Durante el gobierno de Jaime Lusinchi, fue Miembro del Consejo Consultivo de la Presidencia de la República y de la Comisión de Reestructuración del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales - IVSS; Miembro de la Comisión llamada de Notables para la redacción de un Proyecto Educativo Nacional presidida por el Dr. Arturo Uslar Pietri. El 2 de marzo de 1988, recibió un homenaje nacional en un hotel de Caracas a la que asistió importante representación de la vida venezolana. Fue integrante de la Comitiva del Presidente Lusinchi en viaje a Japón. En 1989, fue Presidente de la Federación Médica Venezolana. Después de 1992, fue Presidente de Fundación para la Atención Médico Estudiantil- FAMES dependiente del Ministerio de Educación. Miembro del Consejo Nacional de Salud presidido por el Dr. Fernando Rubén Coronil en 1994. Designado por el Presidente Caldera Ministro de Sanidad y Asistencia Social en 1996 y Embajador en Rumania. Miembro del Consejo Consultivo de GULERPE (Rondón M, Roberto. 2020).

Al ser electo por segunda vez el presidente Rafael Caldera en 1993, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez aspiró a ser Ministro de Estado para la Educación Superior que se había creado, pero que el Presidente había ofrecido previamente al Dr. Guido Arnal, ex rector de la Universidad Católica Andrés Bello, al que renunció con la recomendación de no continuarlo por lo difícil que era manejar la complejidad de la educación superior desde un Ministerio de Estado con solo una oficina, chofer y secretaria.

Al ser destituido el Ministro Carlos Walter por el Congreso de la República en 1996, el Presidente designó como Ministro encargado a Roberto Rondón Morales. Cuatro meses después, el Presidente Caldera me informó que había decidido, por razones que yo conocía, según me dijo, designar como Ministro de Sanidad y Asistencia Social al Dr. Rincón Gutiérrez, a cuyo fin me solicitó llamarlo para informarle y solicitarle su traslado a Caracas para su juramentación. El Dr. Caldera quería probar mi actitud. Y de hecho, yo estaba seguro que desde su Oficina de Miraflores debieron informar de esta decisión al Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, quien se juramentó con el pedido expreso de que yo continuara como Vice Ministro porque había movimientos en mi contra por presidir también la Oficina de Descentralización del Ministerio. La transferencia a las Gobernaciones afectaba fuertemente a los gremios y a sus contratos colectivos, porque ahora debían discutirse en cada una de las trece Gobernaciones que habían recibido la transferencia de los servicios de salud.

La gestión ministerial del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, por su pensamiento, concepción, actuación y gran experiencia en la dirección universitaria, que quiso repetir en el Ministerio, chocó contra esta distinta institucionalidad. Los Integrantes del Ministerio no se comportan como una comunidad ni hay un cogobierno. Son trabajadores, profesionales o no que laboran y enfrentan a un patrono representado por el Ministro. De otro lado, las ausencias y decisiones del Ministro no las puede asumir el Vice Ministro como en el caso del Rectorado con respecto al Vice Rectorado Académico que la Ley de Universidades lo prevé y autoriza. En el caso de Ministerio, para que esto ocurra, hay que tomar previsiones legales tal como la de encargar al Vice Ministro luego de una decisión del Presidente de la República publicada en la Gaceta Oficial y la juramentación del caso, a lo que no se adaptaba el Dr. Rincón quien veía esto como falta de cooperación del Vice Ministro, quien rehuía hacerlo sin formalidad legal por recomendación de la Contraloría.

Correspondió al Ministro Rincón Gutiérrez con su espíritu de conciliación y tolerancia, intervenir en el arreglo de un conflicto nacido desde la Academia Nacional de Medicina donde el Académico José O'Dally Carbonell se querelló con el Dr. Jacinto Convit, también miembro del Consejo Nacional de Salud, asesor del Ministerio y amigo personal del Presidente de la República y del Ministro, sobre la realidad de una vacuna

contra la malaria que el Dr. Convit manifestaba estar en su logro. El Ministro Rincón designó al Dr. José Vicente Scorza como experto para conocer de la materia con viajes al Centro Amazónico de Investigaciones y Control de Enfermedades Tropicales - CAICET en Puerto Ayacucho.

Un elemento conflictivo fueron los contratos colectivos. Estos al ser discutidos en el Ministerio, como era la costumbre, se realizaban en medio de un ambiente y personas conocidas por que se lograban muchas concesiones favorables para el gremio y los directivos, estos con muchos provechos. Por estas razones, y para ordenar y homologar las contrataciones colectivas públicas, sus discusiones fueron extrañadas de los Ministerios para discutirse en la Procuraduría General de la República, lo que colocaba a los gremios en un ambiente que ellos no dominaban. Presionaron al Ministro Rincón principalmente desde la Federación Médica Venezolana, presidida en ese momento por el Dr. Fernando Bianco, quien llamaba tío al Ministro por la relación muy cercana que hubo entre este y el Dr. José María Bianco. En una Asamblea de la FMV realizada en el Hotel Presidente de Caracas, asistí con el Ministro para informar sobre esta nueva mecánica. Había nueve estados en los que no ocurrió la descentralización de los servicios de salud, y por lo tanto los servicios seguían bajo responsabilidad de Ministerio. En este caso, la discusión de las contrataciones colectivas se haría en la Procuraduría. En trece estados que habían transferido los servicios de salud, la discusión de la contratación colectiva se haría en cada Gobernación, lo que aumentó el desagrado gremial por la pérdida de control sobre estas contrataciones. La controversia fue muy ardorosa y pugnaz, al punto que algunos directivos de la FMV solicitaron “mi degradación”.

El Dr. Rincón, recientemente Presidente de la FMV en una actitud conciliadora prometió buscar mecanismos para discutir los convenios en el Ministerio, lo que obviamente no logró. En vista de esto, los médicos declararon una huelga general en la que por primera vez abandonaron las emergencias y dejaron de informar sobre las enfermedades de notificación obligatoria. Esto se complicó porque, contra mi opinión, algunos Directores del Ministerio respaldaron una decisión del Ministro, quien como un reclamo contra lo hecho por la Federación Médica, fue en su condición de partero u obstetra a atender partos en la Maternidad Concepción Palacios de Caracas en plena huelga, lo que arreció las dificultades que culminaron con declaraciones de ingratitud, en actos absolutamente injustificados y desconsiderados por Colegios Médicos, incluido el de Mérida. Algunos otros percances, hicieron que el Dr. Fernando Rubén Coronil, médico personal del Presidente y muy amigo del Dr. Rincón Gutiérrez lo visitara para ofrecerle la posibilidad de ir a una embajada. La Embajada que estaba disponible era la de Perú ya que el Embajador de Venezuela tuvo una conducta inapropiada y degradante para la República cuando fue secuestrado junto con otros embajadores en la Representación Diplomática de Japón por los miembros de Sendero Luminoso (Rondón M, Roberto. 2020). Finalmente, fue a la Embajada de Rumania hasta su regreso a Mérida, donde murió en 2004 en medio de una desagradable sorpresa y un dolor colectivo (López R, Néstor. 2004).

El rector magnífico

Fue designado Rector de la Universidad de Los Andes por el Gobierno Provisional en enero de 1958, siendo Presidente de la Junta de Gobierno el Vicealmirante Wolfgang Larrazábal y Ministro de Educación, el Dr. Julio De Armas. Designaron también a los Drs. Ramón Vicente Casanova de AD como Vice Rector y Germán Briceño Ferrigni de COPEI como Secretario.

En su condición de Rector, asistió a la entrega de la Ley de Universidades recientemente promulgada por el Dr. Edgar Sanabria, Presidente de la Junta de Gobierno y por el Ministro de Educación, Dr. Rafael Pizani, en el Aula Magna de la Universidad Central de Venezuela, en diciembre de 1958.

Allí, el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez hizo una profesión de fe, y dibujó sus apreciaciones y futuras convicciones rectorales sobre la sociedad y la gente, y sobre la propia institución. En el primer caso, la Universidad que ahora estaba bajo su dirección, sería un sitio para la honra del hombre y la mujer, de reivindicación de los valores humanos y desagravio por ofensas proferidas, donde los derechos no tuvieran que ser exigidos, no habría la libertad ni dignidad conculcadas porque era hogar para la convivencia democrática, los comportamientos

civiles y republicanos, pero además, casa para la libertad de expresión sin ofensa, cátedra de austeridad republicana, de factura del bien y justicia y destino cierto para renovar la patria.

Manifestó apreciaciones y convicciones rectorales sobre la Universidad. Sería un sitio para dignificar y enaltecer el saber en profesionales con jerarquía moral e intelectual. Sería hogar y matriz para la ciencia y laboratorio para las técnicas, taller de acción positiva, cátedra de justa y armónica democracia y servicio a la sociedad al extender hacia ella sus saberes. Sería casa de luz y ambiente de quietud pasiva para la creación intelectual, y de paz donde la tierra se vitaliza y el turbión de agua se amansa con el diálogo y el avenimiento. Hogar para cogobernar con profesores y estudiantes que lleve al trabajo creador, a la lectura medulosa para decidir en apacible convivencia, en donde la fuerza espiritual, intelectual y material de profesores, estudiantes y trabajadores cumplan los principios fundamentales sobre los que se creó la Universidad democrática y autónoma venezolana (Rincón G, Pedro. 1958).

En 1959, fue electo Rector por el Claustro de profesores, estudiantes y egresados según la Ley de Universidades del 5 de diciembre de 1958, junto con los profesores Luis Elbano Zerpa Díaz de AD como Vice Rector y José Juan Rivas Belandria de COPEI como Secretario.

En la Ley de Universidades de 1958, sus principios fundamentales las consideraron como una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores, estudiantes y egresados para buscar la verdad y afianzar la trascendencia del hombre; al servicio de la Nación mediante la contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales; para cumplir una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia mediante la creación, asimilación y difusión de conocimientos por la investigación y la docencia; con un definido espíritu de democracia, justicia social y solidaridad humana; abierta a todas las corrientes del pensamiento, y además atender las necesidades del medio donde cada Universidad funcione, respetando la libertad de iniciativa de cada institución. Se le otorgó a la universidad una autonomía plena (República de Venezuela. Ley de Universidades. 1958).

Además de las apreciaciones y convicciones sobre la Universidad y su vinculación con la sociedad y la gente a la que dedicó vida, alegrías, entusiasmo, convicción y sacrificio, basó su marco de referencia universitaria y norte de sus actuaciones en los principios fundamentales de la Alma Mater.

El rector Rincón Gutiérrez encontró una universidad tradicional en la cual, el poder autonómico radicaba en profesores, jefes de Departamentos y Decanos de Facultades, es decir en el nivel básico e intermedio de la Universidad. El nivel superior tendía a ser débil, lo que no ocurrió por la diligencia y capacidad de compromiso y de enlace de intereses entre la universidad y sus componentes. Esto dejó de ser así cuando la Universidad empezó a planificar sus actividades, lo que fortaleció el nivel central con su rol integrador y la conformación de órganos centrales dependientes de las autoridades con carácter interventor y de negociación de actividades y programas y con una concentración del poder que el rector Rincón Gutiérrez continuó distribuyendo y compartiendo con autoridades de Facultades y Departamentos, sin que se crearan, como ahora, grupos monopolizadores de poder y de carácter proselitista.

La comunidad universitaria

Entendió, asimiló y practicó que la Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores, estudiantes y egresados.

Convivió la analogía entre la universidad y una república, de lo que deriva la conversión de profesores, estudiantes y egresados en “un pueblo universitario” dotado de una condición de ciudadanos que acreditan iguales derechos para el ejercicio democrático de la elección de las autoridades y del cogobierno, pero también para la convivencia y la actuación intelectual como fin común. La comunidad la consideraba como una gran familia, donde a cada miembro le corresponde una función y una obligación voluntarias. Obviamente por tener esa inmensa familia miles de integrantes de muchas procedencias, credos, profesiones, edades, ocurren desacuer-

dos y conflictos que se deben manejar en paz y sin intervención de terceros, con los medios e intereses de la gran familia universitaria, situación que dejó de ser cierta en ejercicios de otros rectores.

Entendió que la dirección de esta institución republicana y ciudadana se basaría en la autoridad moral e intelectual, descartando y aboliendo el autoritarismo que se había enseñoreado en la Universidad, porque tal y como se señaló desde la Reforma de Córdoba “el concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”. Por ello, fue un permanente maestro, padre y ejemplo de este modelo de autoridad.

Creyó que debía ser una autoridad soportada por una legitimidad intelectual, moral y cívica, y no de poder y fuerza, disciplina, jerarquías ni obediencia debida como en los cuarteles y seminarios, que garantizara la libertad académica para investigar y enseñar frente al dogmatismo y el oscurantismo.

Dentro de este criterio, no permitió conatos de corrupción. Uno ocurrió con motivo del ingreso de gran cantidad de estudiantes que sobrepasó la capacidad del comedor universitario en los 1970. Por ello, se contrataron tales servicios con restaurantes de la ciudad, que servían a cambio de tickets que la universidad emitía. En complicidad con dueños de estos establecimientos, empleados universitarios del comedor traspasaron fraudulentamente cantidades de estos tickets a algunos de estos dueños de restaurantes para ser cobrados a la Universidad. El rector hizo la denuncia, que condujo a prisión a los comprometidos y su retiro de la institución.

La protección social de la comunidad universitaria

- Residencias habitacionales

Este “pater familiae” veló por la comodidad y protección de los integrantes de la familia universitaria, para cuya vida necesitaban residencias y servicios de salud. Para ello, desarrolló el urbanismo de las Urbanizaciones Santa María y Los Caciques. Los profesores, una vez adquiridas las parcelas construyeron bajo su responsabilidad en el primer caso, y en el segundo, la construcción se hizo con financiamiento de Mérida Entidad de Ahorro y Préstamo, ambas en terrenos de la Hacienda Santa María adquirida para tales fines.

Finalizó con recursos propios de la Universidad, la Urbanización Fray Juan Ramos de Lora para empleados y obreros en la Hacienda Campo de Oro adquirida por la Universidad. Acordó con el Banco Obrero la construcción de apartamentos anexos a la anterior urbanización también para trabajadores de la Universidad. Parceló otra parte en esta misma zona, que vendió a empleados de la Universidad, quienes contrataron la construcción con una empresa particular.

Construyó en la Hoyada de Milla, residencias para profesores visitantes, que ahora ocupan los gremios.

La presión gubernamental hizo que la Universidad trasladara las residencias masculinas del centro de la ciudad a Campo de Oro en una Hacienda del mismo nombre adquirida por la Universidad, donde además se construiría el Núcleo Médico Biológico, del que sólo se logró el Hospital Universitario de Los Andes y la Facultad de Farmacia. Allí también se asentó la Dirección de Ingeniería y Mantenimiento. Intervino con el Banco Obrero para construir viviendas estudiantiles en La Hechicera.

Para el caso de las estudiantes, alquiló para residencia, parte de un edificio en el centro de la ciudad.

Organizó el transporte y los comedores para los estudiantes. Otorgó recursos para el deporte universitario, y los estudiantes fueron campeones en Juegos Nacionales Universitarios.

- Servicios médicos

Tomó como base los servicios médicos de la Organización de Bienestar Estudiantil, OBE creada a mediados de los 1940, para prestar servicios de salud a obreros y luego empleados que legal y contractualmente se les habían ofrecido. En una fase intermedia, separó los servicios médicos de empleados y obreros que estableció en edificación ubicada en las canchas deportivas de la Av. Tulio Febres Cordero. Posteriormente

te, con la intención de prestar servicios de salud a toda la comunidad universitaria, se diseñó y desarrolló el Centro Ambulatorio Médico Odontológico de la ULA - CAMOULA, ahora Centro de Atención Médica Integral de la ULA - CAMIULA para servicios ambulatorios, complementados con el alquiler de un ala del HULA para internamiento de universitarios, bajo responsabilidad de personal y recursos de la ULA. Para esto era necesario un aporte de los universitarios. Este proyecto fue elaborado por los Drs. Abigail Romero Medina, Marcelo Doria Medina, Roberto Rondón Morales, Decano y el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Rector. Tanto el internado hospitalario como la contribución quedaron truncados por el criterio gremial de que la salud es una reivindicación laboral, y por ende tiene que ser separada por gremios y gratuita, prestada la hospitalización por centros privados y sobre utilizada esta oferta, lo que la ha hizo inmanejable financieramente (Rondón M, Roberto. 1977).

- **Conformación de los gremios universitarios**

Estimuló la conformación de los gremios profesoriales y de trabajadores sin perder el sentido de comunidad universitaria, y como órganos del parasistema universitario. Las convenciones de trabajo se discutían localmente. Participaron de una manera decisiva, entre otros los profesores Mario Spinetti Berti, Carlos César Rodríguez y Carlos Muñoz Oraá en la fundación de la Asociación de Profesores. El Dr. José Miguel Monagas, Zoila Teresa Díaz, Roberto Rojas y Jaime Bautista en la Asociación de Empleados, de la que posteriormente se desprendió el Sindicato de Obreros promovido por los señores José Antonio Picón, Adolfo Ramírez, Rafael Salazar y Humberto Zambrano. Estimuló la creación de las Cajas de Ahorros respectivas y Fondos de Jubilaciones. Reforzó la conformación del Sindicato de Artes Gráficas creado externamente, con los trabajadores de los Talleres Gráficos Universitarios y con el señor Francisco Marcano. Igualmente, facilitó la creación de la Federación de Centros Universitarios y de Centros Estudiantiles en las Facultades, a las que dotó de local y mobiliario. Entre los primeros Presidentes de la FCU se mencionan a los Brs. Carlos Muñoz Oraá, Ernesto Pérez Baptista, Calos Valero, Enrique Vilela, Asdrúbal González. Puso en funcionamiento la Casa del Estudiante. Reorganizó los Servicios Sociales y de la Organización de Bienestar Estudiantil - OBE.

- **La Autonomía Universitaria**

Asimiló, entendió y practicó que la autonomía universitaria va más allá de la capacidad para normarse, planificar la academia, elegir autoridades y nombrar el personal y disponer su patrimonio. Más allá también de la libre discusión de ideas, es un mecanismo de convivencia y fundamentalmente de desarrollo universitario para ponerse permanentemente a tono con los nuevos tiempos.

Al inicio de su gestión rectoral, el calor democrático y partidista tomó presencia y relevancia dentro de la vida universitaria con luchas sectarias que se respaldaban en ideologías encontradas, y que optaban por influencias dentro de la institución. Al intento de control del gobierno universitario por los partidos y sus profesores y estudiantes militantes, se agregó el interés, compromiso y lucha por la inestable problemática política y social del país, que en ocasiones fundía lo nacional y local con lo universitario, lo que creó un ambiente de intensa movilización y enfrentamientos que el Dr. Rincón Gutiérrez con su presencia bondadosa, dialogante, conciliadora y sus relaciones con factores externos de influencia, logró mantener dentro de un clima de lucha pero con cánones institucionales. La proyección histórica hacia el pueblo que se buscaba desde esta privilegiada trinchera universitaria, hizo necesaria la intervención de un “pater familiae” con un espíritu vigilante, a la vez que tolerante, negociador y conciliador, sin tregua ni cansancio tal como lo hizo y logró el Dr. Rincón Gutiérrez para mantener íntegra la vida y misión universitaria. Hizo y logró que la Universidad, a pesar de esta situación de activa militancia partidista, fuera un recinto para todas las ideologías, concepciones, conocimientos que se discutían libremente sin coacciones ni prohibiciones. No favoreció la creación de grupos de poder que parcelaran a la Universidad. Todos eran sus amigos, o le brindaban respeto y consideración personal.

Esta convicción sobre el valor inmanente de la autonomía, la libertad de pensamiento y la comprensión y solución de incidentes, evitó conflictos de gran magnitud entre grupos adversarios que trasladaron la crisis nacional a la universidad. Igual conducta conciliadora y capacidad de diálogo y negociación,

auspiciador de treguas adoptó con el poder público, y así evitó la detención y enjuiciamiento masivo de estudiantes por supuesta subversión, y muertes salvo en algunos casos lamentables. Conciliación y tregua fue una conducta continua. Sobrellevó también la permanente represión de un Batallón de Cazadores que se instaló en la ciudad por acusaciones que se hacían a la Universidad de albergar líderes guerrilleros y almacenar armas, lo que resultó una gran falsedad, producto de intrigas, que logró salvar aun en situaciones de emergencia, dentro de una conducta de convivencia con factores externos a la universidad, sin que esto significara menoscabo a la autonomía ni a la esencia de la academia, y sin teñir de sectarismo a la universidad.

Supo distinguir con precisión y valentía para aplicar como política universitaria, la epistemología del atomismo y el reduccionismo para resolver los problemas de laboratorio, y la epistemología de todismo y enfoque sistémico para los problemas del mundo real. Aun cuando en muchas ocasiones se conectaban el mundo real y el laboratorio, en todo caso, la ciencia debía basarse sólo en la reducción, la confiabilidad, la reproducibilidad y la refutación, y no en consideraciones políticas, ideológicas o de intereses distintos a los propios fines de la ciencia.

La función rectora en la educación, la ciencia y la cultura

Su convicción universitaria, la protección y desarrollo de “su universidad” hizo que en muchas ocasiones realizara urgentes viajes improvisados y en vehículo para Caracas con tiempos inclementes, sin anteponer comodidad aérea ni económica, lo que tuvo el reconocimiento por funcionarios públicos, empresarios, prelados y dirigentes políticos, que le permitió, junto con una gran capacidad de negociación y convicción, desarrollar proyectos de infraestructura incomparables respaldados por el Presidente Raúl Leoni y el Ministro de Obras Públicas Leopoldo Sucre Figarella, a mediados de 1960.

Hasta ahora, las edificaciones se construían con recursos logrados localmente desde entes públicos. Unas de ellas fueron las edificaciones por el Ministerio de Obras Públicas en la Avenida Universidad para instalar provisionalmente la Facultad de Humanidades, antes adscrita a la Facultad de Derecho hasta 1958, y de Economía que funcionaba en el Colegio de Médicos desde 1958. Provisionalidad también tuvo la Facultad de Ciencias al crearse en 1969 en locales alquilados y en laboratorios de la Universidad donde lograba hospedaje, y la de Arquitectura que se inició en la Hoyada de Milla en 1970, en galpones que habían sido sede del Ancianato. Ambas Facultades fueron ubicadas luego en el Núcleo Técnico Biológico de la Hechicera.

Otras construcciones se hicieron con recursos y administración directa de la Universidad.

Entendió, asimiló y practicó que las Universidades deben realizar una función rectora en educación, ciencia y cultura con realizaciones concretas.

Planificó y logró la estructuración de la inmensa y moderna infraestructura académica y administrativa de la Universidad.

A tal fin, creó las Facultades de Humanidades y Educación y de Economía en 1958, Ciencias en 1969 y Arquitectura en 1970.

Se crearon Escuelas de Ingeniería Eléctrica, Química y Mecánica que ampliaron la capacidad de la Facultad de Ingeniería; Educación en Humanidades; Geografía en Ciencias Forestales; Enfermería y Nutrición en Medicina; Administración de Empresas en Economía; Ciencias Jurídicas en Derecho; Artes Plásticas, Danza y Ballet en Arquitectura. Se llevó a cabo el Primer Seminario Nacional de Educación Médica en 1958 y como consecuencia, se creó el Departamento de Medicina Preventiva y Social para coordinar la enseñanza médica y sus servicios en las zonas rurales. Firmó la primera Declaración de Principios y Convenio con el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social representado por el ministro Arnoldo Gabaldón, el 13 de noviembre de 1960.

Se crearon Institutos para la investigación y formación de personal docente como el de Conservación de Recursos Naturales, Silvicultura; Investigaciones Agropecuarias, Fotogrametría, Estadística.

Se desarrollaron centros para el apoyo administrativo y académico multi profesional como el de Computación, Medicina Nuclear, Microscopía Electrónica, Centro Integral de Desarrollo Integral de Aguas y Tierras, de cobertura académica para Latinoamérica, Cardiovascular, Investigaciones Literarias, Odontológicas, Jurisprudencia.

Proyectos con otras instituciones como el Observatorio Metereológico y de Radiactividad Ambiental con la Fuerza Aérea; Observatorio de Astrofísica (Spinetti B, Mario.2000). Proyectos forestales en los bosques nublados de San Onofre y la Carbonera en la vía a La Azulita, de pinos en el páramo merideño, y de selva maderable en San Eusebio y Ticoporo, Barinas.

Entendimiento de las necesidades donde se ubica la universidad

Desde 1950, la Universidad de Los Andes planteó la necesidad de una Ciudad Universitaria en Mérida. El rector Pedro Rincón Gutiérrez entendió que “la Universidad al nacer, había dado una enseñanza basada en la noble prosa humanística y en versos latinos así como con en el análisis de tratados políticos y económicos. Había progresado hacia generaciones científicas, literarias y políticas, combativas generaciones positivistas y modernismo literario. Pero había más falta de ciencias y humanidades porque entre otras, de eso dependía el destino de Mérida, íntimamente asociado a la universidad”. “La Universidad de Los Andes tenía una ciudad por dentro” (Picón Salas, Mariano. 2007).

Desde el inicio de su gestión manifestó preocupación por el desarrollo de la planta física de la Universidad que se restringía al Edificio Central, donde además de las oficinas del Rector, Vicerrector y Secretario y la Administración, funcionaba la Facultad Derecho y anexa una Escuela de Humanidades y la Facultad de Odontología. En la avenida Tulio Febres Cordero estaban las sedes de las Facultades de Medicina e Ingeniería que albergaba a una Facultad de Ingeniería Forestal. En las vecindades, funcionaba en unos galpones, la Facultad de Farmacia además de una Escuela de Bioanálisis, la Residencia Masculina y el comedor universitario. Para dar paso a esta preocupación sobre la planta física, creó la Dirección de Planificación y Mantenimiento. Se construyeron bajo responsabilidad y por autogestión de la Universidad, el Bioterio, los galpones de los Departamentos de Bioquímica y Farmacología, la ampliación de Anatomía Humana en la Facultad de Medicina; la sede del Instituto Forestal Latinoamericano, el Instituto de Silvicultura y el Laboratorio de Productos Forestales de la Facultad de Ciencias Forestales. Sugirió el diseño en la Dirección de Planificación y Desarrollo de la sede del Edificio Administrativo construido por una empresa privada. Reconstruyó la sede del Cuerpo de Bomberos Universitarios.

Artífice de la planificación y el presupuesto

Según el profesor David Padrón, “A la visión futurista de Pedro Rincón Gutiérrez era imposible que se le escapara la importancia y significación estratégica de la planificación y el presupuesto dentro de su querida Universidad”. Es así como, casi en forma simultánea, crea ambas Direcciones entre los años 65 al 68, adscritas al Despacho del Rectorado, y las cuales comenzaron a funcionar en el viejo Edificio Don Pietro, a escasos pasos del Edificio Central de la ULA. .

Para la Dirección de Planeamiento, génesis de la actual PLANDES, designó al Arq. Marcos Miliani, en tanto que para la Dirección de Presupuesto seleccionó al Ec. Miguel Angel Herrera. Eran ellos profesionales que contaban con una reconocida trayectoria en sus respectivas áreas.

En el caso específico de la Dirección de Presupuesto (más tarde Dirección de Programación y Presupuesto), se había designado previamente al mencionado Ec. Herrera como Coordinador de la Comisión aprobada por el Consejo Universitario para tal fin, en respuesta a solicitud previa del propio Dr. Rincón.

Debe recordarse que para ese entonces en la ULA existía sólo la Dirección de Administración y que tampoco existía el cargo de Vicerrector Administrativo.

En tales circunstancias y por su convencimiento de la necesidad de sistematizar la gestión de los recursos presupuestarios, el Dr. Rincón percibió la idea de crear la Dirección de Presupuesto, asesorado de manera idónea por el Dr. Herrera, funcionario de vasta experiencia en esa área en el antiguo Ministerio de Hacienda, institución que lo cedía a la ULA para tal fin en condiciones de Comisión de Servicios. Se estructuró así la mencionada Dirección de Presupuesto, cuya planta inicial contó con los siguientes funcionarios:

- Dr. Miguel Ángel Herrera, creador de la Oficina y su primer Director.
- Ec. David Padrón Rivas, Analista de Presupuesto.
- Br. Elda Durán, Asistente de Analista y estudiante de Administración ULA.
- Srta. Rebeca Rojas, Secretaria (Padrón, David. 2021)

Desarrollo físico

La vasta concepción y desarrollo académico planteado por el rector Rincón Gutiérrez originó un nuevo diseño y la planificación del desarrollo de la Universidad, basado en núcleos esparcidos por la ciudad y luego, en la región.

1. Núcleo Técnico Científico donde están ubicadas las Facultades de Ciencias, Ingeniería, Arquitectura, Bioterio en La Hechicera, en hacienda La Hechicera adquirida por la Universidad bajo su rectorado.
2. Núcleo Humanístico Social, sede actual de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Políticas, Humanidades y Educación, Economía y Ciencias Sociales en la antigua Hacienda Liria adquirida por la Universidad bajo el rectorado del Dr. Rincón Gutiérrez.
3. Núcleo Forestal para la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Institutos de Geografía, Silvicultura, Laboratorio de Productos Forestales, Escuela de Peritos forestales.
4. Núcleo Médico Biológico en Campo de Oro y Santa Elena, en terrenos de dos haciendas homónimas adquiridas bajo el rectorado del Dr. Rincón Gutiérrez con terrenos cedidos al MSAS para la construcción del Hospital Universitario de Los Andes, la Facultad de Farmacia y Bioanálisis. Las Facultades de Medicina y Odontología no lograron el traslado a este Núcleo.
5. Núcleo Cultural Educativo, Residencial y Comercial en la Avenida Tulio Febres Cordero, sin desarrollo alguno todavía (Mejía L, José. 2008).

El Rector logró el apoyo del gobierno del Presidente Raúl Leoni y del Ministro de Obras Públicas Leopoldo Sucre Figarella para obtener el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, para la construcción del Núcleo Técnico Científico, lo que se acompañó de un proyecto de modernización organizacional y administrativa de la Universidad, que llevaba implícito el estudio de una nueva estructura de la universidad que permitiera el cambio del modelo napoleónico de universidad implantado en Venezuela desde mediados del siglo XIX, basado además en cátedras, que sería suplido por la departamentalización universitaria, y que conllevaría a la creación de Facultades Universitarias para la formación básica de los estudiantes en las Humanidades y Ciencias Naturales, y Facultades Profesionales organizadas por áreas de conocimiento que evitaría su dispersión, proceso que se inició con la implantación de un Ciclo Básico introductorio para las carreras profesionales, y que permitiera junto con la semestralización de los períodos académicos el ingreso de un mayor número de estudiantes tal como era el pensamiento democrático del rector Rincón. Estos proyectos fueron analizados por expertos contratados y personal de la ULA pero no realizados en su concepción y finalidad por rectorados que lo sucedieron, persistiendo la universidad como una institución conservadora, encerrada en sus muros y consagrada al pasado, lo que el rector Rincón quiso modificar.

La formación docente

La sólida e inmensa construcción de una moderna Universidad en Mérida, disponía ya de un proyecto de desarrollo físico, una amplia base académica en Núcleos Regionales, Facultades, Escuelas, Institutos y Centros,

pero su destino dependía del componente humano. Por ello, a proposición del rector Rincón Gutiérrez se planificó un programa de formación en el exterior. Un promedio del 10% de los profesores estaba en el exterior, en becas y años sabáticos en especialidades, maestrías y doctorados para soportar no sólo una docencia actualizada sino proyectos de investigación básicos para los fines de la Universidad, y para el futuro desarrollo de los estudios de postgrado. La formación postgraduada se extendió al personal técnico.

En los años 1975 a 1976, se identificaron en la Universidad un represamiento estudiantil por repitencia, la inscripción masiva de estudiantes en el Ciclo Básico, un crecido número de instructores, una reducida cantidad de profesores de alto nivel, una insuficiente preparación pedagógica, distorsiones y tradiciones en los currículos, deficiente dotación bibliotecaria y de recursos de apoyo. Se planteó que la alta repitencia era éticamente insostenible, por lo que se empezó a aplicar un Reglamento de Repitientes.

Para abordar esta variada problemática, en 1977 se creó la Dirección General de Mejoramiento Académico, lo que ubicó a la ULA en primer lugar en el panorama de la Educación Superior venezolana. Desarrolló siete áreas: Atención Pedagógica al estudiante que ingresa, Actualización académica de la especialidad, Formación y mejoramiento pedagógico, Planeamiento y revisión curricular, Bibliotecas, Pasantías Industriales y Recursos audiovisuales. Se reforzó el Consejo de Publicaciones y el CDCHT, se amplió el sistema bibliotecario e informático, en cuya tarea fue muy importante la participación del Dr. Julián Aguirre Pe, Vice Rector Académico, líder del diseño del Primer Plan de Ciencia y Tecnología Regional. Alcanzó el desarrollo de 32 programas de estudios de postgrado en la ULA. Se organizaron la XXX Convención Anual de ASOVAC y Festivales Juveniles de la Ciencia. (Aguirre P, Julián. 1978) (Universidad de Los Andes. 1980).

Medidas especiales para corregir la distorsión del profesorado

Uno de los problemas identificados en la Universidad fue el excesivo número de instructores y profesores contratados, y la escasez de personal ordinario de alto nivel. En gran parte, esto se debía al hecho de que según el artículo 91 de la Ley de Universidades, toda persona que se iniciaba en la docencia o la investigación, lo hacía como Instructor mediante un concurso. Pero por méritos profesionales, docentes o científicos, una persona al ingresar podía ser ubicada en una categoría superior, previa información al personal de jerarquía inferior, el cual podía exigir que la posición se proveyera por concurso. Todos los profesores con méritos que requerían su ubicación en escala superior a instructor, se contrataban por no haber una reglamentación de concursos para nivel superior a instructor. Estas contrataciones se prolongaban por años, lo que provocó que a la acumulación de instructores, se agregó una falta de personal de alto nivel ordinario, ya que el que potencialmente lo era, era contratado por tiempo indeterminado y no tenía escalafón de acuerdo a la Ley.

El Consejo Universitario presidido por el Dr. Rincón Gutiérrez aprobó unas Medidas Especiales y Transitorias para resolver esta problemática, permitiendo que el personal contratado de alto nivel, mediante el cumplimiento de requisitos similares a los que corresponderían al personal ordinario para ascender de categoría, pudiera optar a ser personal ordinario en categoría igual o superior a profesor agregado, lo que resolvió en gran parte este problema.

La nueva estructura de la universidad

El Rector Pedro Rincón Gutiérrez indujo una discusión sobre aspectos de la estructura y vida de la Universidad ya que desde años atrás venía recibiendo críticas y reclamos sobre la necesidad de su modernización. Entre estas críticas destacaron:

1. La organización federativa de la Universidad se basa en Facultades autárquicas, compartamentalizadas con escuelas profesionales aisladas, autosuficientes y a veces hostiles entre sí.
2. El carácter gerontocrático de las jerarquías docentes, en especial en las carreras tradicionales.

- 3.- El universo restringido de carreras profesionales ofrecidas por la Universidad y su organización unilateral y paralela de las mismas. El estudiante no tiene contacto con otros cursos. Para este análisis y soluciones se requería:
 - a. Revisar la ideología, el papel y la función de la Universidad.
 - b. Reenfocar sus tareas específicas de investigación y docencia para conocer y resolver problemas del sub-desarrollo y la dependencia económica.
 - c. Romper con el carácter intrínsecamente conservador de la Universidad en convivencia con el sistema vigente.
4. Elevar el nivel de enseñanza y calificación profesional de los egresados y su concienciación.
5. Movilizar los recursos subutilizados y exigir al gobierno recursos adicionales para la renovación de la Universidad (Ribeiro, Darcy. 1970).

Ciclo Básico

El proceso de la nueva estructura universitaria se inició con el establecimiento del Ciclo Básico para;

1. Cubrir exigencias curriculares de las carreras profesionales.
2. Ensayar un modelo de asignaturas obligatorias de integración interprofesional, y otras asignaturas optativas de acuerdo al interés de los estudiantes.
3. Proponer la actuación de profesores consejeros para estimular un aprendizaje activo, en lugar de la pasividad de las aulas tradicionales.
4. Establecer una comunicación inter Facultades.
5. Estimular una formación inicial humanística y científica.
6. Promover y estimular la aptitud vocacional de los estudiantes.
7. Estimular el ejercicio del aprendizaje y el estudio propio individualizado
8. Establecer un sistema de créditos y periodos académicos.
9. Servir de base para animar una nueva estructura universitaria basada en la Departamentalización, responsables de los cursos de iniciación básica, de la formación profesional y posgraduada y de los estudios avanzados.

La reestructuración universitaria conllevaría a una reorganización de Facultades Básicas Humanísticas y Científicas, y Profesionales: Ciencias de la Salud, Tecnológicas, Agrarias, Arquitectura y Diseño, Ciencias Humanas, Literatura y Arte, Jurídicas y Administrativas y Comunicación de Masas y Educación.

El proyecto implicaba otros diversos aspectos:

La renovación curricular, la elevación del nivel de docencia, la revisión de títulos y grados, el desarrollo del cuarto nivel, la expansión de la matrícula, la universidad abierta, la política de desarrollo científico y cultural.

Se estimuló un debate con un cuestionamiento a la universidad, la necesidad imperiosa de un nuevo modelo de estructuración y una autocrítica para relacionar la Universidad con la sociedad y el sector público. Sólo se avanzó al Ciclo Básico, y como consecuencia se expandió la matrícula universitaria, ya que en 1970 se recibieron 2259 estudiantes, lo que obviamente creó desajustes por la falta de edificaciones, materiales y profesores, que se lograron al final, y críticas del profesorado tradicional, que incluyó la renuncia del Decano de la Facultad de Medicina, Dr. Mario Spinetti Berti (Universidad de Los Andes. 1976), (Spinetti B. Mario 2000). El Ciclo Básico fue derogado por el rector que lo sustituyó.

Afianzar la transcendencia del hombre

El arte y la cultura fue una práctica sistemática y privilegiada puesta bajo la dirección de artistas nacionales de primera categoría como César Rengifo en Teatro, Razhés Hernández en música, Oswaldo Vigas en pintura, Salvador Garmendia en literatura, Maurice Hasson, Monique Doufin, los hermanos Rubén y Amílcar Rivas Dugarte y Leovigildo Díaz en música. Creó un Departamento de Cine y convocó a directores de renombre como Carlos Rebolledo y Tarek Souki. Suscribió un convenio con la Escuela de Cine de Cuba (Spinetti B. Mario. 2000). La lista se alargó con Javier Villafañe, especialista en teatro guignol, Víctor Valera Mora, Carlos Contramaestre, Edmundo Aray, literatos; Ildemaro Mujica en Teatro y Luis Arconada en el Orfeón Universitario.

En el Centro Experimental de Arte hicieron tarea destacada Manuel de La Fuente, Mauro Bello. Se realizaron el Primer Festival de Cine Latinoamericano, el Primer Festival Internacional de Música y colaboró con el Concejo Municipal de Libertador en la realización del Festival conmemorativo de Beethoven.

Entendió, asimiló y practicó que la Universidad es una en toda la Nación y atenderá las necesidades del medio donde cada Universidad funcione

Una comprensión particular del Dr. Rincón Gutiérrez sobre la universidad fue su carácter regional, para lo cual propició la creación del Núcleo del Táchira que se inició como una Escuela de la Facultad de Humanidades y Educación. Inició conversaciones para la futura creación del Núcleo de Trujillo.

Colaboró en la implantación de los Proyectos Ambientales en Boconó, Lechero en Betijoque y Agropecuario en El Cenizo, estado Trujillo.

Estimuló la creación del Liceo Nocturno Florencio Ramírez y de CORPOANDES.

Estimuló la creación de empresas por su permanente búsqueda de autogestión financiera y para prácticas profesionales como fue el caso de EMALCA, empresa maderera en Barinas, la Estación Experimental El Joque, la Librería Universitaria, ampliación de los Talleres Gráficos Universitarios, entre otros.

Los Consejos Universitarios ampliados fuera de Mérida

El rector Rincón Gutiérrez tuvo un permanente interés en modernizar la Universidad, ponerla al servicio de la sociedad y de la nación y lograr consensos para el manejo de la institución. Pero también ponerla en contacto con los dirigentes y realidades de los estados donde estaba la ULA. En ese sentido, convocó Consejos Universitarios Ampliados en Trujillo, San Cristóbal, Mérida, Santa Rosa, Mesa de Esnujaque, Hotel Moruco en Santo Domingo y La Grita, lo que permitía a su vez, un contacto de la dirigencia universitaria con los estados donde funcionaba la ULA.

De otro lado, fue tempranamente sensible a la necesidad de expandir los estudios clínicos de pregrado médico hacia los modernos hospitales de Valera y San Cristóbal en los 1960. Estimuló la creación del Departamento de Medicina Preventiva y Social en la Facultad de Medicina, que se responsabilizó de dar un enfoque social a los estudios médicos, pero a la vez, coordinar los servicios rurales de los estudiantes de medicina, y luego de enfermería. El servicio social de los estudiantes de medicina se amplió a los hospitales y zonas rurales de Barinas, Portuguesa, Guárico y Apure en los 1970, siempre con el concepto de que el arribo de los universitarios creaba nuevos ambientes intelectuales, el desarrollo de servicios, y era más conveniente que los hospitales, cuando no estuviera el personal médico, el cuidado de los pacientes lo asumieran estudiantes del bienio clínico antes que bajo la responsabilidad de personal auxiliar como era hasta ahora, a lo que se añadía la inmensa y nueva experiencia lograda por los estudiantes de medicina (Rondón M, Roberto. 1978).

En el caso específico de Mérida, Logró la cesión por el gobierno nacional del edificio del antiguo Colegio San José para sede de actividades artísticas y culturales, así como los terrenos de los estadios para el deporte

universitario. También la sede de la antigua Unidad Sanitaria de Barinitas, Mérida para funcionamiento de la Escuela de Enfermería, y como parte de la compensación por los terrenos donde se construyó el Hospital Universitario.

Donó, autorizado por el Consejo Universitario, terrenos en la Hacienda Campo de Oro para la construcción de la sede de FETRAMERIDA y la Escuela Técnica Dr. Manuel Pulido Méndez. Igualmente, ocurrió con la Plaza de Toros en la hacienda Liria, donde la Universidad con el aporte de los terrenos, se hizo miembro de la participación del coso torero.

Intervino de manera determinante en la creación del equipo ULA Fútbol Club.

En el primer período rectoral, con recursos universitarios propios, desarrolló un Plan de Ayudas Económicas a familias pobres de la ciudad.

El largo y fructífero periodo rectoral

- Primer período 1959 a 1972

El primer período rectoral se extendió, en lugar de cuatro años de 1959 a 1963, hasta 1972, es decir por el lapso de tres períodos, en lo que se considera como el primer gran reconocimiento que la comunidad universitaria hacía a una espléndida, fructífera y útil gestión en permanente expansión física, espiritual e intelectual. Este prolongado ejercicio rectoral ocurrió por decisión del Claustro Universitario. En efecto, durante ese lapso de doce años, al vencerse cada período cuatrienal, se convocaron elecciones universitarias. En la primera oportunidad, se presentó una fórmula rectoral presidida por el Dr. Marcelo González Molina, en la segunda ocasión por el Dr. Miguel Angel Burelli Rivas y en la tercera por el Dr. Omar Eladio Quintero. El Claustro Universitario no concurrió conscientemente en el porcentaje requerido para que fuera posible la elección de los candidatos propuestos, y de esa manera, permitir la continuación de la gestión rectoral.

Según el ordinal tercero del artículo 29 de la Ley de Universidades de 1958, se requería que votaran las tres cuartas partes de los integrantes del Claustro. De lo contrario, las elecciones no eran válidas, y los mandatos se prorrogaban hasta la nueva convocatoria electoral. En las tres convocatorias, el Claustro no concurrió en el porcentaje requerido.

En la reforma de la Ley de Universidades de 1970, se estableció que las elecciones para ser válidas se requiere que asistan dos terceras partes del Claustro. El voto es obligatorio y sometido a sanciones quien no asista al acto de votaciones

Así mismo, se contempla que de no haber elecciones válidas para elegir las autoridades universitarias por el Claustro, no hay prórroga del mandato, sino que debe convocarse una Asamblea de Consejos de Facultad para elegir autoridades provisionales, que a su vez, convoquen a nuevas elecciones. Si los Consejos de Facultad no logran elegir autoridades provisionales, el Consejo Nacional de Universidades las designará. En ninguno de estos casos, pueden optar a los cargos quienes los ejercen para ese momento.

- Segundo período de 1976 a 1980

El segundo período rectoral de los años 1976 a 1980 correspondió con una Universidad que había cambiado su fisonomía. La reforma de la Ley de Universidades de 1970 trasladó funciones de la Universidad al Consejo Nacional de Universidades. La creación de los Vice Rectorados Académico y Administrativo diluyó competencias directas del Rector. La autonomía financiera presupuestaria se comprometía por las deficiencias presupuestarias derivadas de la crónica crisis fiscal de la República. La comunidad universitaria tendió a ser desplazada por el corporativismo de los gremios ya que el gobierno nacional, en un intento de homologar las contrataciones colectivas, asumió las negociaciones contractuales de cada universidad en particular y con sus gremios nacionales, con las Federaciones de Profesores, de Empleados y Obreros que se habían constituido en Venezuela. Los rectores sólo aparecían al final para la foto en el acto de la

firma de los acuerdos gobierno - gremios. El rector obviamente era el ejecutor de los acuerdos y receptor de los conflictos cuando el gobierno incumplía los compromisos adquiridos, lo que era frecuente.

- Tercer período de 1984 a 1988

Particularmente en el tercer período rectoral de 1984 a 1988, se agudizó el déficit presupuestario, porque a la crisis fiscal se agregó la inflación. La Universidad debía elaborar su presupuesto en base a cuotas presupuestarias que le asignaban, aumentando la lesión a la autonomía económica financiera. Sus principales actuaciones giraron en torno:

1. El Dr. Rincón Gutiérrez propuso al Congreso Nacional la discusión y aprobación de una Ley de Financiamiento Universitario, que murió en las gavetas parlamentarias. En este período también le correspondió cumplir funciones nacionales a requerimiento del Presidente de la República.
2. Otro evento destacado se relacionó con la celebración de los doscientos años de fundada la Universidad. El Consejo Universitario presidido por el Dr. José Mendoza Angulo aprobó la Resolución del 4 de octubre de 1983 mediante la cual, se creó una Comisión Organizadora de la Conmemoración del Bicentenario de la Universidad de Los Andes. Se declaró todo el año 1985 como el Año Bicentenario de la Universidad de Los Andes.

Se creó, a tal fin, una Presidencia Colectiva, un Comité Directivo y una Secretaría Ejecutiva.

Esto reavivó una discusión interminable e irreconciliable entre quienes aducen que la Universidad de Los Andes nació desde el 29 de marzo de 1785 cuando Fray Juan Ramos de Lora, primer obispo de Mérida, creó una Casa de Educación, posterior Seminario Conciliar, y quienes sostienen que la creación de la Universidad de Los Andes ocurrió el 21 de septiembre de 1810, cuando la Junta Gubernativa de Gobierno declaró la creación de la Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros. Refuerzan sus tesis diciendo que fue la primera Universidad Republicana en América.

El rector Rincón, para buscar una salida conciliadora, esperó que la Academia Nacional de la Historia en informe del 22 de enero de 1985, después de hacer una serie de consideraciones históricas sobre la secuencia de los estudios iniciados en la Casa de Educación, el Seminario Conciliar y la decisión de la Junta Gubernativa de 1810, concluyó:

Es plausible que la respetable ilustre Universidad de Los Andes, continuadora de la recta tradición cultural iniciada en 1785, celebre dignamente el bicentenario de la iniciación de los estudios superiores en Mérida, lo que no significa que sea el de la fundación de la actual Universidad. Carlos Felice Cardot. Ildefonso Leal.

Con motivo de este Informe de la Academia de la Historia, el Consejo Universitario presidido por el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez emitió un Decreto el 12 de febrero de 1985 en el cual "Se celebra a partir del 29 de marzo de 1985, el Bicentenario de la fundación de la Casa de Educación de Fray Juan Ramos de Lora, primer Obispo de la Diócesis de Mérida, origen del Seminario Conciliar del cual nació la Universidad de Mérida, denominada Universidad de Los Andes por Decreto del Poder Ejecutivo Federal el 24 de septiembre de 1883" (López, Enrique Alí. 2011).

Lograda esta alternativa conciliadora de ambas posiciones, la Universidad de Los Andes otorgó profesorados y doctorados honorarios, actos culturales, deportivos, científicos, recepción de acuerdos y homenajes por otras instituciones, develación de retratos en el Aula Magna y otros eventos.

3. En esta tercera gestión, también el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez se planteó y obtuvo una reivindicación para la Universidad. En efecto, el Consejo Universitario bajo la presidencia del Dr. José Mendoza Angulo estimuló la creación de la Fundación de la Universidad de Los Andes - FUNDAULA, de carácter privado en la cual, la Universidad de Los Andes era sólo una de las personas fundadoras junto con personas de la ciudad. Como es el caso, la Junta Directiva la designaba la Asamblea de fundadores y socios privados. El Consejo Universitario traspasó la propiedad de los terrenos que están frente a las Facultades de Ingeniería y Medicina, una parcela ubicada en la intersección de la Avenida Universidad con la entrada a Los Chorros de Milla, más arriba de la Urbanización Los Caciques y unos terrenos

ubicados el sector La Campiña de Ejido. Este traspaso tenía la finalidad de lograr desarrollos para fines habitacionales, culturales.

Al asumir las funciones, el Rector Rincón Gutiérrez se propuso rescatar para la Universidad de los Andes estos terrenos. Con esa finalidad, solicitó a Roberto Rondón Morales, Director de Relaciones Institucionales y Comunicaciones de la Universidad, hacer gestiones ante la directiva de FUNDAULA, a fin de solicitar el regreso de las propiedades a la Universidad. La solución que se logró fue la renuncia de los directivos de FUNDAULA y la convocatoria de una Asamblea para elegir una Junta Directiva nueva que culminara los acuerdos con la ULA. Esta elección se constituyó en una medida de fuerzas entre los partidos políticos de Mérida. Fue electo Presidente de FUNDAULA el Dr. Jesús Rondón Nucete, quien de acuerdo con la Universidad, y en una misión social que este rector propició, se decidió de mutuo acuerdo FUNDAULA – ULA la construcción de una Urbanización Residencial en La Campiña, lo que se logró. No hubo otras posibilidades y los terrenos fueron transferidos de nuevo a propiedad de la Universidad de Los Andes.

4. En este período rectoral, dado el desarrollo de las Núcleos de Táchira y Trujillo y como un complemento a su desarrollo y respuesta a una exigencia social, se planteó la creación de los Programas Académicos de Ciencias de la Salud (PACSET) del Estado Táchira y Estado Trujillo. Se designó un Grupo Coordinador Central conformado por los Drs. Carlos Luis González, Roberto Rondón Morales, Decano de la Facultad de Medicina y Pedro Rincón Gutiérrez, Rector de la ULA. Se nombraron Comités Estadales para su promoción y puesta en marcha. En el Táchira lo presidieron los Drs. Hugo Murzi Matamoros y Francisco Romero Ferrero como Coordinadores y en Trujillo, los Drs. Pedro Emilio Carrillo y Rodolfo González Gil como Coordinadores. El Programa consistía en la formación de técnicos, profesionales y postgraduados en salud en ese orden, y no sólo en medicina, tal como lo planteaban las necesidades de recursos humanos y las tentativas de nueva estructura universitaria. Se empezaría con la mayor urgencia de personal, que era el técnico y con una formación basada en los hospitales generales, no en los especializados de los Estados. En ejercicios decanales y rectorales posteriores, estos Programas terminaron sólo en Escuelas de Medicina en los hospitales centrales de San Cristóbal y Valera (Rondón M, Roberto. 1978).

En 1992, aspiró a un cuarto período al rectorado sin éxito, en principio porque las condiciones en que se desenvolvía la Universidad de Los Andes habían cambiado radicalmente con respecto a su concepción, conformación y misión de la Universidad.

Los partidos políticos perdieron presencia dentro de la Universidad, y en su lugar, hubo una fragmentación interna y se crearon grupos universitarios militantes de izquierda radical, de izquierda moderada, grupos de discusión, tecnócratas y académicos puros. Esta fragmentación también afectó a la Federación de Centros Universitarios y de los Centros de Estudiantes, y se conformaron grupos estudiantiles con un fin clientelar, en especial para las elecciones universitarias.

Aumentó la tolerancia para no exigir las condiciones esenciales, en especial el doctorado y publicaciones, para optar a la condición de autoridad universitaria. Esto, más distintas interpretaciones numéricas sobre los resultados electorales para la elección de Vice Rectores, propiciaron demandas ante el Tribunal Supremo de Justicia, que de esa manera intervino en asuntos autonómicos de la institución.

Aparecieron, en lugar de méritos para el soporte de la autorictas, actitudes populistas en los candidatos y luego autoridades universitarias que crearon núcleos de poder clientelar en especial en las decenas de Oficinas Centrales dependientes de ellos.

A la par de estas situaciones, aumentó el crecimiento desorganizado de la Universidad con el establecimiento de núcleos locales sin recursos, para desarrollar carreras tradicionales y con métodos desactualizados.

La transcendencia de una vida ciudadana y una gestión rectoral

El Dr. Pedro Ángel de Jesús Rincón Gutiérrez tuvo una vida multifacética y de obra cumplida. Su rasgo fundamental lo identifica con la Universidad, y particularmente con la Universidad de los Andes. Junto con los Drs. Francisco De Venanzi, rector de la UCV y Antonio Borjas Romero, rector de LUZ plantaron las bases de la universidad moderna, democrática, autónoma y benefactora en Venezuela.

La personalidad de este Rector Magnífico con su acercamiento, comprensión e identificación con el otro, permitió que se considerara y lo consideraran un poeta entre poetas, un músico entre músicos, un artista plástico entre estos artistas, un científico entre científicos, un obrero entre obreros, un estudiante entre estudiantes, pero esta misma consideración la logró exitosamente en el plano político, amigo y no amigo del establecimiento para unos y otros, pero con los que mantenía relaciones de respeto, comunicación permanente para defensa de la institución. Sus encuentros con personas humildes y eventuales con el Dios Baco, también le dieron una identificación de hombre común y humilde, de hombre de pueblo, todo representado en el retrato y radiografía de Perucho como se le llamaba comúnmente por todos.

El prolongado ejercicio rectoral de veintidós años, la incansable dedicación a su Universidad y la obra espiritual, emocional, académica y física evidente y perdurable, también hizo a una Universidad con su “ethos cultural”, su “mores” sólido y permanente y su consolidación de Alma Mater.

Todo ello le ha valido el reconocimiento para siempre con varias expresiones: Designación del Núcleo Universitario del Táchira en su honor, la Orden Pedro Rincón Gutiérrez que otorga la Seccional de Profesores Jubilados, sendos retratos en el Aula Magna de la Universidad de Los Andes y en la Galería de Merideños Ilustres de la Academia de Mérida y una estatua colocada en el vestíbulo del edificio del Rectorado por donde pasó miles de veces soñando, pensando, actuando y volviendo a soñar en su Universidad de Los Andes.

Sobrevive activamente también en el pensamiento de la gente como el Rector de Rectores junto con el Dr. Francisco De Venanzi, ex rector de la UCV, pero particularmente como Rector Amigo, Rector Magnífico. Perucho de siempre. ©

Roberto Rondón Morales. Médico Cirujano y Doctor en Medicina. Profesor titular. Director de la Escuela y Decano de la Facultad de Medicina, ULA. Fundador de su Oficina de Relaciones Institucionales. Director de Programas de la Federación Panamericana de Facultades de Medicina. Su actual Asesor. Director General de Secretaría, de la Oficina de Descentralización y Reforma, Vice Ministro y Ministro encargado del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. Director Técnico de la Oficina para la Reforma de la Seguridad Social BID- Ministerio del Trabajo. Presidente de la Academia de Mérida. Actual Vice Presidente del Instituto de Acreditación Internacional de Facultades de Medicina. Escrito 12 libros, capítulos de libros y artículos sobre Universidad, Salud, Seguridad Social.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Pe, Julián. Informe del Vice Rector Académico. Mimeografiado. Mérida. 1978.
- Aguirre Pe, Julián. Discurso en la develación del retrato del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez en la Academia de Mérida. Mimeografiado. Mérida. 2011.
- Chalbaud Zerpa, Carlos. Compendio histórico de la Universidad de Los Andes de Venezuela. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2000.

- López Bohórquez, Ali E. Fundación de la Universidad de Los Andes, 21 de septiembre de 1810. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2011.
- López Rodríguez, Néstor. Tristeza universitaria merideña. Discurso en el homenaje póstumo al Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Mimeografiado. Mérida. 2004.
- Mejías Lobo, José. Pedro Rincón Gutiérrez y la Ciudad Universitaria de Mérida. Boletín del Archivo Histórico. Universidad de Los Andes. Ediciones de la Secretaría. Año 7. No 12. Julio Diciembre 2008. Mérida. 2008.
- Padrón, David. Notas personales solicitadas por el autor. Mérida. 2021
- Picón Salas, Mariano. En la Universidad. En Suma de Venezuela. Misión Cultura. Biblioteca Popular para la Consejos Comunales. Fundación Editorial El Perro y la Rana. Caracas. 2007.
- República de Venezuela. Ley de Universidades. Decreto 408 del 5 de diciembre de 1958. Caracas. 1958.
- Ribeiro, Darcy. Propuestas acerca de la renovación. Documento 1. Serie de Publicaciones “Nueva Estructura Universitaria”. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1970.
- Rincón Gutiérrez, Pedro. En Universidad Central de Venezuela. Autonomía Universitaria. Dirección de Cultura. Colección Testimonios Universitarios 10. Imprenta Universitaria. Caracas. 1958.
- Rincón Gutiérrez, Gonzalo. Geografía entrañable. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1981.
- Rondón Morales, Roberto. Informe del Decano a la Asamblea de la Facultad de Medicina. Año 1976-1977. Mimeografiado. Mérida. 1977.
- Rondón Morales, Roberto. Informe a la Asamblea de la Facultad de Medicina. Mimeografiado. Mérida. 1978.
- Rondón Morales, Roberto. Informe a la Asamblea de la Facultad de Medicina. Mimeografiado. Mérida. 1978.
- Rondón Morales, Roberto. Pedro Ángel de Jesús Rincón Gutiérrez. Monografía. Academia de Mérida. Mérida. 2020.
- Spinetti Berti, Mario. Médicos Rectores de la ULA. Homenaje a la Bicentenario Universidad de Los Andes y Facultad de Medicina. Ediciones del Rectorado. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2000.
- Universidad de Los Andes. Bases para la estrategia de su desarrollo. Doctrina Universitaria 1. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 1976.
- Universidad de Los Andes. DIGMA. Nueva Praxis. 1. Talleres Editorial Columna. Mérida. 1980.

Condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de cambio.



Un mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras docentes y no docentes

*Facilitating and hindering conditions of the change process.
A multireferential look at in-service training of teacher and non-teacher educators*

María Soledad Manrique

<https://orcid.org/0000-0001-7206-5629>

solemanrique@yahoo.com.ar

soledadmanrique@conicet.gov.ar

Teléfono de contacto: + 54 1161749711

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires. Argentina



Fecha de recepción: 06/05/2021

Fecha de envío al árbitro: 06/05/2021

Fecha de aprobación: 21/05/2021

Resumen

El propósito del trabajo consiste en comprender qué facilita y qué obstaculiza el proceso de cambio que toda formación en ejercicio conlleva, para dos poblaciones diferentes de educadoras -maestras y madres cuidadoras. La metodología de tipo cualitativa involucró el diseño y realización de un dispositivo de formación para los dos grupos de educadoras y entrevistas en profundidad antes y después de su participación. El análisis de contenido permitió comparar los resultados de las respuestas de ambos grupos organizándolos de acuerdo a categorías que se crearon inductivamente. Las conclusiones mostraron que las condiciones que facilitan el cambio son comunes a ambos grupos pero, además del miedo al cambio – compartido también por ambos grupos –, las maestras enfrentan condiciones específicas adversas al cambio que las madres cuidadoras no experimentan.

Palabras clave: docente de preescolar – formación – cambio de actitud – identidad– resistencia al cambio.

Abstract

The purpose of the work is to understand what facilitates and what hinders the process of change that all in-service training entails, for two different populations of educators - teachers and caregivers. The qualitative methodology involved the design and implementation of a training device for the two groups of educators and in-depth interviews before and after their participation. Content analysis made it possible to compare the results of the responses of both groups, organizing them according to categories that were created inductively. The conclusions showed that the conditions that facilitate change are common to both groups but, in addition to fear of change -shared also by both groups-, teachers face specific conditions adverse to change that caregivers do not.

Key Words: preeschool teachers - training - attitude change –identity – resistance to change

Author's translation.

Introducción

El trabajo que se presenta es parte de un proyecto de investigación del CONICET sobre la formación docente continua en Argentina cuyo objeto de estudio es el cambio en docentes en ejercicio. El diseño y aplicación de un dispositivo de formación para educadoras de nivel inicial nos ha permitido responder en qué aspectos cambiaron el desempeño en el aula y los modelos mentales de educadoras docentes (maestras -M-) y no docentes (madres cuidadoras -MC-) a partir de la participación en un dispositivo de formación especialmente diseñado para trabajar en lectura de cuentos en los dos grupos (Manrique, 2015; 2019).

En otros trabajos se ha caracterizado también el dispositivo de formación en cuestión, analizando sus componentes y su dinámica (Manrique, 2017). Asimismo, hemos profundizado en el proceso de cambio en sí, es decir el modo en que tuvo lugar la transformación en algunas de las educadoras participantes (Manrique, 2016; 2017). Por último, hemos comparado los cambios logrados en ambos grupos de educadoras -docentes y no docentes (Manrique, 2019). En este último trabajo mostramos que el desempeño en el aula durante la lectura de cuentos se transformó más en el caso de las educadoras no docentes (MC) que en el de las educadoras docentes (M). Quedó pendiente, a partir de dichos resultados, intentar comprender esta diferencia en ambos grupos de educadoras. Surge como pregunta ¿Cómo podemos entender que las MC hayan modificado su desempeño más que las M?

El concepto de modelos mentales (Mevorach y Strauss, 2012; Zeichner, 1994) no alcanza para interpretar la situación. En efecto, desde esta línea se viene aportando evidencia empírica que permite pensar que el proceso de cambio docente se vincula con la posibilidad de revisar esquemas de percepción, valoración y acción. Sin embargo este modelo no nos permite comprender por qué habrían cambiado más las MC que las M, cuando ambas tuvieron la posibilidad de revisar sus esquemas por igual. En este trabajo, entonces, hemos intentado responder qué condiciones facilitan y cuáles dificultan el proceso de cambio en ambos grupos de educadoras.

1. Marco teórico y antecedentes

Existen múltiples líneas desde las cuales la formación es caracterizada (ver revisión en Manrique, 2019). Lo que todas ellas comparten es la alusión al cambio, a la transformación, al paso de una forma a otra.

1.1. El concepto de cambio desde diferentes perspectivas

1.1.1. El cambio como proceso psíquico: metabolización de lo nuevo e inscripción de subjetividad

El modelo psicoanalítico de Aulagnier (2016) puede ayudarnos a comprender por qué el cambio resulta tan difícil de atravesar, desde una perspectiva intrasubjetiva. En este modelo se parte de comprender al psiquismo como cumpliendo la función de transformar en material psíquico aquello que viene de lo sensorial; lidiando con lo desconocido y volviéndolo conocido.

Según este modelo el funcionamiento inconsciente comienza antes de lo que Freud llamó el proceso primario, con lo que ella denominó el proceso originario, que es el que da inicio al psiquismo. Funciona realizando un registro de las experiencias en función de lo placentero y lo displacentero y va constituyendo lo que ella llama pictogramas. Los pictogramas son representaciones perceptuales del psiquismo. Distingue entre dos tipos de pictogramas: los de fusión y los de rechazo. Los pictogramas de fusión, en donde predomina el placer, van generando nuevas zonas y modos de placer y permiten la evolución del psiquismo. El pictograma de rechazo se constituye allí donde predomina el displacer. Inscribire un agujero en donde hay zonas y modalidades de

satisfacción que quedan trastocadas y que no van a servir para seguir complejizándose y que el psiquismo las pueda procesar. Este pictograma, cuando se activa, no sólo no inscribe nueva subjetividad, sino que destruye subjetividad. Después, con el desarrollo del aparato psíquico aparecen otros dos sistemas de representación: primario y secundario. Junto con el sistema originario, funcionarían en “injunción”, es decir todos juntos, en la vida adulta.

Frente a lo desconocido, aquello para lo cual no existe representación, se activan todos los sistemas de representación – el proceso originario, el primario y el secundario – para intentar metabolizar la experiencia. El sujeto entra en alerta porque lo nuevo constituye tanto un estímulo para encontrar la manera de representarlo como una amenaza. Entonces partiendo de lo que conoce encontrará similitudes y diferencias con lo nuevo. Procurará valerse de lo conocido para poder asimilarlo, activando pictogramas de fusión y de rechazo.

En relación a este tema Bion (1980) define el estar en apertura apta para el aprender como un estado de tolerancia a la frustración. El aprendizaje suscita ansiedades persecutorias y depresivas. Persecutorias por aquello nuevo que amenaza con desorganizar al sujeto y depresivas por la pérdida del viejo conocimiento. Solo tolerando estas ansiedades es posible colocarse en situación de apertura, de formación. Desde la línea psicoanalítica francesa (Blanchard Laville, 2013; Ferry, 1997; Souto, 2017), se hace hincapié en el concepto de mediación de un tercero como condición de posibilidad para llevar a cabo este proceso. El tercero funciona como continente de las ansiedades propias de toda transformación cuando puede alojar en su psiquismo las depositaciones de los elementos ansiógenos que los aprendices proyectan, y es capaz de devolverlos transformados en elementos metabolizables para el psiquismo (Bion, 1980). Esta función puede ser desempeñada por un formador, pero también por el grupo mismo, por el dispositivo o por una institución. El cambio, desde esta perspectiva, entonces, está presente permanentemente y requiere de un trabajo de metabolización.

1.1.2. El cambio como proceso psicosocial: las transformaciones de la Identidad Profesional Docente (IPD)

Existe una línea que se ha dedicado a estudiar la subjetividad docente y ha planteado que al desempeñar una profesión cada individuo va conformando una identidad profesional (Bolívar, 2007; Vaillant, 2010). La identidad profesional docente (IPD) constituye construcción dinámica y continua, en permanente cambio, a la vez social y subjetiva (Bolívar, 2007; Geijsel y Meijers, 2005). Toma forma y se desarrolla en relación con otros (Leonardo, 2003) como resultado de la negociación entre la representación de sí de cada docente y la adjudicada por los otros (Bolívar, 2007). Esta negociación se inscribe en un contexto socio-histórico y profesional particular. Comienza a constituirse en la formación inicial del docente y se prolonga durante toda la vida profesional (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004), en correspondencia con los valores profesionales de cada lugar de trabajo (Day, 2007), que contribuyen a definir los rasgos y características del docente. Cada docente realiza una “apropiación subjetiva” de estos valores sociales expresados en su propio lugar de trabajo y los integra a su identidad (Day, 2007; Bolívar, 2007). Cada identidad profesional integra la identidad para sí -percepciones y creencias- y la identidad para otros -alumnos, padres, colegas, etc. (Bolívar, 2007). En la interrelación con los otros tiene lugar la identificación y lo que De Freitas y Walshaw (2016) designan como “prácticas de diferenciación”, que operan a través de la creación de categorías que permiten compararse con otros (Youldell, 2010). Geijsel y Meijers (2005), por su parte, señalan que el cambio tiene lugar en situaciones conflictivas en las que las respuestas viejas ya no sirven para resolver las situaciones. Esta situación produce incertidumbre y fuerza a verse de otra manera.

Según Chapman y Heater (2010), que analizan el proceso de cambio en un profesor de matemáticas experimentado, el cambio en la IPD es dentro los cambios posibles, el más profundo que puede acontecer - fundacional, lo denominan - porque está ligado a la orientación del propio self de los docentes. Además tienen lugar otros dos tipos de cambio: instrumental - que implica la modificación de acciones concretas; y conceptual - que involucra el entender por qué funciona una estrategia. El cambio fundacional, el que afecta la IPD solo tendrá lugar si el sujeto reconoce la propia agencia, es decir si es capaz de preguntarse a sí mismo en qué contribuye a la situación que no le satisface. Es decir, que debe aceptar mirar sus prácticas y también sus representaciones, y debe hacerlo desde una necesidad y una búsqueda personal. De acuerdo a este autor

los docentes pueden resistirse a propuestas de formación que apunten a este tipo de cambio ya que es parte de la autonomía de cada docente el establecer el nivel de cambio a alcanzar ante una propuesta de formación.

1.1.3. El cambio como proceso desde una perspectiva institucional: la lucha por el sentido

En el campo de estudio que enfoca las relaciones entre individuos e instituciones algunas definiciones del proceso de cambio lo caracterizan como una lucha acerca del sentido, en la que se negocian diferentes definiciones de lo que es ser docente (Manrique, 2016; Valoyes –Chaves, 2019). Esta línea se apoya en la idea de que existen una serie de significaciones imaginarias centrales (Castoriadis, 1989), esquemas organizadores que definen las condiciones de lo pensable, que permiten el anclaje del individuo con una institución y que producen subjetividad (Fernandez, 2007). Se internalizan como normas internas que regulan la percepción sin ser puestas en duda. En ese sentido, conservan lo instituido pero también tienen una potencialidad instituyente, cuando son puestas en visibilidad. Dentro de esta línea es posible pensar los discursos de muchas propuestas de formación y de las reformas educativas como un desafío a estas significaciones imaginarias presentes en los discursos dominantes de la cultura escolar (Sannino, 2010), básicamente centrados en el docente como figura central (Radovick y Preiss, 2010). Desde estas perspectivas lo que podía ser interpretado como resistencia de los docentes al cambio, puede ser resignificado como parte de estas negociaciones entre el discurso dominante de la cultura escolar y un discurso instituyente que portaría la propuesta de formación.

1.2. El proceso de cambio y las condiciones que lo obstaculizan y que lo favorecen

A partir de la constatación de que muchos intentos de cambio cumplen el efecto contrario (Fullan y Hargreaves, 1996) ha habido numerosos intentos de responder a la pregunta acerca de las condiciones que obstaculizan el cambio (Duke, 2004; Zimmerman, 2006). Muchos de estos trabajos han depositado la responsabilidad de las dificultades para cambiar en el plano individual, atribuyendo a las resistencias frente al cambio el papel central como factor de obstaculización. Zimmerman (2006) resume los obstáculos que fueron documentados en la bibliografía: experiencias anteriores de cambio que no fueron exitosas (Calabrese, 2002); el no reconocimiento de la necesidad de cambiar; la comodidad del hábito (Greenberg y Baron, 2000); el miedo al cambio (Fullan, 2001; 2007); la percepción de un entorno como inseguro (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002); la amenaza sobre la autopercepción de sí como expertos; la creencia de que se carece de las habilidades para llevar a cabo el cambio (Fullan, 2001); o las amenazas a las propias relaciones de poder o a las relaciones sociales a las que están habituados (Robbins, 2000).

En cuanto a condiciones que favorecen el cambio, en la bibliografía se menciona el identificar si se trata de un cambio de primer o segundo orden (Marzano, Waters y McNulty, 2005); la confianza en quienes acompañan el proceso (Duke, 2004); la aceptación por parte de quienes acompañan de que el cambio es difícil y de que es necesario un trabajo sobre el clima emocional (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998).

Algunos trabajos también han mostrado ciertas actitudes frente al cambio que lo favorecen. Entre ellas, el conocer las propias fortalezas y debilidades (Goleman et al. , 2002) y la percepción de sí como capaces de cambiar o como eficaces (Paglis y Green, 2002). Al experimentar el éxito en lo implementado, crece el sentido de eficacia y se observa mayor disponibilidad para aplicar nuevas estrategias porque los obstáculos se interpretan como desafíos (Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998; Fullan, 2001).

1.3. El cambio en dos grupos de educadoras-docentes (M) y no docentes (MC)

Como ya se ha dado a conocer en otros trabajos (Manrique, 2015; 2016) el dispositivo de formación que se denominó “Verse” en Argentina promovió cambios múltiples y heterogéneos, tanto en el desempeño como en los modelos mentales (Mevorach y Strauss, 2012) de las educadoras docentes y no docentes que participaron. Se transformó la instrumentación de las actividades de lectura a los niños; cambiaron los vínculos, los roles, el liderazgo, el modo de ejercer el poder; cambiaron las emociones asociadas a la tarea de leer a los niños. Cam-

biaron asimismo las representaciones sobre lo que es un cuento y cómo contribuye con el desarrollo infantil y acerca de su propia función como promotoras de ese desarrollo, y como docentes en general. Los cambios también fueron heterogéneos; al tomar cada educadora como estudio de caso se observó gran diferencia entre sí tanto en su desempeño como en sus representaciones (Manrique, 2016; 2019).

En relación con el proceso de cambio algunos trabajos dentro de este mismo proyecto consideraron los procesos de cambio en profundidad en algunas educadoras por separado (Manrique, 2016; 2017).

Por último, ambos grupos de educadoras en su totalidad fueron comparados en términos del contenido del cambio, en relación a qué aspectos cambiaron unas y otras (Manrique, 2019). Lo que ninguno de los trabajos previos enfocó como objeto hasta ahora dentro del proyecto es el proceso de cambio, tomando como unidad de análisis al grupo completo de educadoras docentes y el de educadoras no docentes y comparándolos.

Este trabajo enfocará precisamente ese tema vacante, para intentar comprender qué condiciones hacen posible y motorizan y cuáles obstaculizan el cambio en ambos grupos de educadoras. Este tema es especialmente relevante considerando las conclusiones del último trabajo publicado al respecto (Manrique, 2019). En él mostramos cómo una diferencia muy grande en el desempeño en las situaciones de lectura entre ambos grupos se redujo luego de la participación en el dispositivo de formación. Este resultado indica una capacidad de capitalizar la experiencia formativa mucho mayor para las MC que para las M ¿Cómo podemos entender que las M, de quienes esperábamos encontrar mayor disponibilidad a la reflexión sobre su práctica, y, por ende, mayor capacidad de transformación, hayan cambiado menos que las MC?

Conocer qué condiciones favorecen y cuáles dificultan un proceso de cambio como el que un dispositivo de formación como este incita, resulta relevante para comprender la especificidad de diferentes tipos de sujetos en formación, sus diversas necesidades, fortalezas y debilidades, para poder alimentar el diseño de futuros dispositivos de formación que atiendan a dichas diferencias.

2. Metodología

2.1. Diseño

El objeto de estudio es el proceso cambio en la formación continua de educadoras docentes y no docentes. El diseño de la investigación responde a un enfoque exploratorio de tipo cualitativo.

2.2. Sujetos

Participaron de este estudio, diez educadoras, cinco maestras (M) –M1, M2, M3, M4 y M5- y cinco madres cuidadoras (MC) –MC1, MC2, MC3, MC4, MC5- de salas de tres a cinco años pertenecientes a dos instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, que atienden alrededor de doscientos ochenta niños en edad preescolar en situación de pobreza. Las participantes fueron informadas acerca del proyecto previamente y se comprometieron por voluntad propia a asistir a los encuentros de formación y entrevistas del dispositivo “Verse”. Se les aseguró compromiso de confidencialidad. Todas llevaban más de cuatro años en cada una de las instituciones y más de diez años de experiencia en educación infantil.

Las cinco MC participantes fueron seleccionadas dentro del barrio de pertenencia de los niños, por sus aptitudes para el cuidado infantil. Comparten con los niños muchos de sus códigos culturales. Con respecto a su nivel educativo, tres de ellas no han completado sus estudios secundarios y dos lo han hecho recientemente. La función asistencial es la que ellas mismas consideran como la predominante en su tarea. Las cinco maestras, por su parte, fueron seleccionadas para su tarea por su curriculum. Pertenecen a niveles socioculturales y económicos más altos que el alumnado. Con respecto a su nivel educativo, además de su título docente, cuentan con una formación heterogénea que responde a sus intereses y oportunidades.

2.3. El dispositivo de formación “Verse”

Las dos ediciones del dispositivo de formación “Verse” en las que las educadoras participaron fueron diseñadas para adaptarse a las características de cada uno de los grupos. Tenían como objetivo general promover el desarrollo de habilidades que dieran lugar al desarrollo de un andamiaje durante la lectura de cuentos que potenciara el desarrollo cognitivo infantil. Se buscó lograr este objetivo a través de la reflexión y análisis del propio desempeño generados en dos instancias: individual y grupal.

La instancia grupal, tomó la forma de un taller de análisis de casos, que se complementó con instancias positivas en las que se presentaron nuevos conceptos acerca de los procesos cognitivos que llevan a cabo los niños para comprender un cuento y sus dificultades y de ejercicios que permitían ensayar posibles modos de intervención para facilitar dichos procesos en la interacción con los niños. Contó con cinco reuniones de una hora y treinta, en el caso de las maestras y nueve reuniones de una hora para las madres cuidadoras, en el lapso de tres meses (de Agosto a Octubre).

La instancia individual consistió en el análisis de una situación de lectura de cuentos propia que había sido registrada en video por la coordinadora, transcripta y entregada previamente a la participante. El análisis fue realizado por la propia participante bajo la supervisión de la coordinadora, con el apoyo de los conceptos teóricos y pragmáticos desarrollados en los encuentros grupales y con una guía de preguntas proporcionada por la formadora.

2.4. Procedimientos

Se realizaron veinte entrevistas en profundidad a las docentes antes y después del dispositivo de formación “Verse”, diez a las M y diez a las MC, cinco antes del dispositivo de formación y cinco al finalizarlo. Se registraron en audio y luego se transcribieron. El foco estaba en indagar acerca de la experiencia de formación para cada docente, las dificultades personales que habían enfrentado y aquello que les había facilitado el proceso de formación.

Se aplicó el análisis de contenido (Krippendrof, 1990) a las entrevistas; se realizó una síntesis de las categorías creadas inductivamente a partir de este análisis, para cada uno de los grupos - maestras y madres cuidadoras-. Luego se comparó la síntesis de ambos grupos empleando nuevamente el análisis de contenido. Se organizaron las categorías de acuerdo a un esquema creado a partir de la pregunta que se intentaba responder: qué facilita y qué dificulta el proceso de cambio para uno y otro grupo. Las dimensiones que surgieron como significativas para la comparación de ambos grupos de educadoras en relación con esta pregunta, fueron: el ethos, las emociones, las actitudes, los valores, las creencias y expectativas, la relación con las compañeras y las propuestas específicas del dispositivo.

3. Resultados

Se presentan tres apartados: a) las condiciones que favorecieron el proceso de cambio; b) las que lo dificultaron y c) una comparación entre ambos grupos de educadoras. Los apartados a) y b) comienzan con una tabla que resume los resultados y luego se desarrolla en detalle.

3.1. Condiciones que favorecieron el cambio en ambos grupos de educadoras

Tabla 1. Condiciones que motorizan el cambio en ambos grupos de educadoras

	Madres Cuidadoras (MC)	Maestras (M)
Ethos	Con necesidad de formarse, capaces de hacerlo. Importancia el rol docente.	Como eficaces “que me vaya saliendo”
Emociones y actitudes	Entusiasmo. Confianza. Gratitud. Disponibilidad. Apertura. Reconocimiento de sus necesidades.	Seguridad. Disfrute. Tolerancia a la frustración.
Valores	Coincidencia de los propios con los que el dispositivo persigue. Revalorización del rol.	Coincidencia de los propios con los que el dispositivo persigue
Creencias y expectativas	Utilidad e importancia de la actividad para los niños	Utilidad e importancia de la actividad para los niños
Relación con las compañeras	Ver que a otras les pasa lo mismo	Tomar las ideas y estrategias de otras.
Propuestas específicas del dispositivo	Logro de acuerdos entre F y ellas, que responden a sus necesidades concretas.	Continuidad de la propuesta con planteos teóricos previos legitimados. Posibilidad de experimentar en ellas mismas los procesos abordados. Hacer foco sobre una actividad conocida y reflexionar. Poder experimentar.

Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Madres Cuidadoras

En relación con su propio ethos o su manera de auto-percibirse, las MC se ven a sí mismas como necesitadas de formarse, reconociendo que hay cosas que no saben - “A veces me quedo colgada que no sé cómo terminar el cuento.” (MC3) - y que este no saber tiene que ver, en parte, con no haber transitado una instancia de formación- “Lo que pasa que yo no soy maestra, me parece que yo no tengo gracia para contar. Yo no me adjudico ese atributo.” (MC1).

Reconocen que hay cosas que pueden aprender y que ese aprendizaje puede favorecer su trabajo con los niños. “A mí me gustaría que todos se sienten y todos escuchen pero. . . A lo mejor soy yo la que no puede expresar...” (MC2). / “A veces me cuesta un poco expresar cosas y me gustaría saber un poco más de lo que uno hace.” (MC5). El taller parece responder a una necesidad que ellas mismas advierten.

Esta situación contribuye a favorecer cierta disponibilidad hacia la formación - “Si hay otra forma, otro método, otra técnica sería importante aprenderla.” (MC2) La expectativa de que algo pueda enriquecerlas, favorece la aparición de cierto deseo por parte de ellas “Hace rato que no hago talleres de ninguna clase. Por eso todas dijimos que sí porque es como que te acordas y empezas a renovar cosas que... o vos nos enseñás algo más que nosotras ni...” (MC1).

Otra de las circunstancias que parece haber favorecido el cambio en este grupo fue el acuerdo entre la formadora y las participantes sobre objetivos particulares negociados con cada una. Por ejemplo con MC3 que señalaba que no disfrutaba de la situación de lectura, se le propuso “empezar a disfrutar de esta actividad” a lo cual la MC accedió: “Claro, bueno. Mirá, si lo llego a lograr va a ser un logro pleno porque lo voy a poder disfrutar yo y bueno y disfrutarlo yo lo voy a expresar mejor.” (MC3).

Otro de los aspectos que favorecieron el cambio fue el autopercebirse capaces de transformar algo de la propia acción y ver sus efectos en el comportamiento infantil. - “Bueno, yo veo que llego y bueno eso es importante” (MC2); “Me tiré a la piletta como quien dice, y bueno me dio un óptimo resultado, para mí es importante. Ese dar y recibir de ellos me funcionó bastante para tener una... una relación con ellos, así social que me gusta ver como ellos piensan. (...) Antes no. Vos sabés que era muy superficial. No, no era tan importante, no me interesaba llegar a los chicos, cómo ellos ven las cosas. No. Era muy por encima, no me interesaba, no le daba esa profundidad que tenía que ser.” (MC1) El haber confiado y haberse atrevido a probar algo diferente le permitió verificar con los propios niños durante la actividad, efectos que otros modos nuevos o

diferentes de intervenir, podían tener. Puntualmente en este caso se trata del descubrimiento de la potencia de la lectura como posibilidad de compartir los pensamientos. Tal como lo señala la MC este cambio parece haber favorecido otros cambios en el modo de relacionarse con los niños. "Es lo principal que ellos entiendan, sino qué sentido tiene. Que ellos se metan adentro del cuento. Y ellos se quedan como asombrados y quieren otro cuento y me traen ellos a mí, ¡Vení leé este!" (MC1) Es evidente en este comentario el entusiasmo que este descubrimiento provoca en MC1.

Otra condición que parece haber favorecido el proceso de cambio fue la grupalización, el compartir con pares acerca de tareas que todas realizan - "Eso de chequear lo que hacía la compañera está bien porque uno hay cosas que no las hace y las puede llegar a hacer"; "Siendo más personas uno tiene más ideas. " (MC5)

El último de los aspectos que parece haber favorecido el proceso de cambio es el hecho de que implícito en ese cambio había una redefinición del rol docente, que revalorizaba la tarea cotidiana de intercambio con los infantes y su propio rol como importante - "Yo así puedo enriquecerles la vida. " (MC2). Esta redefinición va acompañada de un sentimiento de agradecimiento. "Esto fue un cambio para mí, como que algo nuevo que implemento ahora a las salas y a mi vida. Y a veces uno no se da cuenta pero tendría que, bueno, ser agradecido porque realmente es lindo aprender algo nuevo todos los días y esto me gustó, lo disfruté, lo estoy saboreando. " (MC4)

3.1.2. Maestras

En el caso de las maestras el proceso de cambio se ve facilitado por el redescubrimiento y valoración del desarrollo de habilidades en los niños que no estaban favoreciendo previamente con sus intervenciones - "Es como que está más específico, como que uno lo toma más en cuenta". (M5) / "Me lo permito yo porque primero lo entendí...". (M2). El hecho de que la propuesta del taller fuera en línea con lo que planteaba el diseño curricular que las docentes ya conocían fue también de ayuda. "Cuando vino para nosotras este cambio, decíamos, bueno y ahora cómo lo hacemos, porque el diseño existía desde hacía 15 años pero cada escuela hacía lo que quería y nadie le decía al docente cómo eran las cosas. (...) No teníamos la práctica, teníamos la teoría. " (M1) La propuesta que trajo el dispositivo "Verse" parece haberles permitido poner en juego eso que en el diseño se proponía, pero no se indicaba cómo hacer.

Según señalan las propias docentes, el detenerse sobre una actividad y observarla, poner el foco allí ayuda a romper con la inercia - "Hay cosas que uno como que las hacía mecánicamente, las hacía, viste, por inercia, y por ahí no bajabas y decías no, esto es re-importante, por qué, porque al chico le permite un montón de cosas. " (M4). El observar el efecto que tiene el aplicar la propuesta en los niños parece resultar motivador para ellas: "Me siento segura qué es lo importante, y sé que no es un pavada, sé que hay un aprendizaje, que es algo nutritivo para el nene, entonces me siento segura cuando lo hago. " (M1).

El haber experimentado en el taller por sí mismas algunos de los conceptos que permiten nombrar los procesos que tienen lugar durante la lectura parece haberlos clarificado para las participantes. Así lo expresa una de ellas - "Me gustó cuando aquel cuento que habías dado que todas lo habíamos visto de diferente manera. Eso me quedó marcado, cuando todas decíamos cosas diferentes y habíamos interpretado distinto y nos costó tanto llegar a un acuerdo. Que te ayuda a entender que los chicos también pueden interpretar de distintas maneras y aporta mucho cuando hacemos la puesta en común del cuento que cada uno aporta lo que le parece. "(M3). Al haberlo experimentado la docente puede justificar con solidez sus decisiones acerca de porqué actuar de determinada manera en el aula. "Por eso, eso de poder hacer la puesta en común te vuela la imaginación como me pasó a mí. Yo lo hacía, pero no le daba tanta importancia. Por ahí cuando yo lo viví me resultó importante. " (M3).

Otro de los aspectos que favoreció el proceso de cambio fue el poder ensayar. "Ponerlo en práctica, porque si bien la inspectora nos decía, distinto es que te lo de por arriba que como lo trabajamos con vos. Más intenso, más reflexivo, punto por punto, permitiendo el error. " (M1).

Parece ser de importancia el hecho de que lo que aparece nuevo tenga un lugar antiguo donde asentarse: preguntas previas, dudas, creencias o ideas. Y, por último, tomando las palabras de este testimonio: que se pueda

ensayar sin correr un riesgo, “permitiendo el error.” - “Si bien tenía la teoría, esto de acercarme otra vez al cuento fue fabuloso, porque pude ponerlo en práctica y sentirme segura.” (M4)

El compartir con otros también parece haber sido un aspecto favorecedor del proceso de cambio. “El leer el registro de otras maestras, leer el propio, sacar conclusiones, referencias, reflexionar, ver puntos de comparación, eso me sirvió mucho. Lo que cada uno cuenta en su práctica también me sirvió. El intercambio de compañeros, ¿no? Porque a veces no sabemos lo que hace cada uno en su sala, en su grado.” (M4).

El proceso de cambio también parecería favorecerse cuando aquello que trae la propuesta nueva es comprendido como parte un cambio mayor, un cambio de “paradigma”. M5 lo expresa así: “Es un cambio de pensamiento, no abarca solo el cuento, abarca todo. Entonces el cuento es algo más de la modalidad que había que modificar. Porque el enfoque es funcional: Parte de ¿Para qué? Para qué tengo que aprender a leer? ¿Para qué tengo que aprender los números?

Parece ser importante también el sentir que es posible y que hay cierta efectividad en su realización - “Sentir que lo estoy haciendo, no digo que brillante, pero estoy intentando y estoy cómoda de intentarlo y me siento segura.” (M1).

Cuando la propuesta de formación se alinea con valores personales previos, esa circunstancia también parece resultar favorecedora del cambio. Por ejemplo una maestra que valora mucho el respeto por la singularidad, ha relacionado la propuesta con sus propios valores - “La lectura no como algo sistemático, estructurado, callado, así duro, rígido, sino como si fuera un juego, más activo, integrador, no sé ... liberador, esa es la sensación que tengo. El texto... disfrutarlo, llevarlo a su mundo, hacerlo propio, sacar de él lo que quiera, la relación infinita que cada uno quiera, interpretarlo desde su mirada. Eso me parece que hace el cuento. Que lo vivan como propio, no como impuesto.” (M2).

Otra de las cuestiones que parecería favorecer un proceso de cambio en los modos de intervenir en el aula es la tolerancia a la frustración que habilita poder soportar las situaciones en las que no se es eficaz para ir probando hasta que funciona determinada estrategia: “Yo hacía un cambio, probaba a ver qué tal me salió y por ahí me sentía re mal, me sentía incómoda. Pero fui probando.” (M4).

Por último, el disfrute también parece ser un factor que cuando se accede a él, motoriza el cambio: “Y cuando vos lo disfrutas después eso es también importantísimo.” (M1)

3.2. Condiciones que dificultaron el proceso de cambio en ambos grupos de educadoras

Tabla 2. Condiciones que dificultan el cambio en ambos grupos de educadoras

	Madres Cuidadoras (MC)	Maestras (M)
Ethos	Percibirse torpe, incapaz o demasiado grande para aprender	Percibirse ineficaz.
Emociones y actitud	Temor a perder el manejo del grupo.	Temor a perder el manejo del grupo. Incomodidad o miedo al descontrol y a lo incierto. Búsqueda permanente de seguridad.
Valores	No se observan	La seguridad
Creencias y expectativas	No se observan	Percepción del cambio como algo muy grande. Expectativas de indicaciones concretas por parte de la F (por capacitaciones previas)
Relación con las compañeras	No se observan	Ausencia de compañeras y falta de compromiso.
Propuestas del dispositivo	No se observan	El dispositivo no otorga puntaje. El horario escolar. La falta de tiempo por otras tareas del cronograma escolar.

Fuente: Elaboración propia

3.2.1. Madres Cuidadoras

Las condiciones que dificultan el proceso de cambio se ubican para ellas exclusivamente en las dos primeras dimensiones: su ethos y sus emociones. En el resto de las dimensiones no parece haber condiciones obstaculizadoras del cambio.

En relación a su ethos, se autoperciben deficientes o carentes- “Yo me considero bruta, torpe, quesito, como le digo a mi hijo, bueno se ve que tengo mucho para aprender” (MC4). “Yo me siento mayor pero se ve que no soy tan mayor, soy muy joven por adentro porque tengo mucho que aprender y bueno, eso es importante para mí. Ya sabés cuando fui al secundario hace cuatro años, me di cuenta, me falta aprender.” (MC1) A esta percepción se asocia también muchas veces el tema de la edad - “Lo que pasa al ser una persona grande a veces uno tiene como un poco de temor a no llegar a lo que uno quisiera poder llegar.” (MC3). Esta desconfianza en su propia capacidad parece funcionar obturando el ensayo de nuevas propuestas por temor a no poder ser capaz de llevarlas a cabo.

En relación con la dimensión emocional, este temor del que hablan las MC parece estar asociado a la pérdida del manejo del grupo. “El tema de los cuentos a mí me gustaría que todos escuchen, que es lo que no saben hacer. A lo mejor lo que le cuento no le entusiasma a todos. Y los otros pelean, vienen, van, como que yo me desconcentro. No puedo lograr que escuchen todos juntos.” (MC5). La necesidad de tener cierto orden en el aula para poder llevar a cabo la actividad puede implicar, en oportunidades, el tener que controlar demasiado las participaciones infantiles. El orden parece ser un prerrequisito para poder comenzar. Cualquier nueva propuesta podría desorganizar ese orden, y eso asusta.

3.2.2. Maestras

En el caso de las maestras, las condiciones que dificultan el proceso de cambio abarcan todas las dimensiones. lo que da confianza porque ya se conoce y que parece funcionar, se opone a la incomodidad de lo desconocido o incierto, o de lo que no sale del todo bien. Aparece con claridad la dificultad de atravesar el riesgo asociado a lo desconocido, con el temor como emoción que lo acompaña. “Esto de preguntarles y de generar un diálogo con los niños, que yo no lo hacía y a veces soy temerosa aún en hacerlo. No lo hago porque tengo dudas, porque me manejo en lo que yo estoy segura. No sé si resultará con este grupo... ¿y si no resulta y empiezan a charlar o se me dispara?” (M3). Ir a lo seguro para las maestras significa un grado mayor de control sobre la participación infantil.

La intolerancia a lo impredecible es otro de los factores que juega en contra del proceso de cambio al que el “Verse” invitaba. “Soy una maestra que me gusta decir esto, esto y esto y yo estaba acostumbrada a decir bueno hago así. Por eso me chocó un poco el curso.” (M1) Al igual que observamos con las MC aparece la necesidad de mantener el control o el miedo a perderlo: “¿Por qué no lo hice? Me costó mucho por la conducta.” (M5) / “Por los varones.” (M1) / “Era muy difícil hacerlo, es como que se desvirtuaba todo, se iba para cualquier lado.” (M2) En todos estos comentarios se observa la dificultad que tienen las maestras de experimentar situaciones en las que perciben que pierden el control. “Me da un poquito de miedo a que se arme un descon-trol en la sala, que uno no pueda manejar. Y eso es verdad, uno a veces tiene los miedos de uno y lo miedos de uno son los que a veces no te dejan y te hacen que no te mandes a hacer cosas nuevas, que no tenga iniciativa de hacer cosas nuevas.” (M2).

Puntualmente la propuesta del “Verse”, que contribuyó a que comprendieran que la lectura implica un proceso interpretativo y que por ello es tan importante poder compartir las interpretaciones de cada uno para poder acompañar ese proceso, aumenta ese temor, ya que no es posible planificar exactamente por dónde irá el intercambio con infantes. Una actividad así planteada conlleva una dosis mayor de incertidumbre que las formas tradicionales de trabajo a las que están habituadas las docentes.

El hecho de que el que el cambio se perciba como algo muy profundo tampoco ayuda: “Era un cambio del día a la noche era el cambio, el cambio fue muy muy estrepitoso.” (M4)

Las expectativas de las docentes basadas en capacitaciones previas fueron otra de las condiciones que parecen haber dificultado el proceso de cambio. De acuerdo a esas experiencias antiguas las docentes relatan haber estado esperando indicaciones precisas, algo que no ocurrió con el dispositivo “Verse”: “Estaba acostumbrada a decir vos tenés que hacer esto y esto, bueno bárbaro. Hago esto, tengo que estudiar, nos van a dar esto, listo. Y no, no es así lo que vi en el curso.” (M1).

Otro de los aspectos que no favorecieron el proceso de cambio es la burocracia escolar y la necesidad de cumplir con un programa. Las docentes manifiestan “Me corre el tiempo, estuve faltando y le daba a la suplente las fotocopias.” (M1) / “A mí me costó mucho implementarlo porque te lleva tiempo, porque estás atada a unos contenidos que tenés que dar.” (M5).

En relación con cuestiones formales tampoco contribuyó con el proceso de cambio el hecho de que el taller no otorgara puntaje - “Hubiera estado bueno que nos dé puntaje, más allá de que te quedas porque te puede enriquecer.” (M1) / “Era como muy pesado porque nos teníamos que quedar después de hora, y es como que se hace cansador...y también faltó la directora, éramos poquitos entonces se notó.” (M5) Tal vez, de haber otorgado puntaje hubiera habido menos ausencias en el taller. El puntaje constituye siempre un incentivo.

3.3. Coincidencias y disidencias entre los dos grupos en las condiciones que favorecen y dificultan el cambio

Resumiendo, lo que muestra el análisis realizado es que hubo coincidencia en varias de las condiciones que favorecieron el proceso de cambio en ambos grupos. Se trata de las siguientes condiciones: sentirse eficaces y capaces de afrontar el cambio, conseguir un cierto nivel de confianza o de seguridad, o también tolerar la inseguridad; el hecho de que esos cambios estén de alguna manera relacionados con los propios valores o expectativas de logro, y ver que otras docentes sufren las mismas dificultades que ellas.

Por otro lado se observaron condiciones favorecedoras del cambio que son diferentes para ambos grupos. Sobre todo se trata para las MC de la percepción de sí como necesitadas de formación y su consiguiente actitud de disponibilidad, que parece asociada a este reconocimiento, y el logro de acuerdos personales en relación con objetivos particulares a medida para cada una de ellas, condiciones que no se observaron en las M. Por el lado de las M se ponen de manifiesto otras condiciones que propician el cambio, que no aparecen en las MC: el hecho de que ellas ya conozcan teorías a las que asociar las nuevas propuestas de cambio, el haber tenido la oportunidad de ensayar sin riesgo y el haber experimentado en sí mismas los procesos que luego van a trabajar con infantes, como ocurrió con el proceso de interpretar el cuento.

En relación con las condiciones que constituyen dificultades para el proceso de cambio si comparamos ambos grupos de educadoras encontramos una sola coincidencia. Se trata del temor a perder el control sobre el manejo del grupo. En el caso de las MC no se observan otras condiciones que obstaculicen el cambio, además de esta, y el hecho de considerarse demasiado “torpes”. En cambio, en el caso de las M se evidenciaron una serie de condiciones más que pueden obturar el cambio que no están presentes para las MC. A saber: la necesidad de hacer lo que antes parecía funcionar para controlar la disciplina en contraposición con la incertidumbre que la propuesta conlleva, las expectativas de las docentes, asociadas a capacitaciones previas con alto nivel de directividad, el bajo nivel de compromiso y las ausencias, que relacionan también con el hecho de que la formación no otorgaba puntaje en el sistema formal, y la falta de tiempo por tener que remitirse a un programa.

Si tomamos el total de los resultados, podemos observar que M y MC comparten en gran medida las condiciones que favorecen el cambio, con algunas pequeñas e interesantes diferencias que ya hemos señalado; pero las dificultades que encuentran para enfrentarlo son mayores y más variadas en el caso de las M. Esta información puede ayudarnos a responder una de las preguntas que había inspirado este trabajo: cómo es posible que las MC hayan modificado sus prácticas más que las maestras, como se había encontrado en trabajos previos (Manrique, 2019). De acuerdo a los resultados presentados, la respuesta sería que las M enfrentan más cantidad de obstáculos que las MC al transitar el cambio. Si miramos los tipos de obstáculos de ambos grupos podemos advertir también que mientras que las MC no parecen atravesar condiciones que obstaculi-

cen el cambio en dimensiones como los valores, las creencias, las expectativas, la relación con las compañeras o las propuestas del dispositivo, en todas estas dimensiones las M encuentran condiciones que obstaculizan el cambio.

4. Discusión

Enfocamos el proceso de cambio que tuvo lugar a lo largo de un taller de formación en dos grupos de educadoras docentes y no docentes e intentamos responder a una pregunta ¿Qué lo facilita y qué lo dificulta? La respuesta a la pregunta dio lugar a la elaboración de una serie de hipótesis que compartiremos a continuación, en dialogo con elaboraciones de otros autores ya reseñados en el apartado de marco teórico que nos permiten pensar el cambio desde múltiples perspectivas- psíquica, psicosocial, e institucional.

En primer lugar, en relación con las condiciones de posibilidad para que un cambio pueda tener lugar, encontramos coincidencia en ambos grupos de educadoras. Al igual que lo han hecho otros trabajos (Fullan, 2001; 2007; Guskey, 2002; Paglis y Green, 2002; Tschanen-Moran, Hoy y Hoy, 1998) mostramos que favorece el proceso de cambio la experiencia de éxito en la implementación que implica la percepción de la propia eficacia. Comprendemos esta necesidad de autopercepción de eficacia teniendo en cuenta la cualidad caótica que caracteriza un aula infantil. Abandonar la zona de confort que dentro del caos cada docente se ha fabricado, que es lo que una nueva propuesta implica, solo parece ser aceptable si existe un reaseguro. Este dato podría poner en duda la idea fuertemente sostenida de que primero cambiarían las representaciones o los modelos mentales y luego las prácticas. Tal como otros trabajos vienen señalando (Manrique, 2015; Pareja Roblin y Margalef, 2013) el cambio parecería tomar la forma de un circuito espiralado: algo parece transformarse en las representaciones o en las expectativas, y esta transformación da lugar a que tenga lugar un atreverse a probar algo nuevo, pero es el resultado de ese experimento en el aula, el que habilita que el proceso de cambio continúe su curso.

Por otro lado, cuando la propuesta de formación trae algo que es vivido por las educadoras como la respuesta a una necesidad propia, cuando está en línea con expectativas previas o con los valores de las educadoras, esa condición parece también favorecer el proceso de cambio. Este hallazgo coincide con los hallazgos de Day (2007) y de Chapman y Heater (2010), quienes enfatizan el carácter autodeterminado del cambio.

Con respecto a las condiciones que parecen haber constituido dificultades para transitar el cambio, si consideramos todas las referencias al miedo a perder el control, en principio, podríamos pensar que remiten a cuestiones abordables desde una perspectiva psíquica. En los términos en que lo plantea Aulagnier (2016) desde el psicoanálisis, podríamos leer lo que llamamos proceso de cambio como proceso de inscripción de subjetividad. En esos casos, siguiendo su modelo podríamos decir que se ha puesto en juego algo de lo que ella llama el proceso originario. Podríamos pensar que el afrontar la novedad y que se produzca esta inscripción de subjetividad depende de que cada educadora haya activado pictogramas de fusión, en función de lo placentero de la experiencia. En los casos en los que esto no tuvo lugar podríamos pensar que se activaron, en cambio, pictogramas de rechazo, ligados a una experiencia displacentera. Resulta claro en el trabajo como lo “otro”, lo nuevo, lo incierto, ha resultado un desafío que estimuló a algunas educadoras a transformar aquello nuevo en metabolizable, mientras que para otras fue un obstáculo. Trabajando en injunción con el proceso originario también se habrán activado en todos los casos los procesos primario y secundario, donde aparecen las representaciones que las educadoras tienen sobre sí y sobre su rol, su identidad profesional docente, sobre la que luego volveremos desde una perspectiva psicosocial. Por ahora baste decir que esta teoría no nos permite por sí sola comprender con qué podría estar asociada la activación de unos u otros pictogramas. Pero en cualquier caso nos indica que el transitar el cambio siempre requiere de un trabajo psíquico.

Pensar este “trabajo” con la incertidumbre desde la teoría de Bion (1980), también dentro del psicoanálisis, nos aporta la idea de que algunas de las educadoras parecen haber podido tolerar la incertidumbre propia de un nuevo modo de hacer, que trastoca sus antiguas representaciones y acciones. Lo habrían hecho, según esta teoría, porque han podido encontrar contención, ya sea en el dispositivo de formación mismo y en la forma-

dora y el grupo, como algunas lo señalan o en sí mismas, posibilidad que también aparece. No parece estar presente la contención como una función que estuviera cumpliendo la institución escolar. Por el contrario, la institución aparece desde el discurso docente explícito en el lugar de la demanda por el cumplimiento de tiempos, o por la sobrecarga de tareas, así como por la burocratización que implica la valorización de aquello que otorga puntos por sobre el valor formativo de las experiencias. Todo esto resulta evidente en el discurso de las M y se encuentra ausente en el de las MC. La tolerancia a la frustración en este caso implica reconocerse no sabiendo o en proceso de ir aprendiendo, al hacer algo que no se domina aún. Se trata de atreverse a volver a ser novata. Nuevamente podríamos pensar que esta tolerancia a la frustración parecería haber estado presente para las educadoras no docentes –M– pero en menor medida para las docentes –MC.

La perspectiva psíquica dentro de la que hasta aquí nos valimos, si bien aborda algo de lo común a la experiencia de ambos grupos, al permitirnos comprender cómo funciona el miedo a lo nuevo, no parece alcanzar para explicar las diferencias entre ellos. En efecto, tal como se presentó en los resultados, se pusieron de manifiesto dificultades para las M, que no comparten con las MC.

Si abordamos la necesidad de seguridad y el temor a cometer errores y a perder el control del grupo desde la perspectiva psicosocial e institucional del cambio consignadas en el marco teórico, podemos interpretar estas actitudes como rasgos propios de la identidad profesional docente (Abraham, 1997; Bolívar, 2007; De Freitas y Walshaw, 2016; Vaillant, 2010), rasgos que constituyendo parte de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989), se manifiestan en el ethos de cada M. En efecto, el control del grupo constituye parte de lo que dentro de estas significaciones imaginarias, se considera un desempeño idóneo de cualquier docente. Las expectativas que han sido introyectadas por cada M constituyen parte de las regulaciones sobre su acción. En este marco, la instancia de formación parece convertirse para las M en una evaluación – que también es autoevaluación – de su desempeño profesional, y una evaluación que además es negativa cada vez que aparece una crítica o una sugerencia sobre algo que podría ser mejorable. En este sentido es notable cómo las MC quienes no cargan con esta representación social de expertas, por no identificarse con el rol de profesionales docentes, no manifiestan dificultad en reconocerse como no sabiendo.

Si cambiar es posible como respuesta a una necesidad propia o una situación que a uno no le satisface como señalan Chapman y Heater (2010), es fundamental poder advertir las propias dificultades. Por otro lado, el ensayo de nuevas formas de hacer que supone la formación, requiere que haya intentos y errores y seguramente tendrá efectos en la disciplina en el aula. El cambio en la actitud infantil puede también ser experimentado como desorden. Ahora bien, tanto el reconocer las propias dificultades, como el intentar nuevas intervenciones en el aula parecería atentar contra la imagen de docente eficaz que tiene todo bajo control que desde estas significaciones imaginarias sociales cada educadora docente ha introyectado. Mirado desde esta perspectiva (Geijssels y Meijers, 2005) lo que las docentes estarían rechazando no es solo la incertidumbre que el cambio trae, sino también la ineficacia propia del aprendiz y el propio lugar de aprendiz, que no resulta compatible con las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1989) de lo que es ser docente, que se asocia a ser experto y a controlar la clase.

En coincidencia con lo que encontró Valoyes-Chaves (2019), la propuesta que el “Verse” ofrecía implicaba lidiar con estas significaciones imaginarias presentes en los discursos oficiales dominantes e introyectados por cada docente en su propio ethos, configurando su Identidad Profesional Docente. En efecto, si consideramos a la propuesta “Verse” en el marco de la lucha entre sentidos (Valoyes-Chaves, 2019) y la lucha ideológica en el campo simbólico (Montecino y Valero, 2017), la definición de lo que significa ser docente y del sentido mismo de la enseñanza implícitas en la propuesta, parecerían estar entrando en tensión con algunas características de los discursos tradicionales dominantes en la escuela, al igual que otros autores advirtieron que ocurre con otras propuestas de formación (Wagner y Heberl-Eissenmann, 2014). Aspectos centrales en la propuesta del “Verse” como la definición de un docente como el estar abierto a la transformación permanente y el permanecer en estado de pregunta; el priorizar el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y la participación del estudiante, por sobre los aspectos disciplinarios, entran en tensión con el discurso disciplinador y con el valor otorgado al orden, propios de las significaciones imaginarias sociales presentes en la cultura escolar que atra-

viesa todas las instancias de formación de las maestras y las instituciones educativas. Es decir, que la propuesta formativa en sí parece haber constituido un obstáculo al cambio, en tanto alienta a entrar en contacto con lo desconocido, con lo impredecible y a disponerse como aprendiz al ensayo y error; aspectos todos que la institución escolar, rechaza. A la incertidumbre que tiene toda propuesta formativa per se, se sumó la incertidumbre que agrega este tipo de propuesta particularmente, que invita a mayores grados aun de impredecibilidad.

En este contexto, las dificultades que se pusieron de manifiesto en las maestras están dando cuenta de su manera singular de lidiar con esta lucha ideológica (Montecino y Valero, 2017), al habitar el rol en lo que Sanino (2010) llamaría un acto de autonomía que da lugar a su integración o diferenciación, en el esfuerzo por significar y reinventar su identidad profesional múltiple y siempre cambiante en esta red de discursos circulantes.

En relación con este aspecto quedan abiertas dos preguntas para la formación: si la reticencia al cambio se vincula en parte con el sentirse experto en un área, y si esa autoimagen constituye parte de lo que culturalmente es concebido como idoneidad en un área, como venimos discutiendo, ¿Cómo lograr esa apertura al cambio y esa disponibilidad que surge de un reconocimiento de un no saber, indispensables para sostener una formación continua? Todo haría pensar que una nueva identidad docente es necesaria (Chapman y Heater, 2010; Gellert, Espinoza y Barbé, 2013; Geijssels y Meijers, 2005), una redefinición del sí mismo profesional docente que aloje como posibilidad el cambio y la mejora permanente.

Otra interpretación posible sería adjudicar a estas maestras que parecen no haber modificado su desempeño, lo que De Freitas y Walshaw (2016) denominaron como “prácticas de diferenciación”. Las maestras estarían poniendo en juego su autonomía al rechazar la propuesta de transformar su desempeño. La ausencia de transformación debería ser interpretada en este caso como una autoafirmación de las maestras (Youdel, 2010). Podríamos pensar también que de esta manera se están oponiendo a un cambio de tipo fundacional, como lo denominó Chapman y Heater (2010), un cambio en el nivel del self. En efecto, ellas mismas mencionan el desencuentro entre sus expectativas de formación, ligadas a aspectos de índole puramente instrumental, y la propuesta de formación como algo “estrepitoso”, fundacional en términos de Chapman y Heater (2010).

Por último, en relación con los procesos de cambio y las prácticas pedagógicas, el análisis mostró también que algunas de las docentes pudieron advertir los beneficios de otro modo de intervención, aunque no hubieran realizado modificaciones visibles para sí mismas en sus prácticas aún. Esta situación nos permite pensar el cambio como un proceso gradual que tiene lugar en el tiempo (Fullan, 2007; Watzlawick, Weakland y Fisch, 1992) en el que la transformación de la práctica en sí es solo parte. Podemos, pues considerar la autocrítica, o la formulación de nuevas preguntas como cambios de un grado menor. Un dispositivo con la brevedad del “Verse”, en este sentido, puede haber llegado a mover ciertos engranajes que favorezcan por ejemplo el surgimiento de una pregunta donde antes había certezas, o el comenzar a vislumbrar aspectos antes invisibilizados. Tal vez esa nueva pregunta necesite mucho más tiempo para poder ser respondida y cuajar en una nueva modalidad de intervención en el aula. Si entendemos, entonces, que la transformación de una práctica es un momento más de una dinámica mucho mayor, no descartaremos como ineficaz una intervención solo porque no se advierten cambios inmediatos en el modo de intervenir. Será preciso, en cambio, atender a lo sutil sin menospreciarlo. En este sentido lo que parecerían haber sido cambios menores en las maestras que en las madres cuidadoras, o situaciones previamente interpretadas como resistencia al cambio (Manrique, 2014; Sannino, 2010; Zimmerman, 2006) pueden ser redefinidos como cambios de diferente grado.

Conclusiones

La comparación de las condiciones que facilitan y dificultan el cambio que toda formación supone en dos poblaciones de educadoras distintas - maestras y madres cuidadoras -puso de manifiesto las dificultades que la identidad profesional docente y el ejercicio del rol profesional le confieren al proceso de cambio de las maestras en especial.

Ya es extendida la idea de que la reflexión sobre la acción es necesaria para la formación docente. Este trabajo permite responder a una pregunta que la bibliografía viene dejando vacante: qué condiciones hacen posible

esta reflexión que facilita el cambio y cuáles la dificultan. A través del análisis el trabajo ha mostrado, en conclusión, que lo que dificulta el proceso de cambio es común a ambos grupos: se trata del miedo al cambio. En este sentido se hace necesaria una comprensión de la problemática de la formación entendida como cambio, que la defina como un fenómeno complejo con múltiples dimensiones: como proceso psíquico, porque el cambio conlleva inscripción de subjetividad, como proceso psicosocial porque implica transformaciones de la Identidad Profesional Docente y dentro de una perspectiva institucional porque el cambio involucra también una lucha por el sentido al interior de una comunidad.

Este abordaje del cambio desde la complejidad permitirá atender no solo los aspectos singulares y psíquicos de la formación, que indican la necesidad indiscutible de acompañamiento sistemático y de sostén emocional como parte de la propuesta de formación (Gellert, Espinoza y Barbe, 2013; Geijssels y Meijers, 2005; Sannino, 2010; Tschannen-Moran, Hoy y Hoy, 1998), sino también desde una mirada psicosocial, invita a revisar y redefinir la identidad profesional de las docentes integrando en ella la idea de profesionalización como permanente transformación de sí. Este cambio de paradigma que redefine la identidad profesional docente podría contribuir a deconstruir uno de los obstáculos más importantes que, de acuerdo a esta investigación, encuentra el cambio permanente, que es condición de toda profesionalización. ©

María Soledad Manrique. Doctora por la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es Psicodramatista y se ha capacitado también como terapeuta gestáltica. Actualmente se encuentra finalizando una Maestría en DMT (Danza Movimiento Terapia) en la UNA. Preocupada por el movimiento de las ideas, de las actitudes, de las emociones y del cuerpo, estudia los procesos de transformación subjetiva y los dispositivos que permiten acompañarlos. Interesada en el desarrollo personal y profesional se desempeña profesionalmente en tres áreas: en investigación con el cargo de Investigadora Adjunta de CONICET, en el CIIPME, Unidad Ejecutora de esta institución. Como investigadora ha publicado más de 40 artículos en revistas y reuniones científicas nacionales e internacionales sobre temáticas como la interacción maestra - niña en el aula, la educación infantil, los procesos de lectura y escritura y de comprensión, la formación de docentes iniciales y en ejercicio, y la formación de formadores, los procesos de transformación subjetiva y los cambios en las prácticas pedagógicas y de crianza de adultos educadores, a partir la participación en dispositivos de formación específicos, todas temáticas que ha investigado. Evalúa y dirige también a otros investigadores. En docencia es Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Didáctica II de la Carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), participando también en el dictado de cursos de doctorado en UBA y en otras universidades. Como Psicodramatista, coordina de un taller de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y un taller de Danza Comunitaria (UNA).

Referencia bibliográfica

- Abraham, Ada. (1987). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Aulagnier, Piera. (2016). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Paidós.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien y Verloop, Nico. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bion, Wilfred. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard Laville, Claudine. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista IICE*, 34, 7-28.

- Bolívar, Antonio. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Calabrese, Raymond, L. (2002). *The leadership assignment: Creating change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Castoriadis, Cornelius. (1989). *La institución maquinaria de la sociedad*. Vol 2. Barcelona: Tus Quests.
- Chapman, Olive y Heater, Brenda. (2010). Understanding change through a High School Mathematics Teacher's journey to inquiry-based teaching. *Journal of Math Teacher Education*, 13, 445-458.
- Day, Christopher. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Freitas, Elisabeth y Walshaw, Margaret. (2016). *Alternative theoretical frameworks for mathematics education research. Theory meets data*. Cham: Springer.
- Duke, Daniel. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education.
- Fernandez, Ana María. (2007). Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Geijssel, Femke y Meijers, Frans. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gellert, Uwe, Espinoza, Lorena y Barbé, Joaquim. (2013). Being a mathematics teacher in times of reform. *ZDM*, 45(4), 535-545.
- Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard y McKee, Annie. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Greenberg, Jerald y Baron, Robert, A. (2000). *Behavior in organizations*. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guskey, Thomas. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-392.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonardo, Zeus. (2003). *Ideology, discourse, and school reform*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Manrique, María Soledad y Mazza, Diana. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES*, XIII(13), 1-21.
- Manrique, María Soledad y Sanchez Abchi, Verónica. (2015). Teacher's practices and Mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, María Soledad y Sanchez Troussel, Lorena. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En Romero, Silvia y Concha, Soledad (Eds), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 295-331). Ciudad de México: México, 12 Editorial. UDP.
- Manrique, María Soledad. (2014). La paradoja de la formación docente como transformación subjetiva. Congreso Internacional de Formación del Profesorado. UNTREF (Universidad de tres de Febrero). *Actas del congreso*, 528-541.
- Manrique, María Soledad. (2016). La formación docente como construcción negociada de un personaje y de un escenario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 9-27.
- Manrique, María Soledad. (2017). Institución e individuo en tensión. El proceso de cambio en la formación permanente del profesorado. Estudio de caso. *Revista de la escuela de ciencias de la educación. Facultad de humanidades y artes. Universidad nacional de Rosario. Año 13*, 12(2), 149 -166.

- Manrique, María Soledad. (2019). Formación en lectura de cuentos: impacto en intervenciones en educadoras docentes y no docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 19(3), 1-32.
- Marzano, Robert; Waters, Timothy y McNulty, Brian. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mevorach, Miriam y Strauss, Sidney. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.
- Montecino, Alex y Valero, Paola. (2017). Mathematics teachers as products and agents: To be and not to be. That's the point. In H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann, & A. Pais (Eds.), *The disorder of mathematics education* (pp. 135-153). Cham: Springer International Publishing.
- Paglis, Laura, L. y Green, Stephen. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Pareja Roblin, Natalie y Margalef, Leonor. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 18-32.
- Radovic, Darinka y Preiss, David. (2010). Discourse patterns observed in middle-school level mathematics classes in Chile. *Psykhé*, 19(2), 65-79.
- Robbins, Stephen. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sannino, Annalisa. (2010). Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education* 26, 838-844.
- Souto, Marta. (2017). *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Tschannen-Moran, Megan, Hoy, Anita, Woolfolk y Hoy, Wayne K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vaillant, Denise. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. En M. Colén Riau y B. Jaurata Borrascas (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 924-943). Barcelona: I. C. E.
- Valoyes-Chávez, Luz. (2019). On the making of a new mathematics teacher: professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100, 177-191.
- Wagner, David y Heberl-Eissenmann, Beth. (2014). Identifying authority structures in mathematics classroom discourses: A case study of a teacher's early experience in a new context. *ZDM Mathematics Education*, 46, 871-882.
- Watzlawick, Paul, Weakland, John y Fisch, Richard. (1992). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Youdell, Deborah. (2010). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.
- Zeichner, Ken, M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp. 9-27). London: Falmer Press.
- Zimmerman, Judith. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90 (3), 238-249.

Enseñanza del discurso escrito desde las concepciones docentes en la universidad experimental venezolana



Teaching of the written speech from the teaching conceptions in the venezuelan experimental university

José Francisco Pérez Quintero

<https://orcid.org/0000-0003-0286-7647>

jofran1428@gmail.com

Teléfono de contacto: + 56 936699017

Departamento de Educación

Facultad de Humanidades

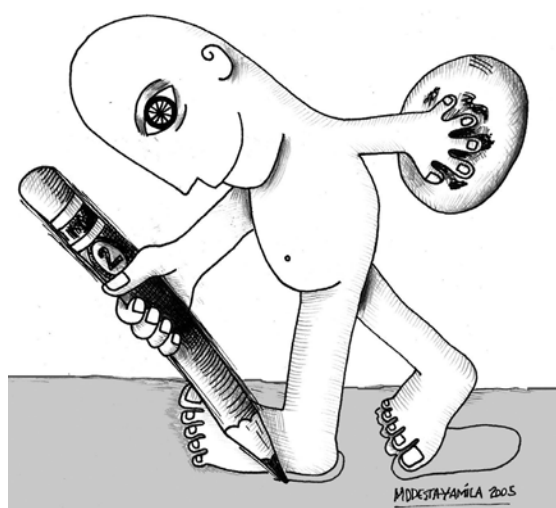
Universidad de Santiago de Chile

Chile

Fecha de recepción: 05/05/2021

Fecha de envío al árbitro: 08/05/2021

Fecha de aprobación: 30/05/2021



Resumen

El presente estudio busca interpretar en la enseñanza del discurso escrito las prácticas escriturales cotidianas desde las concepciones docentes en el contexto universitario venezolano. Se realiza un abordaje desde el paradigma interpretativo bajo un diseño etnofenomenológico, cuya interpretación de los hallazgos se hace partiendo de dos unidades de análisis: concepciones docentes del proceso escritural y enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes en la ejecución de prácticas escriturales. Como implicaciones teóricas emergen las categorías: concepciones y/o representaciones sociales de docentes desde las prácticas escriturales universitarias, enseñanza del discurso escrito y acciones pedagógicas docentes, como compromiso de encontrarle significado a las experiencias de escritura, para la transformación de sí y de las habilidades de escritura universitarias.

Palabras clave: concepciones docentes, discurso escrito, enseñanza, universidad.

Abstract

The present study seeks to interpret in the teaching of written discourse the daily scriptural practices from the teaching conceptions in the Venezuelan university context. An approach from the interpretive paradigm is carried out under an ethnophenomenological design, whose interpretation of the findings is made starting from two units of analysis: teaching conceptions of the scriptural process and teaching of academic writing from the experiences of teachers in the execution of scriptural practices. As theoretical implications emerge the categories: conceptions and / or social representations of teachers from university scriptural practices, teaching of written discourse and teaching pedagogical actions, as a commitment to find meaning in writing experiences, for the transformation of themselves and skills college writing.

Keywords: teaching concepts, written discourse, teaching, university.

Author's translation.

Introducción

La importancia que posee la escritura académica en la formación profesional y, fundamentalmente, en el desarrollo de los procesos de pensamiento en los estudiantes, se debe a que esta hace parte de las actividades formativas propias de la universidad; así como, permite aprender y construir el conocimiento, a partir de la activación de procesos de interpretación y reorganización de ideas por escrito. Así, Mostacero (2014), advierte que la escritura “es un instrumento para pensar y reflexionar, contribuye a construir y transmitir las representaciones mentales y sociales, tanto las del discurso ajeno como las del discurso propio...permite transformar el conocimiento” (p.211).

En este marco de referencia, las concepciones y/o representaciones sociales hacen referencia a un objeto, es decir, proporcionan conocimiento sobre la manera como los individuos interpretan, piensan, entienden y explican un fenómeno o una práctica. En tal sentido, las concepciones de los docentes sobre la enseñanza del discurso escrito devienen en un corpus significativo y funcional de conocimientos que éstos tienen acerca de qué es escribir, qué procesos y prácticas hay que llevar a cabo cuando se les solicita a los estudiantes producir un texto académico en el contexto universitario.

De esta manera, siendo las concepciones elementos de la cosmovisión de cada docente que permean sus ideas y actuación, se requiere un estudio de estas para revelar o develar su influencia en la enseñanza de la escritura en el ambiente universitario; con el fin de confrontar sus representaciones y sus prácticas con los modelos de escritura que desde una perspectiva académica le confieren sentido como experiencia social y epistémica. A tal efecto, la práctica pedagógica universitaria, a nivel general, se ve afectada tanto positiva como negativamente por la concepción que el docente tenga de los sujetos participantes, del objeto de enseñanza y del proceso de aprendizaje, debido a que estas concepciones repercuten en la manera cómo planea, desarrolla y evalúa las acciones en el aula.

En este marco de referencia, este estudio aborda la enseñanza del discurso escrito desde la concepción del docente para interpretar cómo se desarrollan las prácticas escriturales cotidianas desde las representaciones docentes en este espacio educativo, con el fin de comprender las experiencias docentes en la enseñanza del discurso escrito. Dicha interpretación está fundamentada en la Concepción Sociocultural de la Escritura, la Alfabetización Académica y la Teoría de la Representaciones Sociales.

Además, esta investigación busca ofrecer soportes teóricos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos para los docentes, dentro de su respectiva práctica profesional, debido a que ellos recurren a conceptos, estrategias y creencias, que les permiten explicar su realidad y direccionar su quehacer pedagógico. Por tanto, al ser estos elementos producto de su formación profesional, sus experiencias personales y su interacción con los estudiantes; se constituyen en aspectos claves para comprender las prácticas escriturales que se desarrollan en los ambientes de aprendizaje universitarios.

La concepción de la escritura desde la mirada sociocultural

Los modelos sobre los procesos de composición escrita desde la mirada sociocultural remiten necesariamente a Vygotsky (1979), quien considera el aprendizaje de la escritura como “un fenómeno social, interpersonal, el cual constituye un medio de comunicación, de participación en comunidades discursivas, disciplinares y académicas concretas” (p.32); en este marco de referencia, la escritura ha sido estudiada desde diversas disciplinas. En el campo de la psicología, los estudios sobre el discurso escrito se remontan a los años sesenta con el florecimiento del paradigma cognitivo y la psicolingüística y, desde los noventa, del enfoque sociocultural.

En este último, Díaz-Barriga (2008), indica que el texto escrito “consiste en un vehículo o instrumento sociocultural que transmite significados y que posee una estructuración discursiva” (p.337). Con base en lo expresado por la autora, en su carácter de producción comunicativa social, un texto es dialógico y polifónico, debido a que se incluye la voz del autor, otras voces y, a la par, es intertextual porque se elabora en relación con otros a los que hace referencia; por tanto, para entender y producir un texto es necesario ubicarse en el contexto y la perspectiva de la comunidad cultural y discursiva a la que pertenece.

A partir de los modelos cognitivos y aportes sociocognitivos surge el paradigma de producción de textos escritos del grupo didactext Álvarez (2005), como modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Esta práctica de escritura busca relacionar la cultura y los contextos específicos en la producción de un texto con los procesos cognitivos que intervienen en la composición escrita, entendiendo que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y un tiempo determinado.

Desde este enfoque, tal como lo manifiesta Álvarez (2005), la integración entre el modelo cognitivo y el socio-cultural, es posible en la medida en que se acepte que el lenguaje ayuda a reprogramar el cerebro, reestructura la mente humana y los artefactos culturales, los cuales actúan como prótesis cognitivas que apoyan o amplían el funcionamiento de la mente. Esto permite el aumento de la conciencia (estrategias metacognitivas) sobre los propios procesos de planificación, textualización y revisión, a fin de favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, con el objeto de proporcionar a los estudiantes la información, práctica y experiencia necesarias para comunicarse eficazmente a través del discurso escrito.

De esta forma, hay que reconocer en el plano de la enseñanza del discurso escrito en la universidad, asuntos como la importancia de la interacción social y dialógica que se promueve en torno al texto escrito o el papel que juegan las prácticas de escritura académica en el contexto del plan de estudio y la enseñanza que ocurre en una comunidad de formación de profesionales determinada, considerando que la escritura permite tomar al propio lenguaje, sea oral o escrito, como objeto de reflexión.

La alfabetización académica en el contexto universitario

Los postulados teóricos sobre alfabetización académica en el contexto universitario (Carlino, 2003, 2005, 2007, 2009), no dudan en afirmar que sólo considerando la escritura como actividad central de las culturas académicas se desarrollará una enseñanza orientada a la formación de competencias de escritura. Según los supuestos derivados de estos estudios sobre la diversidad de prácticas de escritura universitarias, escribir en la universidad es una práctica social académica, orientada por intencionalidades particulares, muy propias del campo de conocimiento. De este modo, Carlino (2009), afirma que la alfabetización académica debe entenderse:

Como el proceso de enseñanza que, puesto en marcha, permite favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas...proceso que conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (p.360).

Con base en lo antes expuesto, en la enseñanza universitaria la escritura se considera una tarea cultural imbricada en el entorno social, por tal razón, asume las variaciones que se producen en todos los ámbitos, fundamentalmente, las marcadas por la ciencia y la tecnología. Además, existe una interacción permanente entre el discurso escrito y el medio ambiente que rodea al escritor, a tal efecto, resulta esencial conceder a la escritura su condición de representación social como proceso académico que requiere ser enseñado en una práctica constante, situado socialmente. Igualmente, según Carlino (2003), la alfabetización académica es vista como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (p.410).

Dentro de este marco de referencia, siendo la escritura académica un acto de expresión del pensamiento e instrumento de comunicación que le permite a los estudiantes reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimiento; es necesario entonces acercarse a los participantes, a nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como, a las actividades de producción y análisis de textos, pues es de este modo que se logra aprender teniendo en cuenta diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se escribe (Carlino, 2003).

Al mismo tiempo, esta investigadora del tema de la Alfabetización Académica considera necesario que las universidades desarrollen espacios de reflexión en los que se asuman responsabilidades compartidas entre sus distintos actores para favorecer a través de diversos medios que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares. Así como también, promuevan políticas específicas para institucionalizar las prácticas y ofrezcan acciones de formación docente, para que los profesores de cualquier asignatura se ocupen de orientar cómo escriben sus estudiantes.

La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales considera las mismas como sistemas sociocognitivos en los que emergen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas; es decir, estas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales. La representación social es para Moscovici (1979) “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.17-18).

El referido autor sitúa la teoría de las representaciones sociales para describir y, en esta medida, hacer clara y comprensible las prácticas educativas de los docentes como actores sociales. Es decir, que para entender cómo los docentes universitarios actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que estos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura universitaria.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos en lo que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. A tal efecto, el concepto de las representaciones sociales se amplía según Moscovici (1979), de la siguiente forma:

Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje. (p.27).

De todo lo expuesto, se entiende que las representaciones sociales son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Por los planteamientos antes descritos, en esta investigación se considera la teoría de las representaciones sociales, como una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que los profesores le atribuyen a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, entre otros aspectos. Estudiar estas acepciones resulta según Piña y Mireles (2008), una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de nociones particulares inherentes a la práctica pedagógica: planes de estudio, asignaturas, estrategias metodológicas, o alguien, el estudiante, el profesor, el funcionario (p.36).

En esta dirección, las representaciones sociales de los docentes sobre la escritura académica hacen referencia a ese corpus amplio, característico, práctico de conocimientos que los docentes tienen acerca de qué es escribir, qué operaciones y formas hay que llevar a cabo cuando se solicita escribir un texto académico en el contexto universitario. Y conocer esos usos y apropiaciones de la escritura por parte de los profesores universitarios, implica reconsiderar la concepción reduccionista de la escritura, planteada como un artefacto abstracto, para posicionarla como un proceso, una práctica social y académica dotada de sentido.

Metodología

La orientación metodológica seleccionada se fundamenta en el enfoque cualitativo, apoyada epistémicamente en el paradigma interpretativo. El diseño es de carácter etnofenomenológico, por lo que la investigación se constituye en un estudio de combinación mixta, para el cual se proponen aspectos del diseño de Moustakas (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012), quien señala: “El fenomenólogo se dedica a exponer tanto los métodos más relevantes de la investigación en ciencia humanas, como el método fenomenológico” (p.64); es decir, este diseño es versátil debido a la interacción e información que se obtiene en la realidad del estudio, a través de los informantes o individuos requeridos en el contexto.

Aunado a esto, la principal unidad de información está constituida por docentes, seleccionándose cuatro (04) profesores de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” ubicada en la ciudad de El Vigía estado Mérida – Venezuela, en las carreras Educación Integral, Educación Inicial y Administración de Empresas mención Mercadeo; generándose encuentros que permiten intercambios comunicativos entre el investigador y los informantes. La selección de dichos docentes se realiza tomando en cuenta los siguientes criterios: grado académico del mismo nivel, asignatura impartida, experiencia docente en el área de la escritura, la disposición por participar en la investigación, características del contexto y tiempo disponible para colaborar con el autor.

Asimismo, entre las características que poseen este grupo de docentes se encuentran: la edad, comprendida entre 35 y 50 años; el tiempo de servicio en la institución, se encuentra entre el rango de 10 a 15 años. Estos docentes tienen aproximadamente entre cinco y diez años facilitando los cursos respectivos; al mismo tiempo, estos cuatro (04) docentes son Licenciados en Educación o Administración, con Maestrías, dos (02) de ellos son Doctorandos en Ciencias de la Educación, una (01) es Doctorando en Gerencia Avanzada y la facilitadora restante es Magíster en Ciencias de la Educación.

Cuadro 1. Informantes de la investigación

Docente	Curso	Carrera
1	Pedagogía General	Educación Inicial
2	Sociología de la Educación	Educación Integral
3	Planificación y Estrategias de Mercadeo	Administración
4	Administración de la Producción	Administración

Fuente: Cuadro elaborado con datos tomados de la Subdirección Académica

De acuerdo con la intención etnofenomenológica de este trabajo y, en coherencia con los presupuestos teóricos expuestos, la técnica primordial empleada ha sido la entrevista apoyada en la observación participante y el análisis de documentos. A la par de lo anterior, se escogen como instrumentos: el guion de entrevista semiestructurada, las notas de campo y los textos reflexivos escritos.

De esta manera, durante el desarrollo de la investigación se realizan dos entrevistas a cada docente. Es importante señalar que, para el análisis de la entrevista se utiliza como marco referencial el procedimiento metodológico de análisis fenomenológico de los datos propuesto por Ricard, Bob y Climent (2010, p.46), esto permite la obtención de las categorías individuales hacia su posterior integración en categorías descriptivas

emergentes que facilitan el análisis de los hallazgos, los cuales constituyen la principal fuente de información del estudio.

Aunado a esto, otro instrumento usado en la recogida de la información son las notas de campo, las cuales permiten consignar la información observada de las prácticas escriturales cotidianas que suceden en los ambientes universitarios. Dichas notas han servido al investigador para analizar los datos, contrastar la información y realizar la triangulación de esta. A tal efecto, en esta investigación se ha tomado notas atentamente de los acontecimientos realizados en cada una de las doce (12) sesiones de clases a las que asiste el investigador con la intención de indagar las prácticas escriturales desarrolladas en cada asignatura y, las concepciones que sobre la enseñanza del discurso escrito tienen los docentes.

Posteriormente, cada docente redacta un texto reflexivo escrito, el cual fue solicitado por el investigador después de la observación. Es preciso mencionar que, el texto reflexivo no constituye un tipo de texto determinado académicamente, debido a que sus características textuales y discursivas no están establecidas, por lo que en este estudio se considera como ensayístico porque en su elaboración está implícito que el autor debe expresar su punto de vista sobre un determinado asunto y, además, puede ser flexible en el modo cómo lo presenta, tanto el marco como en la superestructura.

Para efectos de esta investigación se considera el sistema de análisis sugerido por Moustakas (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012), quien propone que el sistema de análisis debe estar fundamentado en una organización, análisis y síntesis de los datos: este punto consiste en realizar una síntesis de los significados y esencias textuales y estructurales de la vivencia; desde allí se realiza el procesamiento de la información (p.66), en este caso, se utiliza la triangulación de fuentes, derivándose algunas unidades analíticas emergidas de las acciones de los docentes, visualizadas durante las entrevistas, observación participante y textos reflexivos escritos.

La información obtenida mediante el estudio ha sido revisada, organizada y contrastada con el propósito de asignarle un código a cada uno de los informantes, también cada informante (docente) se identifica con el nombre de una marca de teléfono móvil, lo que constituye una manera de facilitar el proceso de análisis de la información y de respetar su identidad, como se puede ver en la tabla siguiente:

Cuadro 2. Codificación de los docentes

Docente	Código del Docente	Curso	Carrera
Samsung	D-001S	Pedagogía General	Educación Inicial
Huawei	D-002H	Sociología de la Educación	Educación Integral
Sony	D-003S	Planificación y Estrategias de Mercadeo	Administración
HTC	D-004H	Administración de la Producción	Administración

Fuente: Construcción inédita del autor

Una vez transcritas las entrevistas se elabora un minucioso proceso de selección, a través de lecturas y relecturas intencionales, con el propósito de conservar únicamente la esencia misma del objeto de estudio, se recogen las diversas intervenciones, agrupándolas con base en los códigos generados por el investigador, tal como se presenta en la subsiguiente tabla:

Cuadro 3. Codificación de las entrevistas realizadas a los informantes

Docente	Código del Docente	Código de las Entrevistas	Fechas de las Entrevistas
Samsung	D-001S	001E 004E	Enero – Junio
Huawei	D-002H	002E 005E	Marzo – Julio
Sony	D-003S	003E 007E	Febrero – Mayo
HTC	D-004H	006E 008E	Enero – Abril

Fuente: Construcción inédita del autor

Consecutivamente, a fin de consignar la información observada de las prácticas escriturales cotidianas que suceden en los ambientes universitarios, se procede a sistematizar, organizar y contrastar los datos con el propósito de asignarle un código a cada una de las doce (12) sesiones de clases de una hora y media registradas en las notas de campo, que va del 1 al 12.

Cuadro 4. Codificación de las sesiones de observación en los ambientes de aprendizaje

Curso	Código de las Sesiones de Observación	Docente
Pedagogía General	SO-001 SO-002 SO-003	D-001S
Sociología de la Educación	SO-004 SO-005 SO-006	D-002H
Planificación y Estrategias de Mercadeo	SO-007 SO-008 SO-009	D-003S
Administración de la Producción	SO-010 SO-011 SO-012	D-004H

Fuente: Construcción inédita del autor

Asimismo, para el proceso de análisis de los textos reflexivos escritos generados por los informantes, se procede a utilizar una síntesis del modelo sugerido por Palou (2011), para el tipo de información recogida, tal como se exhibe en el cuadro a continuación:

Cuadro 5. Proceso seguido para el análisis de los textos reflexivos escritos

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS
PRIMERA APROXIMACIÓN: Dimensiones y sus indicadores		
Análisis discursivo	Interlocutiva	
	Género discursivo Conducta discursiva	Para la descripción del texto reflexivo como un género discursivo, mediante el análisis de las particularidades estructurales, formulación característica, aspectos de contenido temático, condiciones situacionales y función comunicativa (véase Ciapuscio, 2005). Sobre la conducta discursiva se utilizan los modos de organizar el discurso: narrar, describir, explicar y argumentar. (Véase, Calsamiglia y Tusón, 1999).
	Temática	
	Resumen Palabras claves Constelación de palabras	Se ubican las palabras claves y determinan el conjunto de las que fueran semánticamente próximas. Se determina la macroestructura semántica (véase Van Dijk, 1993) lo que incluye el tema global y los temas locales. Por último, se escribe una versión reducida.
	Enunciativa	
	Modalidad de la oración Modos del verbo y perífrasis verbales Locuciones, frases hechas Metáforas Pronombres Elementos léxicos valorativos Ahora y antes Puntos críticos	En este nivel se interpretan los significados de las diversas categorías gramaticales y también de los recursos supraoracionales para identificar la posición de quien escribe sobre lo que dice.

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS
SEGUNDA APROXIMACIÓN: Análisis interpretativo		
Síntesis interpretativa		En función de los objetivos específicos de la investigación, se integra en un comentario interpretativo los diferentes aspectos analizados.

Fuente: Tomado de J Palau (2011). La construcción de textos reflexivos. Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Barcelona

Resultados

Los resultados de la información recogida se agrupan en dos unidades de análisis y nueve categorías, a saber: en la unidad de análisis: concepciones docentes del proceso escritural en la universidad, emergieron las categorías: la escritura como instrumento para la construcción de conocimientos, la escritura como acto comunicativo, la escritura como técnica y la escritura como interacción.

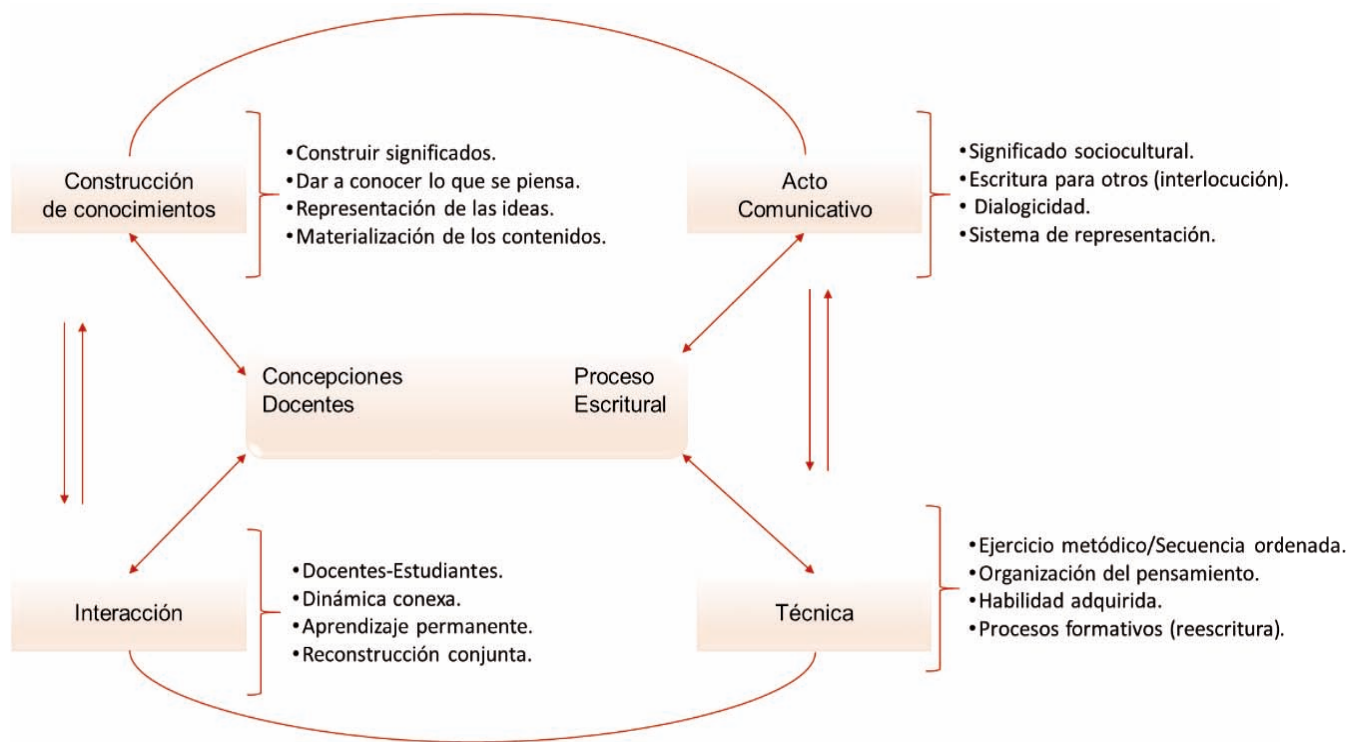


Fig. 1. Concepciones docentes del proceso escritural en la universidad.

Fuente: Elaboración propia Pérez (2018)

Con respecto a la segunda unidad de análisis: enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes universitarios en la ejecución de las prácticas escriturales, surgieron las categorías: usos de la escritura en la asignatura, estrategias empleadas en la enseñanza de la escritura, apoyo que reciben los estudiantes en las prácticas de escritura, actitudes manifestadas por los docentes frente a la escritura y pautas de evaluación de la escritura. Todas estas emergieron de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los cuatro docentes, las doce sesiones de observación realizadas en los ambientes de aprendizaje y los textos reflexivos escritos producidos por los actores sociales.

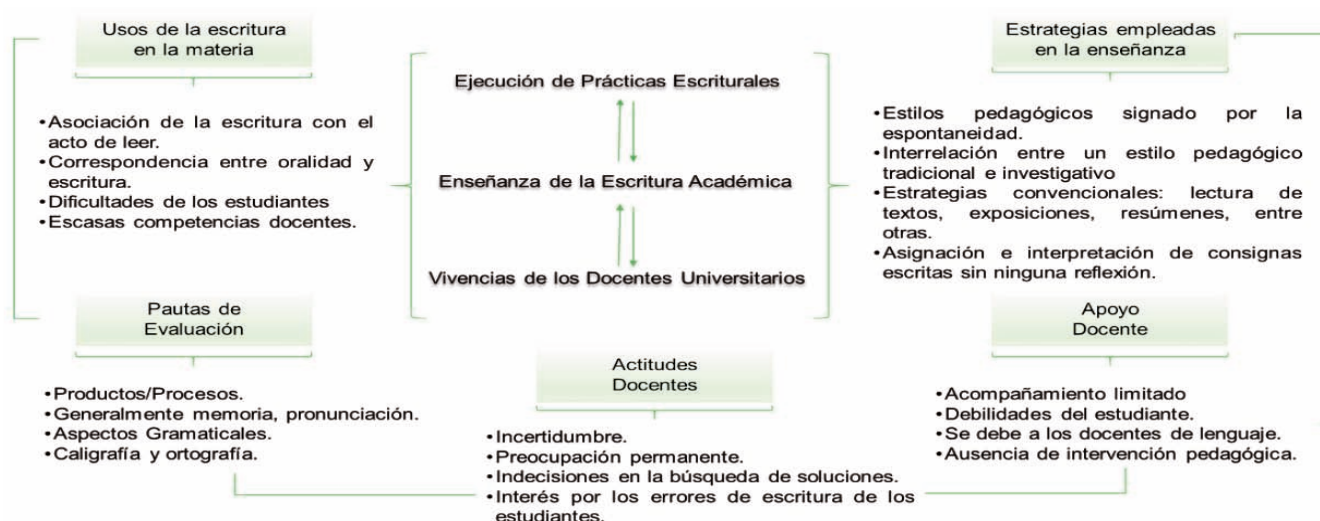


Fig. 2. Enseñanza de la escritura académica desde las vivencias de los docentes universitarios en la ejecución de las prácticas escriturales

Fuente: Elaboración propia Pérez (2018)

En los hallazgos encontrados se interpreta que, la concepción docente sobre el proceso escritural en la universidad se sustenta en un estilo pedagógico tradicionalista, mecanicista e instrumentalista. La escritura se aprende a través de la enseñanza de habilidades aisladas, sin orientaciones claras porque consideran que los estudiantes saben lo que deben hacer; basado en prácticas típicas de aula, las cuales manifiestan modelos metódicos de tipo: lectura, pregunta, respuesta; actividades y procedimientos repetitivos, fácilmente predecibles por su carácter ritualizado. Asimismo, se exhibe la clasificación e iteración de estas prácticas de escritura en clase, bajo la presión de un tiempo determinado, lo cual va construyendo socialmente significados y actitudes negativas hacia la escritura académica alejadas de una pedagogía innovadora, es decir, que lo que se enseña a hacer con la escritura es restringido y precario en relación con la gama de usos sociales que puede tener la escritura académica.

En este sentido, se encontró que no se puede establecer con certeza un límite entre una y otra de las concepciones docentes sobre el proceso escritural en la universidad, dado que el campo semántico de cada una se corresponde y transita por las cuatro; por tal razón, se podría hablar de una matriz armónica, entrelazada y práctica de las representaciones encontradas. De esta manera, tal como lo plantea Ibáñez (1988), es posible decir que las concepciones o representaciones sociales de los docentes se asemejan a una estructura profunda de carácter colectivo, a partir de la cual emergen, a nivel de superficie las diferentes representaciones individuales.

Resulta claro que, las concepciones docentes devienen de la forma de enseñar la escritura que se mueven entre lo superficial, fuertemente arraigado en la norma gramatical, academicista, y el reconocimiento de posibilidades o indicios de transformación, que por ahora sólo hacen parte de su discurso. La concepción superficial del escribir predomina porque los hace sentirse más “cómodos”, ya que mediante ella pueden ejercer mayor control frente a lo que van “adquiriendo” los estudiantes, en tal sentido, pueden evaluar la ortografía, la construcción correcta de las frases, la presentación del escrito (formalidad) o la disposición de las palabras en el texto.

Es en este aspecto que el desarrollo de instrucciones para elaborar textos escritos en los ambientes de aprendizaje en su propia formación y experiencia funciona: el análisis, síntesis, resúmenes, reflexiones personales, casos prácticos, entre otros, cuya racionalidad técnica propuesta a través de estas estrategias no converge con una racionalidad práctica para que los estudiantes pongan en acción dichas habilidades cognitivas lingüísticas. Se mantiene, además, el hecho de leer y luego responder por escrito ciertas preguntas, sin importar su significado e intención comunicativa, emergiendo desde su visión una evaluación de la escritura que se da de forma

generalizada, con sentido punitivo, él es quien administra las evaluaciones, y decide si el estudiante aprueba o no, lo cual es evidencia de que en las concepciones docentes no está claro el para qué se evalúa la escritura.

También se considera, que las *estrategias empleadas en la enseñanza* se fundamentan en sus concepciones de escritura, pero difieren de su discurso. A pesar de que los docentes hayan sido formados desde un enfoque pedagógico determinado y aunque en los textos reflexivos escritos (D-001S) (SO-001) (D-002H) y (D-004H) hubo una intención de establecer un escenario reflexivo y recíproco, en el momento de actuar en los ambientes de aprendizaje y de enseñar la escritura recurren a su marco de referencia, es decir, a las concepciones construidas a lo largo de su experiencia docente e incluso personal, con todos los elementos que contienen y que les brindan confianza para enfrentar las situaciones nuevas que se les presentan en el aula.

En este sentido, el *apoyo que reciben del docente en las prácticas de escritura* es restringido generando en los estudiantes vacilación, impaciencia y mostrándose estos perdidos para realizar cualquier actividad de escritura, por lo cual se aprecia que limitan al estudiante a participar, dar sus opiniones o debatir sobre un saber común que lo lleve a emplear la escritura académica como un proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión, construcción, apelando a su función epistémica-social.

Adicional a lo expuesto, en la enseñanza el docente le da más importancia a la realización de talleres grupales con predominio de la pregunta y reproducción memorística de contenidos programáticos, esta situación se aprecia en la inseguridad y distracción por parte de los estudiantes a la hora de escribir, o cuando participan para opinar sobre una idea. También se percibe en estas actividades debilidad en la argumentación del docente para orientar a los estudiantes en cuanto a las dudas que genera la escritura, por lo cual se interpreta que en los ambientes de aprendizaje no se propicia el diálogo para debatir, profundizar los temas tratados y construir nuevos significados estimulando el pensamiento mediante el uso de la escritura.

Con este escenario se comprende que en los ambientes de aprendizaje estudiados no se perciben verdaderas prácticas de escritura para la *construcción de conocimientos*. Como complemento, aunque en las sesiones de observación (SO-001) y (SO-005), se desprende una concepción de la escritura como instrumento para dar cuenta de conocimientos y en casi todo el corpus de las entrevistas analizadas (D-001S) (D-002H) y (D-003S) se hace mención a esto, no se dedica tiempo para pensar, cuestionar, interrogar, establecer relaciones y reflexionar, enfocándose en aspectos poco esenciales para el aprendizaje de competencias escriturales y para atender las necesidades enunciativas en la cultura académica.

Sin embargo, el docente en sus testimonios concibe *la escritura como un instrumento que posibilita la construcción de conocimientos* en cada ámbito disciplinar. En este sentido, se apoya la idea de que el docente precisa de herramientas que le posibilitan a través de los contenidos curriculares generar interacciones de aprendizaje, las cuales se focalicen en el desarrollo de las funciones del pensamiento, permitiendo a los estudiantes aprender dichos contenidos, a la vez, utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos (Serrano, 2000).

Considerando la idea de la autora, se interpreta que aunque el docente exprese la necesidad de dejar a un lado las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura, es importante recordar que, mientras las concepciones centradas en una enseñanza fragmentada, en aspectos perceptuales no sean objeto de reflexión y de transformación, es improbable lograr cambios sustanciales en las competencias escriturales como un bien sociocultural, y como un punto de partida importante para la construcción de conocimientos.

Aunado a esto, el docente también en sus aseveraciones concibe *la escritura como un acto comunicativo*, un canal de interacción entre docentes y estudiantes ubicados en espacios materiales concretos, que ubica el código lingüístico en una situación o contexto discursivo, priorizando el aspecto funcional de la lengua, es decir, su significación dentro de un entorno sociocultural.

En cuanto al apoyo brindado por los docentes en las prácticas de escritura de acuerdo con los registros, se puede deducir en (SO-007) y (SO-010) que los docentes exigieron textos escritos, con mínimas orientaciones, porque consideran que ellos saben lo que deben hacer; además, son otros docentes (los del área de lenguaje), los que tienen a su cargo la enseñanza de esta práctica académica. En tal sentido, pusieron en una situación de indecisión a los estudiantes, muchos de ellos mostraron inquietud, se tornaron desorientados para realizar las

actividades de escritura, pues se enfrentaron al desafío de tener que escribir, con grandes vacíos, dificultades lingüístico-discursivas y estratégicas para resolver adecuadamente las tareas.

Dentro de este contexto, es preocupante observar que las prácticas de escritura, tal como se evidencia en (SO-004), (SO-007) y (SO-010), se reducen a talleres propuestos por los docentes donde la consigna fundamental siempre es asignar unas preguntas sobre un texto (fotocopias), para que sean respondidas por los estudiantes en el tiempo máximo de la sesión de clase. Esto deja ver que lo que se enseña a hacer con la escritura es limitado y perecedero en relación con la diversidad de usos sociales que puede tener el discurso escrito en las asignaturas universitarias.

Por otra parte, en relación con las estrategias empleadas en la enseñanza de la escritura, se observa en (SO-002), (SO-005), (SO-008) y (SO-011), el desarrollo de instrucciones para elaborar textos escritos en los ambientes de aprendizaje (análisis, síntesis, resúmenes, reflexiones personales, casos prácticos, entre otros); leer y luego responder por escrito ciertas preguntas, sin importar su significado e intención comunicativa. Además, se constata que la evaluación de la escritura se aplica en las sesiones sucesivas (SO-003), (SO-006), (SO-009) y (SO-012) de forma generalizada a objeto sólo de censurar quienes, a juicio de los docentes, lo hicieron “bien o mal”, mostrándose excluyentes con el resto del grupo. Esto es evidencia de que en la concepción docente no está claro el para qué se evalúa la escritura, tal como afirma Jurado (2009), quien asevera:

No se trata de evaluar para recriminar o para excluir sino para ayudarle al evaluado a identificar por dónde van sus procesos y a reflexionar sobre qué necesitaría para ponerse a tono con los demás, o simplemente para avanzar en sus propios procesos. Esta concepción invoca por la autonomía de los sujetos y por su capacidad para acceder a la metacognición: cómo estoy aprendiendo y por qué no logro aprender lo que me propongo aprender (p.136).

En función de lo antes expuesto, una concepción docente que se desprende de esta realidad es que la escritura es sólo un instrumento para dar cuenta de conocimientos; además, algo que no requiere tiempo para pensar, cuestionar, interrogar, ni tiempo para leer otros textos, ni mucho menos para establecer relaciones y reflexionar. Sólo en (SO-001) se muestra algún indicio de intencionalidad por querer hacerlo, pero no trasciende más allá de lo evidente. Por ello, este tipo de instrucciones generales y restrictivas de los usos de la escritura no resuelven las dificultades de escritura en las diferentes disciplinas, debido a que el problema de la escritura va más allá de lo formal, de lo técnico, es decir, de la presentación material de un escrito para evaluarlo.

Igualmente, los resultados acceden revelar que no se percibe la escritura académica como un proceso complejo de elaboración, confrontación, revisión, construcción y tensión epistémico-social; de ahí que, las prácticas de escritura se reducen al ejercicio de actividades y tareas, donde lo esencial es la entrega de algo material para la obtención de una nota; todo esto, por supuesto, en un contexto triádico: docente-estudiante-saber, de tipo contractual-pedagógico.

Por tal razón, el develar estas concepciones y/o representaciones sociales de los docentes y sus relaciones con las prácticas de escritura esboza una profunda reflexión sobre la forma cómo se está abordando la enseñanza de estas prácticas académicas en la universidad, y sobre la manera cómo estas se han ido configurando, disciplinando y sistematizando a lo largo de la tradición.

Así, para la comprensión de los significados que emergieron de los ambientes de aprendizaje universitarios, se visualiza una contradicción entre prácticas y discursos. En el discurso, pareciera que los conocimientos teóricos sobre la escritura son entendidos e incluso compartidos, pero no realmente elaborados, por lo que no logran modificar las concepciones y tampoco las prácticas. En este sentido, en el aula de clase se aprecia otra de las razones por las cuales los docentes no logran concebir la escritura como un proceso transformador, sociocultural y, es el hecho de que ellos, que son quienes enseñan a escribir, no escriben.

En tal sentido, para estos docentes la escritura solo se constituye en una herramienta de registro de la información; en un instrumento para la elaboración de guías, evaluaciones, registro de notas, planeaciones, entre otros. Esto es consecuente con la *concepción de la escritura como técnica* que también se evidencia en sus prácticas, alejada cada vez más de la posibilidad de comprenderla desde su carácter epistémico, como proceso

complejo que favorece la construcción de conocimiento, o como objeto de desarrollo social y cultural que responde a objetivos o funciones claras y se vuelve un objeto de conocimiento para otros.

A tal efecto, las ideas de Carlino, Mostacero, y los significados que le asignan los docentes a la escritura académica permiten la comprensión e importancia de asumir la escritura como una actividad inherente a la construcción de conocimiento de todo tipo, incluso social y, de esta manera, cualificarse y posibilitar otras maneras de enseñar la escritura en la universidad, donde se privilegie y se considere toda su complejidad. Solo si los docentes son conscientes de sus propias maneras de concebir la escritura, pueden transformar sus prácticas en el espacio educativo.

Discusión y Conclusiones

Las concepciones sobre el proceso de escritura que tengan los docentes universitarios pueden fortalecer o limitar las prácticas escriturales de los estudiantes en su propia construcción. Una concepción de escritura basada en la reflexión sobre la práctica, la investigación y el reconocimiento de los otros, docentes y estudiantes, propiciará las configuraciones sociales de ambos, no sólo por las posibilidades que brinde en el aula, sino porque los asumirá como pares con los que se puede intercambiar conocimiento. Lo cual implica que los docentes transformen sus concepciones para promover la comprensión de la escritura como un proceso de desarrollo del pensamiento y de conocimiento sociocultural. De ahí que, el docente universitario desde sus concepciones debe demostrar no sólo que tiene los conocimientos de la disciplina que enseña, sino también, los conocimientos lingüísticos y discursivos necesarios para comunicarse de manera efectiva según las normas y convenciones de la comunidad a la que pertenece.

En las prácticas escriturales que suceden en los ambientes de aprendizaje objeto de estudio se observa docentes que enseñan a escribir y no escriben; además, de la persistencia de las concepciones tradicionalista, mecanicista e instrumentalista de la escritura en los profesores. En este sentido, los docentes no se constituyen en modelos de escritores para sus estudiantes ni para la institución universitaria en la que enseñan. No se conciben a sí mismos como escritores, es decir, no sienten la necesidad de comunicar, expresar o construir conocimiento por medio de la escritura, ni con sus colegas ni mucho menos con los estudiantes.

Esto se evidencia en los siguientes extractos de los textos reflexivos escritos producidos por los mismos docentes: “Los estudiantes en su formación deben considerar la escritura como un proceso constante de búsqueda, de encuentros y desencuentros que les va permitiendo mediante el sentir, el pensar, el razonar, la construcción de nuevos saberes”, “Mi mayor inquietud hoy día está en cómo generar interés de los participantes hacia este tema. Cada vez que tengo que leer un informe de pasantía o un trabajo de grado, me encuentro con infinidad de problemas con la escritura”, “No hay una conciencia clara de que están en una universidad y que deben construir ellos mismos sus conocimientos”.

Ahora bien, existe una contradicción en el accionar con el pensar, no se observa que los docentes perciban la escritura como un proceso que necesita las voces de otros, que tiene una intención y que es esencialmente desde los otros, como lectores, que obtiene sentido; sin embargo, en las entrevistas, los docentes expresan: la escritura es esencial en la educación universitaria, pues ayuda a la construcción de conocimientos y la asimilación de contenidos por medio de la lengua, dándole a los estudiantes la posibilidad de expresar sus ideas sin el temor de ser excluidos o evaluados.

Asimismo, en el contexto empírico la escritura no se asume como proceso de producción holístico, sino como una herramienta de registro de la información; un instrumento para la elaboración de guías, evaluaciones, registro de notas, planeaciones, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, se puede expresar que este estilo de ejercer la praxis pedagógica tiene que ver con la concepción del docente de la escritura como técnica utilizada en las prácticas escriturales universitarias como una forma de enseñar, en las que se emplea la realización de talleres grupales con predominio de la pregunta y reproducción memorística de contenidos programáticos. En este caso, pareciera una manera de lograr mayor control frente a lo que van “adquiriendo” los estudiantes, base para el desarrollo de una enseñanza efectiva dentro de la cultura universitaria; de esta manera, el desafío

es romper con la concepción tradicional del docente en la enseñanza de la escritura académica, donde se instauran prácticas escriturales como tareas que se encargan, pero que casi nunca se acompañan ni supervisan.

Con base en los planteamientos anteriores, las concepciones de los docentes deben resignificar las prácticas escriturales universitarias para verlas más allá de un medio de evaluación en sí mismo, artificial. Se ha de partir de la idea de ver la escritura como un proceso que se aprende progresivamente, recursivo, en el que el docente es un mediador y acompañante del proceso. Ahora bien, conviene reflexionar desde los ambientes de aprendizaje para encontrar los descontentos que no están dando respuesta a las innovaciones curriculares, los docentes conocen y manejan enfoques teóricos que supuestamente dan respuestas a estas interrogantes: ¿Por qué entonces siguen fijados en la concepción tradicional de la escritura?, ¿Cómo pueden alcanzar una pedagogía innovadora que dé respuesta a las culturas académicas universitarias?

En relación con estas interrogantes, las respuestas de los informantes permiten relacionar su quehacer pedagógico con el desarrollo de prácticas de escritura basadas en un estilo pedagógico espontaneísta, a través del cual trata de abrir espacios para reflexionar sobre el sentido de escribir y de enseñarles a escribir a los estudiantes, entendiéndola como un proceso complejo que, si bien requiere aspectos formales, también necesita tener en cuenta aspectos sociales y culturales que forman parte de la vida de los universitarios como sujetos de una comunidad disciplinar para construir conocimientos. Sin embargo, a pesar de esta concepción teórica, en su praxis se observa una tradicional manera de enseñar la escritura, es una ruptura entre el conocimiento que poseen los docentes y el cómo llevarlo a las prácticas escriturales cotidianas en los ambientes de aprendizaje.

En tal sentido, el propósito de explorar las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario permite comprender que el conocimiento disciplinar no es una garantía para la transformación de sus concepciones de la escritura, a menos que estas se hagan conscientes y se favorezca su estudio, investigación y reflexión; de esta manera, se constituirían en un insumo para la transformación efectiva de las prácticas de enseñanza. Si este nuevo conocimiento no ha sido elaborado y comprendido por los docentes, no logrará modificar: creencias, ideas, supuestos, representaciones y saberes.

Asimismo, describir las experiencias de los docentes en la enseñanza del discurso escrito permitió vislumbrar que las concepciones de la escritura de éstos y las representaciones sociales de los estudiantes son elementos que, aunque forman parte de la vida del aula, no se reconocen ni se articulan para posibilitar la construcción de la escritura. Por el contrario, los docentes tienen una manera de representarse la escritura alejada de comprender que en la escritura el conocimiento no se construye de forma lineal ni es inmutable, sino que se transforma y enriquece gracias a las continuas actividades de integración, interpretación y reelaboración del conocimiento ya existente en el seno de comunidades discursivas que tienen sus propias reglas y sus propios canales de comunicación.

Al develar el proceso de enseñanza del discurso escrito, se considera que las concepciones de escritura que tengan los docentes pueden fortalecer o limitar la escritura en su propia construcción. Mientras los docentes no logren transformar sus concepciones para promover la comprensión de la escritura, ésta no puede entenderse como un proceso para transformar, confrontar ideas, opiniones y construir textos en las disciplinas académicas.

Analizar la enseñanza del discurso escrito desde las concepciones de los docentes, permitió repensar la importancia que tiene la creación de escenarios que promuevan la enseñanza de la lectura crítica y la escritura académica. Esto implica diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan a transformar, renovar y reconceptualizar significados que permitan a los actores educativos reinterpretar la enseñanza de la escritura, a fin de favorecer en los estudiantes el desarrollo de procesos cognitivos para comprender y producir los textos propios de los campos del saber en los cuales se forman.

En síntesis, uno de los grandes desafíos del docente universitario es encontrarle significado a las experiencias de escritura que va a proponer a sus destinatarios. Esto demanda al docente que sus pensamientos y prácticas estén situados en el escenario de una relación pedagógica fundamentada en la percepción, la reflexión sobre

sus actividades en el aula, guiado por una visión dialógica, propósitos didácticos y modos de interpretar, comprometido con la transformación de sí y de lo establecido en el contexto educativo.

De esta manera, en la Fig. 3, se presentan los constructos de la configuración teórica para la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario, a saber: prácticas académicas de escritura, necesidades enunciativas y contexto retórico de docentes-estudiantes, proceso formativo e interacciones sociales, intervención pedagógica en la construcción del conocimiento disciplinar, estrategias, acciones y contenidos, supervisión, monitoreo, apoyo y evaluación de la escritura; todos estos aspectos develados en la presente investigación.

Los constructos de la configuración teórica para la enseñanza del discurso escrito en el contexto universitario fueron emergiendo de manera entrelazada en este estudio, delineándose una manera de ver las prácticas académicas de escritura, lo cual significa que las mismas parten de tres elementos importantes: la enseñanza de la escritura, las concepciones docentes y la práctica pedagógica. De esta manera, el posicionamiento teórico del investigador prioriza algunos elementos para resolver la problemática en los que emergieron seis categorías.®



Fig. 3. Configuración teórica de la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario.

Fuente: Elaboración propia Pérez (2018)

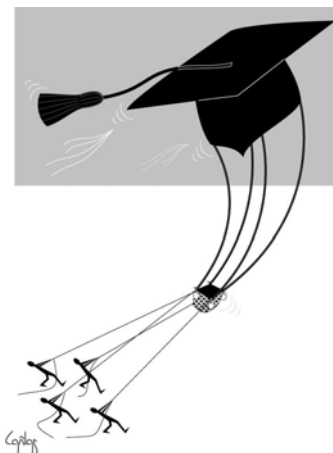
José Francisco Pérez Quintero. Licenciado en Letras y en Educación con especialidad en Lengua y Literatura egresado de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Magíster en Educación Mención Lectura y Escritura de la misma casa de estudios. Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro. Profesor Agregado a Tiempo Completo, docente e investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, El Vigía, Venezuela hasta abril de 2018. Actualmente, académico invitado cumpliendo funciones como Coordinador de Investigación en el Departamento de Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Ha desarrollado trabajos de investigación relacionados con: estudio de textos ensayísticos, comprensión lectora, didáctica de la escritura en los distintos niveles educativos, con énfasis en el nivel universitario.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Juan. & Jaramillo, Luís. (2012). Aportes del Método Fenomenológico en la investigación Educativa. En *Latinoamericana de estudios educativos*, 9 (2).
- Álvarez Angulo, Teodoro. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carlino, Paula. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del Currículum. En *La Lectura y la Escritura un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. D. Cassany, M. Luna & G. Sanz (Eds.). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Carlino, Paula. (2007). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16(3), 71-117.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Díaz-Barriga, Frida. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En: E. Narváez & S. Cadena. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* (pp.330-341). Universidad Autónoma de Occidente. Cali-Colombia.
- Ibáñez, Tomás. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jurado, Fabio. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 131-146.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Mostacero, Rudy. (2014). La escritura en la investigación: Un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En: S. Serrano de Moreno & R. Mostacero (Comps.). *La Escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp.197-235). Universidad de Los Andes: Mérida-Venezuela.
- Palou, Juli. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 4(3), 63-67.
- Piña, Juan Manuel. & Mireles, Olivia. (2008). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. [Ponencia] XI conferencia de Sociología de la Educación. Santander, España.
- Ricard, Mari. Bob, Rosa. & Climent, Cristina. (2010) Propuesta de Análisis Fenomenológicos de Datos obtenidos en la Entrevista. UT. *Ciencies de L'Educació* (june, 2010) <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny10/article07.pdf>
- Serrano, Stella. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos*. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de Educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes". Ciudad de Panamá.
- Vygotsky, Levs. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Manifestaciones del Síndrome Burnout en estudiantes de sexto año de Medicina en la ULA, Extensión Valera. 2020

Investigación
arbitrada



Manifestations of Burnout Syndrome in sixth year medical students. ULA. Valera. 2020

Carli Samira Aziz¹

<https://orcid.org/0000-0001-5096-114X>
samiraaziz16@gmail.com

Teléfono de contacto: +0426-2743265

Andrés Brito¹

<https://orcid.org/0000-0001-9234-270X>
andresbrit@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 416-9329318

Joscary Plaza¹

<https://orcid.org/0000-0001-5167-6906>
joscaryplaza@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 424-7536717

Pastor Soto²

<https://orcid.org/0000-0001-9234-270X>
andresbrit@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 416-9329318

Pilar Arteaga³

<https://orcid.org/0000-0003-3242-2745>
pilararteaga@gmail.com

¹Escuela de Medicina

²Cátedra de Metodología

³Asociación Científica Universitaria
de Estudiantes de Medicina

“Dr. Jacinto Convit”

Extensión Universitaria de Valera edo. Trujillo
Universidad de Los Andes. Venezuela

Fecha de recepción: 12/01/2021

Fecha de envío al árbitro: 15/01/2021

Fecha de aprobación: 27/02/2021

Resumen

Determinar manifestaciones del Síndrome de Burnout en estudiantes de sexto año de medicina, Universidad de Los Andes - Extensión Valera en el período 2019-2020. Se realiza un estudio descriptivo con diseño no experimental, transversal y de campo, a través de una encuesta realizada con la herramienta Formulario de Google los niveles relativos de bajo a medio en las manifestaciones psicosomáticas ($M = 18.26$, $DE = 3.25$), conductuales ($M = 10.39$, $DE = 1.23$), y emocionales ($M = 16.35$, $DE = 2.85$). La evaluación de las diferencias entre hombres y mujeres, indica que los hombres presentan mayores niveles en estas dimensiones ($U = 24.5$, $p < .05$). Las alteraciones emocionales son las manifestaciones más contundentes y preocupantes del Síndrome de Burnout; importante recalcar que quienes presentan mayores niveles son los hombres.

Palabras Claves: Agotamiento profesional, agotamiento psicológico, estudiantes de medicina.

Abstract

To determine manifestations of Burnout Syndrome in sixth year medical students, Universidad de Los Andes - Valera Extension in the period 2019-2020. A descriptive study with non-experimental, cross-sectional and field design is performed, through a survey conducted with the Google Form tool the relative levels from low to medium in psychosomatic ($M = 18.26$, $SD = 3.25$), behavioral ($M = 10.39$, $SD = 1.23$), and emotional ($M = 16.35$, $SD = 2.85$) manifestations. The evaluation of the differences between men and women indicates that men present higher levels in these dimensions ($U = 24.5$, $p < .05$). Emotional disturbances are the most striking and worrying manifestations of Burnout Syndrome; it is important to emphasize that it is men who present higher levels.

Keywords: Professional Burnout, Psychological Burnout, medical student.

Author's translation.

Introducción

El Burnout se refiere a un síndrome de cansancio emocional y cinismo que ocurre frecuentemente entre individuos que realizan trabajos de “atención al público” en alguna manera. Un aspecto clave del síndrome de burnout es el aumento de sentimientos de agotamiento emocional. Al ir agotando sus reservas, los trabajadores sienten que ya no son capaces de entregarse en un nivel psicológico¹.

Desde 1974, el síndrome de burnout ha sido una consecuencia negativa debido al estrés crónico y al compromiso emocional que padecen las personas que se desempeñan en trabajos de gran filosofía humanística como Medicina^{2,3}, siendo una de las consecuencias más impactantes el cinismo y la deshumanización a la cual se ven sometidos todos aquellos beneficiados del trabajo de este personal.

Tomando en cuenta lo anteriormente comentado, no es de extrañar que dicho concepto sea ampliamente aplicado a la práctica médica, ya que tiene una incidencia que va de 25 a 60%², donde las interminables horas de estudio y trabajo juegan un papel fundamental en la disminución de las actitudes psicológicas para enfrentar las dificultades.

Actualmente, la Organización Mundial de la Salud ha incluido el término “Burnout”, (“quemarse” o agotamiento laboral) en la Clasificación Internacional de Enfermedades, lo que permitirá que médicos y centros de salud, incluso aseguradoras podrán tratar los síntomas a partir del 2022⁴. Mas, sin embargo, no es solo a los médicos graduados a quienes afecta este síndrome, el Burnout académico o estudiantil surge de la presunción de que los estudiantes, específicamente universitarios, al igual que cualquier profesional, se encuentran con presiones y sobrecargas propias de la labor académica⁵.

Cabe acotar, que dicho Síndrome en estudiantes, tiene tres grupos de manifestaciones fundamentales: 1) psicosomáticas: alteraciones cardiovasculares reflejadas en, fatiga crónica, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, dolores abdominales y musculares, alteraciones respiratorias y del sueño, alteraciones dermatológicas y menstruales y disfunciones sexuales; 2) conductuales que se manifiestan en abuso de drogas, fármacos y alcohol, ausentismo laboral, malas conductas alimentarias, incapacidad de relajarse y 3) emocionales como impaciencia, deseos de abandonar los estudios y el trabajo, irritabilidad, dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, depresión, baja autoestima, falta de motivación⁵.

Actualmente es mucho más que una consideración; es una preocupación en toda regla debido a la cantidad de estrés a la que se ven sometidos los trabajadores del área de la salud, que aumenta las probabilidades de presentar muchas de las manifestaciones físicas y psicológicas de este síndrome.

En la última década la importancia de este padecimiento ha aumentado significativamente, principalmente por el índice de médicos y estudiantes que afecta; una encuesta virtual profesional realizada durante el segundo trimestre del año 2018 en cinco (5) países europeos (Francia, Alemania, España, Portugal y Reino Unido) y en Estados Unidos demuestra que entre los diferentes países encuestados 36% a 51% de los profesionales de la salud tienen desgaste profesional⁶.

Respecto al cuestionamiento sobre si el médico tiene desgaste profesional o depresión, los médicos portugueses y españoles se encuentran a la cabeza, con 38% y 37% de respuestas afirmativas, respectivamente. Un dato muy relevante es la repercusión que el burnout tiene sobre la profesión: uno de cada 4 médicos británicos (25%) se planteó el abandono de la medicina⁷.

Aunque no son solo los profesionales quienes padecen este síndrome, ya que, desde el primer año de estudio de la carrera, muchos estudiantes empiezan a manifestar algunos síntomas, que van progresando de manera que antes de estar graduados y en pleno ejercicio de su profesión padecen este síndrome de forma extrema,

siendo los últimos años de la carrera los más exigentes en cuanto a tiempo y dedicación, aumentando de manera exponencial la cantidad de estrés a la cual el estudiante es sometido.

Usualmente, los estudiantes de último año son quienes padecen de burnout con más ímpetu, debido a largas horas en el hospital que deben complementarse con exigencias académicas y personales, además de que están en contacto directo con las situaciones más desgastantes emocionalmente de la práctica médica, aunado a esto, son quienes están más en contacto con personas que demandan atención de ellos.

En ese sentido, los índices son elevados en los estudiantes, estudios recientes demuestran que uno (1) de cada once (11) estudiantes (9.27%) experimentan gran riesgo de padecer burnout, lo que implica que son altamente vulnerables a este síndrome. Más aún, la prevalencia está asociada a estudiantes de mayor grado y no guarda relación con el género⁸.

Así mismo, un estudio realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad Ain Shams, El Cairo, Egipto, en 390 estudiantes, evidenció que dos tercios de los estudiantes (66,2%) manifiestan altos niveles de estrés, más de un cuarto (28,5%) posee altos niveles de ansiedad depresiva, y casi tres cuartos (75,64%) evidencia altos niveles de despersonalización, aproximadamente dos tercios (65,4%) tenía altos niveles de falta de logro personal⁹. De igual forma, la prevalencia del síndrome de burnout en los estudiantes de pregrado de medicina de Government Medical College India fue de 48.5%¹⁰.

A su vez, en un estudio realizado en Brasil indicó que un total de 121 estudiantes de medicina en prácticas aceptaron participar y respondieron plenamente a los cuestionarios (tasa de participación del 56%), la prevalencia de un alto agotamiento emocional se encontró en el 33,1% (N = 38) de los participantes, el 45,7% (N = 58) tenía una alta despersonalización y el 36,2% (N = 46) tenía bajos logros personales¹¹.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, el síndrome de burnout afecta a más estudiantes de los que se piensa, impactando negativamente en su desenvolvimiento académico y más aún en su actuación profesional; además de que provoca afecciones psicológicas que incapacitan emocionalmente al estudiante .

Métodos

- **Tipo y diseño de estudio:** descriptivo con diseño no experimental, transversal y de campo
- **Población de estudio:** estuvo conformada por los estudiantes de medicina de 6to año de la extensión Valera de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, Venezuela, siendo aquellos en los que las manifestaciones del síndrome estuvieron más desarrolladas debido al alto nivel de estrés que se maneja en el último año de la carrera.
- **Aspectos éticos:** Se utilizó un consentimiento informado donde se describieron los procedimientos a realizar y se les indicó que la participación era completamente voluntaria. La investigación además contó con la aprobación del comité de ética de la escuela de medicina extensión Valera. Para asegurar la confidencialidad de los datos estos se recolectaron de forma anónima. Por último, al tratarse de un estudio observacional, no se expuso a los sujetos de estudio a ningún riesgo.
- **Procedimiento:** Se utilizó una ficha de recolección de datos de la Herramienta Formularios de Google, estructurada de la siguiente manera: la primera parte contiene los datos demográficos del estudiante; una segunda parte donde se registraron las alteraciones psicosomáticas, la tercera parte constituida por los datos referidos a las alteraciones conductuales y la cuarta parte referida a las alteraciones emocionales. Los estudiantes llenaron el formulario de recolección de datos a través de un link que fue distribuido a través de una aplicación de mensajería instantánea. Seguidamente se llevó a cabo el procesamiento de los datos correspondientes.
- **Análisis estadístico:** El análisis estadístico fue realizado mediante el apoyo de la estadística descriptiva, por lo cual se elaboraron las tablas estructuradas mediante cifras absolutas y relativas, utilizando para ello el programa SPSS en la versión 25.

Resultados

En este análisis se presentan los resultados de las estadísticas descriptivas de la muestra de estudio, el grupo muestral se compone de 23 encuestados donde el 56.5% son del sexo femenino, con una edad media de 25.65 años y una desviación estándar de 1.7, con un rango de edades comprendido entre 22 y 28 años.

A través de los indicadores utilizados en la encuesta se identifican tres dimensiones que constituyen las manifestaciones del síndrome del burnout, estos indicadores fueron utilizados en la construcción de las tres dimensiones propuestas. El indicador psicosomático presenta un rango de posibles eventos entre 11 y 33 puntos, en el cual valores próximos a 33 indican altos niveles de manifestaciones psicosomáticas relacionadas con el burnout. El indicador de manifestaciones conductuales presenta un rango posible entre 7 y 21 puntos, en el cual valores próximos a 21 indican alta presencia de manifestaciones conductuales relacionadas al burnout. Finalmente, las manifestaciones emocionales presentan un rango posible de valores entre los 8 y 24 puntos, en el cual valores próximos a 24 indican altos niveles de manifestaciones emocionales relacionadas con el burnout.

Las estadísticas descriptivas de las manifestaciones psicosomáticas del burnout en la muestra en estudio se identifican en la Tabla 1. En dicha tabla los encuestados muestran valores comprendidos entre 14 y 27 puntos, con una media de 18.26 puntos y una desviación estándar de 3.25. Las manifestaciones conductuales presentan una media de 10.39, con una desviación estándar de 1.23, en un rango comprendido entre 9 y 13 puntos. Finalmente, las manifestaciones emocionales varían en el rango de valores entre 13 y 24 puntos, con una media de 16.35 y una desviación estándar de 2.85.

La Fig. 1 muestra las manifestaciones psicosomáticas, conductuales y emocionales de la muestra en estudio, en la cual se observa que todas las distribuciones de las manifestaciones del burnout en estos estudiantes tienen una distribución con sesgo positivo, lo cual indica que la mayor parte de estos estudiantes presentan valores relativos bajos, alguno de ellos mostrando niveles inusualmente altos relativos a la muestra en estudio.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas

	Psicosomáticas	Conductuales	Emocionales
N	23	23	23
Media	18.26	10.39	16.35
Mediana	18	10	16
SD	3.25	1.23	2.85
Máximo	27	13	24
Mínimo	14	9	13
Asimetría	1.69	0.75	1.4
Kurtosis	3.18	-0.12	1.94

En un intento por explorar y obtener un análisis profundo de la situación en estudio se exploran las diferencias existentes entre hombres y mujeres, para lo cual se realiza la prueba no paramétrica para muestras independientes Mann Whitney U, debido a que los supuestos de normalidad en la distribución no se cumplen. Para esta prueba se fija un nivel de significancia estadística del 5% (Ver Tabla 2).

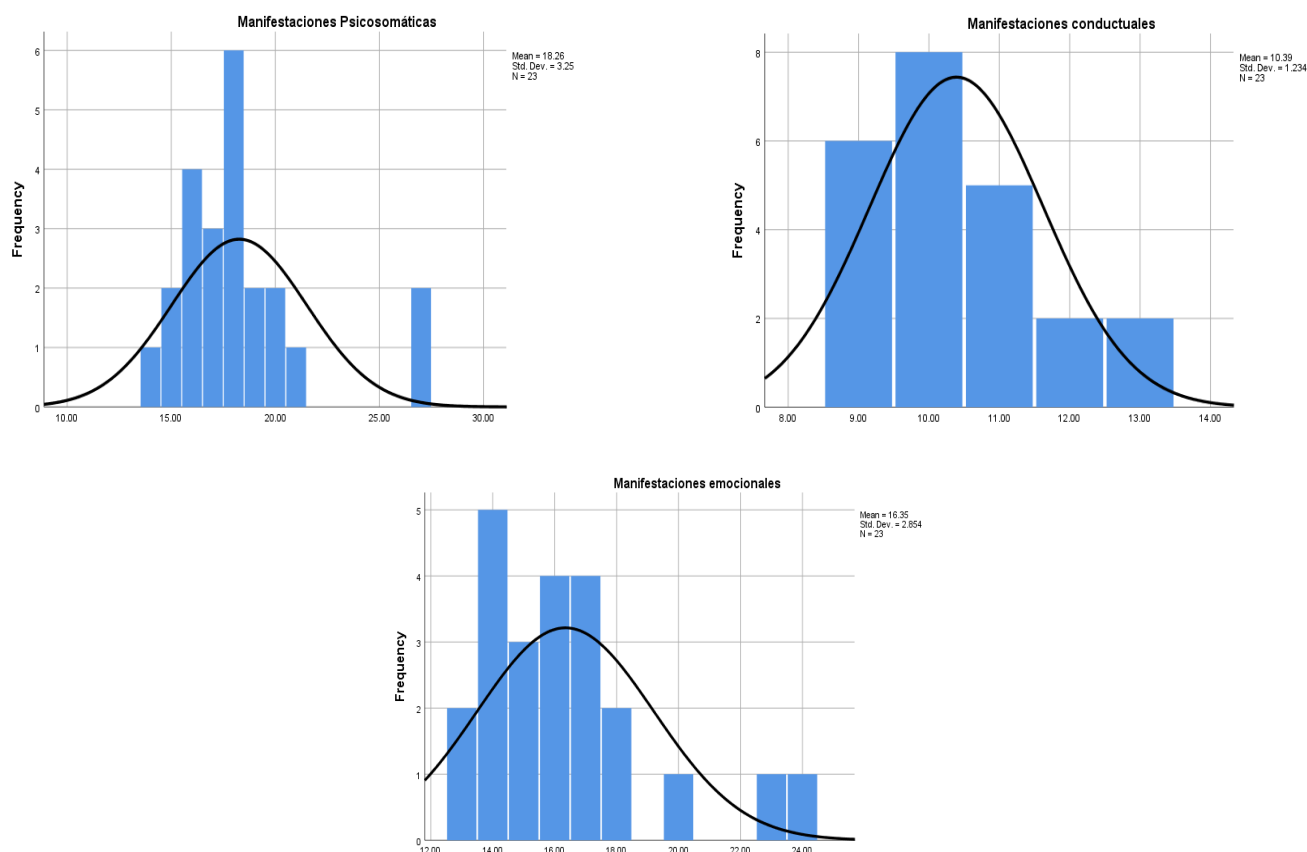


Fig. 1. Histograma de manifestaciones del burnout

Tabla 2. Mann-Withney U en manifestaciones del burnout entre hombres y mujeres

	Psicosomáticas	Conductuales	Emocionales
Mann-Withney U	46.5	52.5	24.5

Los resultados se muestran en la Tabla 2 en la cual no se observan diferencias significativas entre los grupos con manifestaciones psicosomáticas ($U = 46.5$, $p = .245$), ni en las manifestaciones conductuales ($U = 52.5$, $p = .422$). Sin embargo, evidencias significativas están presentes entre los grupos con manifestaciones emocionales ($U = 24.5$, $p < .05$). Las diferencias con niveles significativamente mayores de manifestaciones emocionales se presentan en hombres comparado con las mujeres en los datos de la muestra visualizados en la Fig. 2.

Estos hallazgos sugieren que la muestra presenta niveles medios a bajos de las manifestaciones del burnout con algunas manifestaciones inusualmente altas para la muestra en estudio, más aún los resultados no presentan diferencias significativas en estas manifestaciones entre hombres y mujeres con excepción de las manifestaciones emocionales, en la que los hombres presentaron niveles relativos más altos que las mujeres.

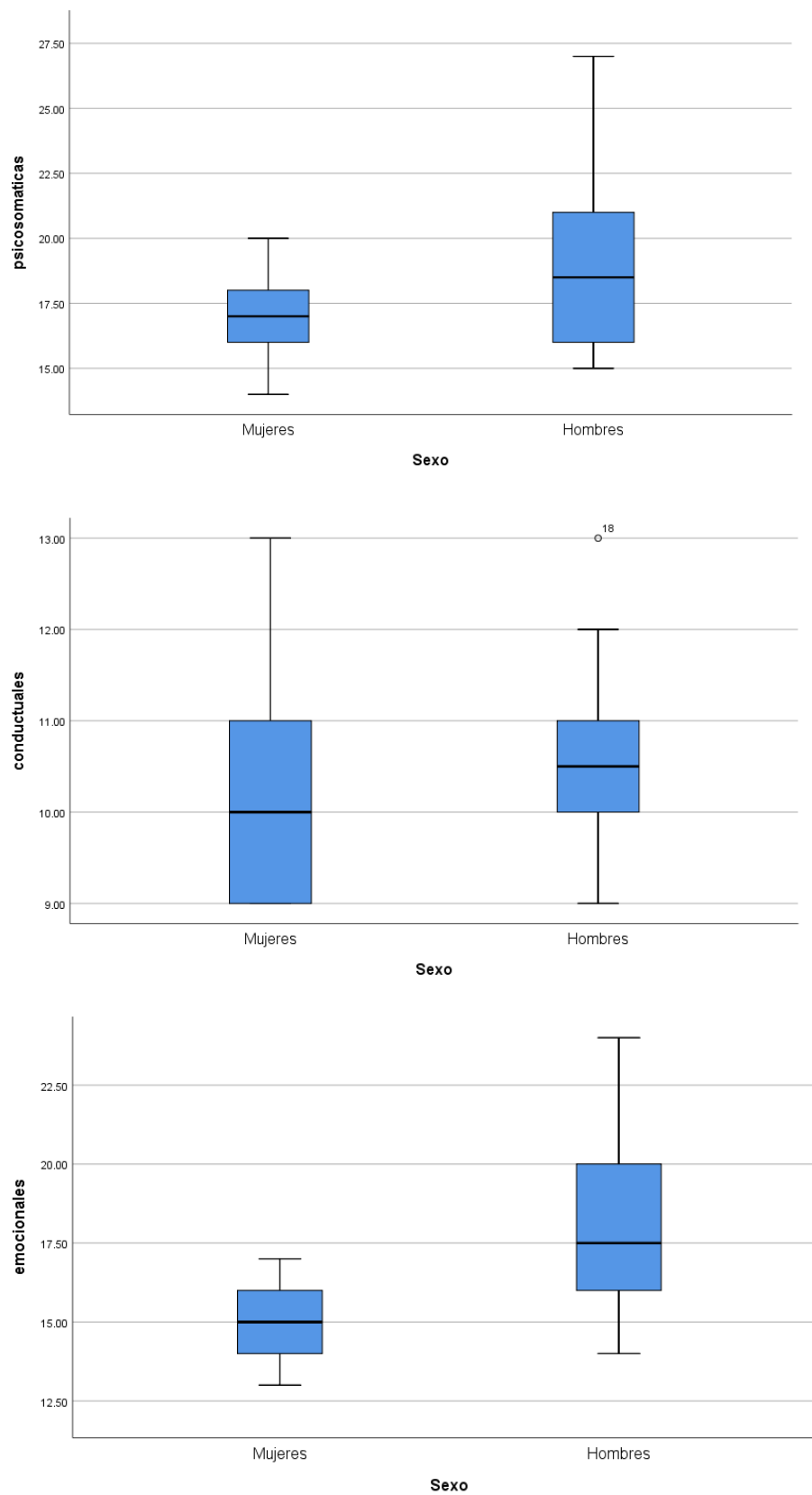


Fig. 2. Gráficos de caja y bigotes en manifestaciones del burnout entre hombres y mujeres

Conclusión

Los síntomas de agotamiento son frecuentes desde el comienzo de la formación médica, y los estudios multiinstitucionales indican que al menos el 50% de los estudiantes de medicina pueden cumplir los criterios de agotamiento en algún momento de sus estudios. El agotamiento en la escuela de medicina tiene el potencial de impactar negativamente en el desarrollo académico y el bienestar general de los estudiantes, con el agotamiento identificado como un predictor independiente significativo de la ideación de suicidio y el abandono de la escuela de medicina¹².

En los primeros años de graduación, los atributos personales de los estudiantes (optimismo y autopercepción de la salud) y los atributos escolares (motivación y rutina del estudio exhaustivo) se asociaron con mayores niveles de agotamiento¹³, cada año que los estudiantes de medicina pasan en formación estos atributos personales van disminuyendo, mientras que las manifestaciones del agotamiento van en aumento,

Se debe tener en cuenta que la atención al agotamiento entre los estudiantes de medicina es la que recientemente ha conducido a la medición y evaluación. De hecho, para el año 2006 no había registros de Síndrome de Burnout entre los estudiantes de medicina de Norteamérica¹⁴.

El impacto del síndrome de agotamiento en el personal médico puede tener consecuencias graves, lo que influye negativamente en el desarrollo profesional de los estudiantes de medicina, los residentes y los médicos, y expone a los pacientes a determinados riesgos debido a los síntomas de negligencia. El paso más importante en su prevención es el reconocimiento del problema.

Los resultados del estudio revelan tasas de estrés preocupantes (62%) y agotamiento (75%) entre los estudiantes de medicina preclínica¹⁵, muchos de los cuáles serán los médicos profesionales del futuro.

Más aún, las alteraciones que produce este síndrome en la vida cotidiana, laboral y académica de los estudiantes de medicina, son impactantes siendo las alteraciones emocionales las que afectan en mayor medida a los mismos, en comparación con las alteraciones conductuales y psicosomáticas, esta investigación además ha revelado que el sexo más afectado es el masculino contradiciendo la creencia de que son las mujeres a quienes más afecta¹⁶.

Estudios demostraron, sin embargo, que las personas con estrategias de afrontamiento positivas tuvieron menos estrés y psicopatología general^{17,18}. Cambios adecuados puede acercar a los estudiantes a un estilo de vida más saludable que beneficie su desarrollo físico y emocional.

El estudio contó con varias limitaciones, entre ellas la poca cantidad de respuestas a la encuesta; futuras investigaciones, empleando muestreo probabilístico, con una muestra más amplia permitirá obtener una aproximación más detallada de las características del fenómeno en estudiantes de los últimos años de la carrera de medicina. ©

Notas

1. Maslach Christina, Jackson Susan, Leiter Michael. Maslach Burnout Inventory. (3era edición). Palo Alto California. Consulting Psychologists Press. [en línea]. 1986. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf
2. Carrillo Esper Raul, Gómez Hernández Karla, Espinosa de los Monteros Estrada Isis. Síndrome de Burnout en la práctica médica. Medicina Interna de México. [en línea]. 2012;28(6):55 - 60. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2012/mim126j.pdf>
3. Morillo Checa María. Factores Asociados al Síndrome de Burnout en Médicos Jefes de la Red de Salud Túpac Amaru, septiembre a noviembre 2016 [Trabajo de Grado]. Perú: Universidad Privada San Juan Bautista; [en línea]. 2018. 72 p. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1427021>

4. Staff Forbes. OMS Clasifica el 'Burnout' como una Enfermedad • Forbes México [en línea]. Forbes México. 2020 [citado 23 marzo 2020]. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/oms-clasifica-desgaste-y-estres-laboral-como-una-enfermedad/>
5. Cabello Vélez N, Santiago Hernández G. Manifestaciones del Síndrome de Burnout en Estudiantes de Medicina. Archivos en Medicina Familiar. [en línea]. 2016 [citado 17 abril 2020]; 18(4): 77-83. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72098>
6. Locke Tim. Comparaciones de Desgaste Profesional y Calidad de Vida de Médicos de Diversos Países. Medscape. [en línea]. 2019 [citado 17 abril 2020]. Disponible en: <https://espanol.medscape.com/diapositivas/59000101#4>
7. Cotelo Javier. Análisis Comparativo del Desgaste Profesional en el Médico Español. Medscape [en línea] 2020 [citado 17 abril 2020]. Disponible en: https://espanol.medscape.com/verarticulo/5903918?src=mkm_latmkt_190510_mscmrk_lat-top5_nl&uac=313679BY&impID=1959258&faf=1#vp_1
8. Liu Hongchun, Yansane Alfa Ibrahim, Zhang Yurong, Fu Haijun, Hong Nanrui, Kalenderian Elsbeth. Burnout and study Engagement Among Medical Students at Sun Yat-sen University, China. Medicine. [en línea] 2018;97(15): e0326. [citado 17 abril 2020]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5908607/>
9. Wassif Ghada, Gamal-Eldin Dina, Boulos Dina. Stress and Burnout Among Medical Students. Journal of High Institute of Public Health [en línea]. 2019 [17 Abril 2020]; 49(3):190-197 Disponible en: https://journals.ekb.eg/article_63794.html
10. Vidhukumar K, Hamza Majida. Prevalence and correlates of burnout among undergraduate medical students – A cross-sectional survey. Indian Journal of Psychological Medicine. [en línea] 2020 [17 abril 2020];42(2):122. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_192_19
11. Fontana, Maria Carolina, Generoso, Igor, Sizilio, Alexandre and Bivanco-Lima, Danielle. Burnout syndrome, extracurricular activities and social support among Brazilian internship medical students: a cross-sectional analysis. BMC Medical Education, [en línea]. 2020 [18 agosto 2020]. 20(1). Disponible en: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-01998-6#citeas>
12. Chunming Wang Michelle, Harrison Reema, MacIntyre Raina, Travaglia Joanna, Chintaka Balasoorya. Burnout in medical students: a systematic review of experiences in Chinese medical schools. BMC Med Educ 17, 217 [en línea]. 2017 [20 octubre 2020]. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-017-1064-3#citeas>
13. Boni Roni Aparecido dos Sandos, Paiva Carlos Eduardo, de Oliveira Marco Antonio, Lucchetti Giancarlo, Fregnani Jose Humberto Tavares, Paiva Bianca Sacamoto. Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. PLoS ONE 13(3): e0191746. [en línea]. 2017 [18 agosto 2020] Disponible en: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0191746>
14. Frajerman, Ariel, Morvan Yannick, Krebs Marie-Odile, Gorwood Phillip, et al. Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. European Psychiatry, 55, 36-42 [en línea]. 2010 [18 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/burnout-in-medical-students-before-residency-a-systematic-review-and-metaanalysis/C045479C745FF322C8F022BF636A379A>
15. Jawad, Saadeddin Zein, Al Tabosh Hayat, Aridi, Hussam, El Mouhayyar Christopher, Koleilat Mohamad Karim, Chaaya Monique, El Asmar Khalil. Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. Journal of Epidemiology and Global Health, [online] 6(16), pp.177-185. [en línea]. 2015 [19 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210600615300605>
16. Obregon, Michael, Luo, Jessica, Shelton, Jarod, Blevins, Terri and MacDowell, Martin. Assessment of burnout in medical students using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: A cross-sectional data analysis. Research Square, [en línea]. 2020. [Accessed 18 October 2020]. Disponible en: <https://assets.researchsquare.com/files/rs-30445/v2/e7d1995d-1fb2-4123-9aab-9c87e3d00fda.pdf>
17. Singh, Shantanu, Prakash, Jyoti, Das R. C., Srivastava, Kalpana. 2016. A cross-sectional assessment of stress, coping, and burnout in the final-year medical undergraduate students. Ind Psychiatry J, 25(2), pp.179-183. [en línea] 2016 [19 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5479091/>
18. IsHak, Waguih, Nikraves Rose, Lederer Sara, Perry Robert, Ogunyemi Dotun, Bernstein Carol. Burnout in medical students: a systematic review. The Clinical Teacher, 10(14), pp.242-245. [en línea] 2013. 19 septiembre 2020]. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/tct.12014>

Referencias Bibliográficas

Boni Roni Aparecido dos Sandos, Paiva Carlos Eduardo, de Oliveira Marco Antonio, Lucchetti Giancarlo, Fregnani Jose Humberto Tavares, Paiva Bianca Sacamoto. Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. PLoS ONE 13(3): e0191746. [en línea]. 2017 [18 agosto 2020] Disponible en: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0191746>

- Cabello Vélez N, Santiago Hernández G. Manifestaciones del Síndrome de Burnout en Estudiantes de Medicina. Archivos en Medicina Familiar. [en línea]. 2016 [citado 17 abril 2020]; 18(4): 77-83. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=72098>
- Carrillo Esper Raul, Gómez Hernández Karla, Espinosa de los Monteros Estrada Isis. Síndrome de Burnout en la práctica médica. Medicina Interna de México. [en línea]. 2012;28(6):55 - 60. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2012/mim126j.pdf>
- Chunming Wang Michelle, Harrison Reema, MacIntyre Raina, Travaglia Joanna, Chintaka Balasoorya. Burnout in medical students: a systematic review of experiences in Chinese medical schools. BMC Med Educ 17, 217 [en línea]. 2017 [20 octubre 2020]. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-017-1064-3#citeas>
- Cotelo Javier. Análisis Comparativo del Desgaste Profesional en el Médico Español. Medscape [en línea] 2020 [citado 17 abril 2020]. Disponible en: https://espanol.medscape.com/verarticulo/5903918?src=mkmlatmkt_190510_mscmrk_lattop5_nl&uac=313679BY&impID=1959258&faf=1#vp_1
- Fares, Jawad, Saadeddin Zein, Al Tabosh Hayat, Aridi, Hussam, El Mouhayyar Christopher, Koleilat Mohamad Karim, Chaaya Monique, El Asmar Khalil. Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, [online] 6(16), pp.177-185. [en línea]. 2015 [19 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210600615300605>
- Fontana, Maria Carolina, Generoso, Igor, Sizilio, Alexandre and Bivanco-Lima, Danielle. Burnout syndrome, extracurricular activities and social support among Brazilian internship medical students: a cross-sectional analysis. BMC Medical Education, [en línea]. 2020 [18 agosto 2020]. 20(1). Disponible en: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-020-01998-6#citeas>
- Frajerman, Ariel, Morvan Yannick, Krebs Marie-Odile, Gorwood Phillip, et al. Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36-42 [en línea]. 2010 [18 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/burnout-in-medical-students-before-residency-a-systematic-review-and-metaanalysis/C045479C745FF322C8F022BF636A379A>
- IsHak, Waguhi, Nikraves Rose, Lederer Sara, Perry Robert, Ogunyemi Dotun, Bernstein Carol. Burnout in medical students: a systematic review. *The Clinical Teacher*, 10(14), pp.242-245. [en línea] 2013. 19 septiembre 2020]. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/tct.12014>
- Liu Hongchun, Yansane Alfa Ibrahim, Zhang Yurong, Fu Haijun, Hong Nanrui, Kalenderian Elsbeth. Burnout and study Engagement Among Medical Students at Sun Yat-sen University, China. *Medicine*. [en línea] 2018;97(15): e0326. [citado 17 abril 2020]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5908607/>
- Locke Tim. Comparaciones de Desgaste Profesional y Calidad de Vida de Médicos de Diversos Países. Medscape. [en línea]. 2019 [citado 17 abril 2020]. Disponible en: <https://espanol.medscape.com/diapositivas/59000101#4>
- Maslach Christina, Jackson Susan, Leiter Michael. Maslach Burnout Inventory. (3era edición). Palo Alto California. Consulting Psychologists Press. [en línea]. 1986. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf
- Morillo Checa María. Factores Asociados al Síndrome de Burnout en Médicos Jefes de la Red de Salud Túpac Amaru, septiembre a noviembre 2016 [Trabajo de Grado]. Perú: Universidad Privada San Juan Bautista; [en línea]. 2018. 72 p. [citado 3 de marzo 2020]. Disponible en: <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1427021>
- Obregon, Michael, Luo, Jessica, Shelton, Jarod, Blevins, Terri and MacDowell, Martin. Assessment of burnout in medical students using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: A cross-sectional data

- analysis. *Research Square*, [en línea]. 2020. [Accessed 18 October 2020]. Disponible en: <https://assets.researchsquare.com/files/rs-30445/v2/e7d1995d-1fb2-4123-9aab-9c87e3d00fda.pdf>
- Singh, Shantanu, Prakash, Jyoti, Das R. C., Srivastava, Kalpana. 2016. A cross-sectional assessment of stress, coping, and burnout in the final-year medical undergraduate students. *Ind Psychiatry J*, 25(2), pp.179-183. [en línea] 2016 [19 agosto 2020]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5479091/>
- Staff Forbes. OMS Clasifica el 'Burnout' como una Enfermedad • Forbes México [en línea]. Forbes México. 2020 [citado 23 marzo 2020]. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/oms-clasifica-desgaste-y-es-tres-laboral-como-una-enfermedad/>
- Vidhukumar K, Hamza Majida. Prevalence and correlates of burnout among undergraduate medical students – A cross-sectional survey. *Indian Journal of Psychological Medicine*. [en línea] 2020 [17 abril 2020];42(2):122. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_192_19
- Wassif Ghada, Gamal-Eldin Dina, Boulos Dina. Stress and Burnout Among Medical Students. *Journal of High Institute of Public Health* [en línea]. 2019 [17 Abril 2020]; 49(3):190-197 Disponible en: https://journals.ekb.eg/article_63794.html

Diseño de un curso virtual para la adquisición de competencias digitales dirigido a docentes universitarios

Investigación
arbitrada

Design of a virtual course for digital skills acquisition led to university teachers

María Mercedes Panizo¹

<https://orcid.org/0000-0001-8438-4993>

mmpanizo@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 416 6060257

Gianni Laybeth Lobo²

<https://orcid.org/0000-0002-0780-1842>

globo@ucab.edu.ve

Teléfono de contacto: +58 414 2724824

Lizet Mujica³

lizetstatzewitch@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0004-8672-7408>

Teléfono de contacto: +58 424 1982480



¹Sociedad Venezolana de Microbiología

²Universidad Católica Andrés Bello

³Institutos Educativos Asociados

Doctorado en Educación

Área de Humanidades y Educación

Universidad Católica Andrés Bello

Caracas, Venezuela

Fecha de recepción: 25/04/2021

Fecha de envío al árbitro: 27/03/2021

Fecha de aprobación: 12/04/2021

Resumen

El objetivo de este trabajo fue diseñar un curso virtual para la adquisición de competencias digitales dirigido a docentes universitarios con base en el Marco Común de Competencia Digital Docente desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. El diseño instruccional se desarrolló atendiendo al modelo ADDIE y la plataforma seleccionada para dictar el curso fue Google Classroom. La implementación del curso mostró que en contextos adversos, como la pandemia de la COVID-19, es posible generar oportunidades de aprendizaje innovadoras, accesibles y flexibles, sustentadas además en marcos internacionales. Los recursos de acceso gratuito y libres, disponibles en Internet, ofrecen herramientas de gran calidad para el diseño de este tipo de cursos.

Palabras clave: curso virtual, competencias digitales docentes, docentes universitarios, tecnologías de la información y comunicación, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, modelo ADDIE, Google Classroom.

Abstract

The objective of this work was to design a virtual course for the acquisition of digital competences led to university teachers, based on the Common Framework for Teaching Digital Competence developed by the National Institute of Educational Technologies and Teacher Training. The instructional design was developed according to the ADDIE model and the selected platform to teach the course was Google Classroom. The implementation of this course showed that in adverse contexts, such as the COVID-19 pandemic, it is possible to generate innovative, accessible, and flexible learning opportunities, also supported by international frameworks. The free and open access resources available on the Internet offer high-quality tools for the design of this type of courses.

Key words: virtual course; teaching digital competences; university teachers; information and communication technologies; National Institute of Educational Technologies and Teacher Training; ADDIE model; Google Classroom.

Author's translation.

Introducción

La llegada de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 a Venezuela obligó la migración forzada del sistema educativo ya conocido a la modalidad a distancia, a través del uso de la Internet y apoyada en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), impidiendo una transición adecuada de las actividades académicas presenciales a las digitales. También, sin duda, significó la búsqueda de prácticas pedagógicas diferentes que se adaptaran a la nueva realidad. Esta situación, ya de por sí inesperada, y para la cual no se disponía de ninguna información histórica que permitiera planificar estratégicamente la transición, implicó romper abruptamente con paradigmas y adentrarse en un mundo, que, si bien es cierto no es desconocido, resultó novedoso, ya que durante años se ha evadido el sistema de educación a distancia.

Bajo estas circunstancias, se ha presentado la necesidad imperiosa de ofrecer formación básica a los docentes relacionada con las competencias digitales que deben desarrollar, para asumir el reto de la nueva educación a distancia que exige la situación de pandemia que se está viviendo actualmente. Estas competencias han sido una referencia importante desde la segunda década del siglo XXI, cuando instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations for Education, Science and Culture Organization, UNESCO*) las desarrollaron específicamente a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Educación de Calidad”, del Marco de Acción en Educación 2030 (UNESCO, 2016).

Es así como surge la idea de diseñar y ofrecer a los docentes universitarios un curso completo, sencillo, accesible, sintético, práctico y en línea sobre competencias digitales docentes, para que paralelamente puedan adquirirlas e iniciarse en la práctica de las mismas. Con relación al sustento teórico, es importante mencionar que existen varios marcos de competencias digitales docentes entre los que destacan: el marco de competencias de los docentes en materia de TIC (UNESCO, 2019), el marco europeo para la competencia digital de los educadores (Redecker, 2017) y el marco común de competencias digitales docentes del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), organismo perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (INTEF, 2017).

El marco de la UNESCO contempla una serie de competencias que no solo el docente debe aprender, sino que debe favorecer el desarrollo de las mismas en sus estudiantes. En ese sentido, debe concretarse un aprendizaje colaborativo, creativo, enfocado en la resolución de problemas, que potencie la iniciativa, la innovación y el compromiso con la sociedad. No se trata solo de las habilidades y destrezas digitales, sino de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes necesarias para la sociedad del siglo XXI. Este marco contempla 5 áreas y 21 competencias (UNESCO, 2019).

Con relación al marco europeo, este se desprende del modelo UNESCO, pero las competencias concernientes a los niveles y modalidades educativas, desde la educación inicial hasta la educación superior, están contextualizadas y enfocadas a la realidad del continente. La finalidad es que los educadores las aprendan para desarrollar estrategias de aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras. El marco contempla seis áreas de desarrollo y 22 competencias (Redecker, 2017).

El marco del INTEF, si bien está basado en el marco europeo, se enfoca en la adquisición progresiva de cinco competencias digitales docentes, desde el nivel básico hasta el avanzado, las cuales son muy específicas y necesarias para el desempeño del trabajo docente (INTEF, 2017).

En resumen, los marcos de competencias digitales docentes han sido desarrollados como modelos para la adquisición de habilidades y destrezas digitales que buscan mejorar la calidad educativa. Estas competencias deben estar orientadas a las necesidades de la sociedad, en función de su desarrollo sostenible. Más allá de la pandemia, la sociedad del siglo XXI es ya prácticamente una sociedad digital, en la cual poseer competencias digitales es una necesidad y una exigencia del entorno, que finalmente se convierte en una gran fortaleza.

Es bien sabido que las circunstancias adversas han sido, en múltiples ocasiones, el punto de partida para el desarrollo de nuevas ideas e investigaciones. Debido a lo expresado anteriormente, el objetivo de este trabajo fue el diseño de un curso virtual para la adquisición de competencias digitales dirigido a docentes universitarios en ejercicio, cuya particularidad fue haber sido diseñado e implementado durante la pandemia de la Enfermedad por Coronavirus (*Coronavirus Disease 2019, COVID-19*) en Venezuela, entre los meses de abril a agosto de 2020.

Metodología

El diseño general del curso se basó en el Marco Común de Competencia Digital Docente (MCCDD), cuyo desarrollo estuvo a cargo del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (INTEF, 2017).

La finalidad de escoger este marco fue permitir a los participantes conocer y poner en práctica las competencias digitales docentes propuestas en el mismo. Una de las principales bondades del marco es que sirve de referencia para el diagnóstico de las necesidades formativas y la mejora de las competencias digitales del profesorado, las cuales se definen como los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los docentes del siglo XXI tienen que desarrollar, tanto para optimizar su práctica docente como para continuar su desarrollo a nivel profesional. El marco está compuesto por cinco áreas de competencia digital (Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenidos, Seguridad Digital y Resolución de Problemas), divididas a su vez en 21 competencias, las cuales están estructuradas en tres dimensiones progresivas: básica, intermedia y avanzada, con dos niveles cada una. Cada competencia está descrita detalladamente de acuerdo a los conocimientos, capacidades y actitudes a nivel digital que el docente debe desarrollar. Este marco es el instrumento que utiliza el INTEF para la acreditación de las competencias digitales docentes (INTEF, 2017).

El diseño instruccional se desarrolló en cinco fases, atendiendo al modelo ADDIE, acrónimo que corresponde a: A=análisis, *analyze*; D=diseño, *design*; D=desarrollo, *develop*; I=implementación, *implement*; E=evaluación, *evaluate*. Este modelo se ha usado ampliamente para desarrollar programas de instrucción y capacitación, proporcionando a los docentes una serie de etapas bien definidas para implementar de forma efectiva y eficaz un plan de instrucción, que pone énfasis en el aprendizaje autónomo del estudiante mediado por las TIC (Peterson, 2003; Williams, Schrum, Sangrá y Guardia, 2001; Branch, 2009; Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014).

El enfoque del diseño instruccional propuesto por el modelo ADDIE permite planificar el aprendizaje situado basado en la teoría general de sistemas (Branch, 2009). Adicionalmente, el enfoque didáctico se basa particularmente en las teorías constructivista y conectivista del aprendizaje (Williams, Schrum, Sangrá y Guardia, 2001; Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014).

El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el individuo se apropia del conocimiento a través de un proceso constructivo significativo, gracias a la reflexión sobre sus experiencias previas. Según esta teoría, el docente se convierte en el moderador y regulador del proceso de aprendizaje mediante la creación de espacios de interacción con el estudiante, y éste es el responsable de su proceso personalizado de aprendizaje. Los docentes utilizan las TIC como recursos de enseñanza para guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; el estudiante, gracias a estas herramientas que son capaces de facilitar actividades de investigación, interpretará la información ofrecida y le dará significado, controlando de esta forma su proceso de construcción del conocimiento (Balakrishnan y Lay, 2015; Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra, 2006; Cabero y Llorente, 2015; Ertmer y Newby, 1993; López-Neira, 2017; Moreno, Martínez, Moreno, Fernández y Guadalupe, 2017).

Una teoría del aprendizaje que ha ido escalando posiciones para explicar el proceso de aprendizaje mediado por las TIC es el conectivismo, aunque algunos autores destacan que en realidad aún no es una teoría sino más bien una propuesta pedagógica (Cabero y Llorente, 2015; Kop y Hill, 2008). El conectivismo considera

que el aprendizaje se atribuye a las conexiones en redes especializadas que se establecen entre los individuos, influenciadas por la tecnología (Web 2.0) y la necesidad de socializar (Siemens, 2005). El conocimiento se adquiere cuando los estudiantes participan en grupos o comunidades de aprendizaje generadas gracias a la conexión en red. Estas comunidades se agrupan según áreas de interés similares, permitiendo conversaciones entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad, entre los cuales se pueden encontrar expertos en el área. Esto genera intercambio de información, el cual no sólo consiste de comentarios o respuestas a preguntas, sino también de envío de artículos, imágenes y videos, entre otros (Goldie, 2016; Kop y Hill, 2008).

Conole (2014) citado por Gros y García-Peñalvo (2016), además de tomar en consideración a las teorías mencionadas anteriormente, incluye al aprendizaje situado dentro de las teorías a valorar para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las TIC. En esta teoría el estudiante participa y es responsable de su aprendizaje, el cual se lleva a cabo mediante la interacción social en un contexto dado. Las estrategias pedagógicas más utilizadas son las basadas en la experiencia, la resolución de problemas y el juego de roles.

Resultados

Es importante destacar que los resultados de este trabajo estuvieron enmarcados en las condiciones contextuales de la pandemia del virus SARS-CoV-2, agente causal de la COVID-19, acompañadas de un panorama social, político y económico adverso, el cual influyó en todas las decisiones del diseño instruccional, que a su vez influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, estas condiciones fueron el punto de partida para atender un problema educativo y proponer estrategias y alternativas para su solución.

1. **Fase de Análisis:** Inicialmente, se realizó una investigación bibliográfica para profundizar en el conocimiento de las competencias digitales de los docentes universitarios, los modelos de investigación y evaluación de esas competencias y sus componentes, la enseñanza y aprendizaje de las competencias, la alfabetización digital y las principales herramientas digitales que se utilizan hoy en día.

Paralelamente, se elaboró un cuestionario en línea para realizar una evaluación diagnóstica sobre el conocimiento de los docentes universitarios acerca de las cinco áreas de competencia del marco del INTEF, su perfil y nivel de habilidades digitales; además, permitió conocer las preferencias de los docentes acerca del área de competencia sobre la cual les gustaría profundizar en conocimientos. El cuestionario en línea se diseñó utilizando la herramienta formulario de Google Forms y se incluyeron preguntas de respuesta dicotómica (Sí o No), de selección múltiple y por el método de escalamiento de Likert, con respuestas policotómicas cerradas de cinco posibles opciones de respuesta: Nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi todos los días, todos los días (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

El cuestionario en línea fue enviado vía correo electrónico a 10 docentes universitarios y los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron ubicarlos en la dimensión intermedia de la competencia escogida de acuerdo al marco del INTEF. Los docentes, que pertenecían a diferentes áreas del conocimiento (ingeniería, educación y salud), se inclinaron a favor del área de competencia de Creación de Contenidos Digitales (8/10), sin embargo, también mostraron preferencia paralelamente por el área de Información y Alfabetización Informacional (4/10).

2. **Fase de Diseño:** Tomando en consideración los resultados obtenidos de la fase de análisis, que permitieron conocer el perfil de los docentes, su nivel de competencia digital y la inclinación particular por conocer y desarrollar un área de competencia, se procedió a elaborar el diseño instruccional del curso, redactar los objetivos, determinar el enfoque didáctico, planificar los contenidos, seleccionar la plataforma para el desarrollo del curso, diseñar las actividades, las evaluaciones, e identificar los recursos.

Como el marco del INTEF está compuesto por cinco áreas de competencia digital, se diseñó un curso compuesto de 4 micro-cursos, correspondiente a las competencias Información y Alfabetización Informacional, Comunicación y Colaboración, Creación de Contenidos y Seguridad Digital. Dada la naturaleza de la competencia de Resolución de Problemas, se decidió que fuese transversal para los cuatro micro-cursos, de tal forma que el participante tendría la oportunidad de conocer y desarrollar dos áreas

de competencia a la vez. Para cada área de competencia se seleccionó la sub-competencia a desarrollar ubicada en la dimensión intermedia, de acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario, se diseñaron las estrategias pedagógicas, las evaluaciones, se preparó el contenido y se eligieron recursos en línea gratuitos y de fácil acceso.

Cada micro-curso se subdividió en cinco secciones:

- **Bienvenida:** Se presentó el micro-curso y en el material anexo se ofreció la reseña curricular de las facilitadoras y un cuestionario en línea con una pregunta abierta, elaborado con la herramienta formulario de Google Forms, donde se interrogaba al participante sobre sus expectativas acerca del micro-curso. Fue común para todos los micro-cursos.
- **Módulo 1:** su diseño fue común para los cuatro micro-cursos y el objetivo fue presentar contenido informativo acerca de las Competencias Digitales Docentes, mediante artículos en formato PDF y video para su lectura y análisis, con la finalidad de evaluarlo posteriormente mediante una actividad que solicitaba agrupar en un diagrama aspectos comunes importantes del contenido informativo suministrado, de acuerdo a la rúbrica de evaluación.
- **Módulo 2:** constituyó el módulo central de cada micro-curso, ya que su objetivo fue el desarrollo de la competencia particular. Para ello se diseñaron actividades similares para cada micro-curso, adaptadas a las necesidades formativas, que permitieran la reflexión de los participantes sobre la competencia, las cuales fueron evaluadas mediante rúbricas específicamente diseñadas para tal fin. También se les suministró material complementario e información adicional para el desarrollo de las actividades.
- **Actividad final:** se enfocó en la competencia de Resolución de Problemas, y se escogió una sub-competencia que pudiera ser desarrollada de forma transversal en los cuatro micro-cursos, con recursos y actividades comunes adaptados a la competencia de cada micro-curso. La idea central fue generar una actividad integradora, en la cual el participante, a través del planteamiento de una situación hipotética relacionada con la educación en su área de competencia, utilizara una herramienta de análisis que le permitiera dar solución a un problema. La actividad fue evaluada mediante una rúbrica diseñada para tal fin.
- **Evaluación del micro-curso:** finalmente, los participantes respondieron a un cuestionario en línea elaborado con la herramienta formulario de Google Forms, en el cual se solicitó su valoración del curso mediante preguntas de respuesta dicotómica (Si o No), de respuestas policotómicas cerradas con cinco posibles opciones de respuesta por el método de escalamiento de Likert (Deficiente, Regular, Buena, Muy Buena, Excelente) y una pregunta final abierta, para que el participante pudiera realizar libremente comentarios y sugerencias a las facilitadoras con respecto al micro-curso.

El enfoque didáctico que se utilizó en este diseño hizo especial énfasis en el uso de las teorías constructivista y conectivista, así como del aprendizaje situado, que apoyan el aprendizaje centrado en el estudiante y el trabajo colaborativo. En el Anexo 1 se muestran los micro-cursos y su diseño, de acuerdo al modelo ADDIE.

La plataforma seleccionada para dictar el curso fue Google Classroom (<https://classroom.google.com/welcome>), un servicio web educativo gratuito perteneciente a la Suite Google para la educación que es de acceso libre, ya que cualquier persona con una cuenta personal de Google puede ingresar en él. La plataforma cuenta con una gran variedad de herramientas en línea que incluye documentos editables en línea tales como formularios, procesador de texto, presentaciones, hojas de cálculo, calendarios, pizarra interactiva, almacenamiento de documentos en Google Drive, servicio de correo Gmail y la posibilidad de realizar encuentros síncronos a través de Google Meet. La afiliación de los participantes es muy sencilla y esta plataforma facilita posibilidades de interacción e intercambio permanente de información entre los estudiantes y los docentes a través de foros y documentos colaborativos. Además permite crear clases, distribuir y evaluar tareas, así como organizar el trabajo fácilmente, todo mediante el uso de las TIC. El ahorro de tiempo y papel es otra bondad que proporciona la plataforma y funciona además en dispositivos móviles como teléfonos inteligentes y tabletas.

3. **Fase de Desarrollo:** Se abrió un aula virtual para cada micro-curso en Google Classroom, diferenciada por colores y con un código de entrada. Las actividades, contenidos, recursos y evaluaciones de los micro-cursos fueron introducidos y ordenados según lo planificado. Se creó un plan de trabajo para cada micro-curso de dos semanas, con un tiempo de dedicación estimado de cinco horas por semana, y se decidió que todas las actividades serían asíncronas, considerando las condiciones de precariedad de la conexión a Internet (Fig. 1).

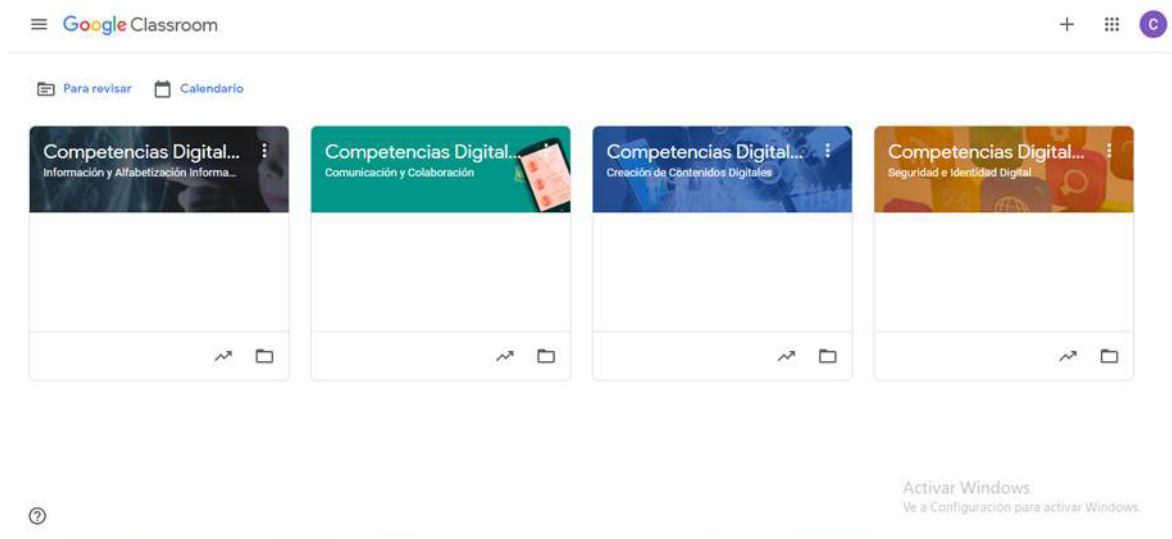


Fig. 1. Vista principal del aula virtual para el curso Competencias Digitales Docentes en la plataforma Google Classroom con los cuatro micro-cursos.

Fuente: Cursos en Google Classroom elaborados por las autoras

Se realizó una prueba piloto con ocho docentes por cada micro-curso, con la finalidad de que evaluaran los contenidos, las actividades y el diseño general del curso. Los resultados de esta prueba generaron cambios de forma relacionados con mantener o deshabilitar los módulos y las actividades, con la finalidad de que el participante tuviera la oportunidad de disfrutar y realizar el micro-curso en los tiempos destinados para cada actividad.

4. **Fase de Implementación:** Superada la prueba piloto se realizó la implementación del curso. Una semana antes de iniciarlo se distribuyó un afiche con información sobre el mismo vía WhatsApp, para motivar la participación de los docentes (Fig. 2). Se recibieron solicitudes de inscripción de ocho docentes para los micro-cursos de Información y Alfabetización Informacional y Creación de Contenidos (cuatro para cada uno), provenientes de las áreas de Ingeniería, Educación y Salud. Finalmente, se abrió el curso sólo con los dos micro-cursos mencionados anteriormente y los mismos contaron además con la participación de tres docentes como observadores independientes, encargados de evaluar el funcionamiento de las actividades durante el transcurso de los micro-cursos y proporcionar retroalimentación a las facilitadoras. Al inicio del curso se realizó una sesión síncrona con todos los participantes a través de la herramienta Google Meet, en la cual se mostró un video elaborado por las facilitadoras para presentar formalmente el curso (<https://youtu.be/YQ7mZ8WYoQ4>). Seguidamente, los participantes disfrutaron de una videoconferencia sobre Seguridad Digital, uno de los micro-cursos que no se abrió debido a la ausencia de inscritos, la cual motivó a los docentes a conocer más sobre esta interesante y necesaria competencia, que se reflejó en la sesión final de preguntas y respuestas.

Durante el desarrollo de los micro-cursos, y debido a las fallas constantes de la conexión a Internet notificadas por los participantes, se decidió la habilitación de todos los módulos y las actividades; de esta forma, cada docente tuvo la oportunidad, no planificada desde el principio por las facilitadoras, de au-



Fig. 2. Afiche publicitario para el curso Competencias Digitales Docentes

Fuente: elaborado por las autoras con el programa Canva

to-regular su aprendizaje durante las dos semanas de duración de los micro-cursos (Figs. 3 y 4). A pesar de los inconvenientes, casi todos los participantes entregaron las tareas solicitadas en el tiempo previsto y mantuvieron comunicación constante con las facilitadoras por medio de la plataforma Google Classroom, mensajería de texto y notas de voz de WhatsApp.

Para finalizar el curso se realizó nuevamente una sesión síncrona con todos los participantes a través de la herramienta Google Meet, en la cual disfrutaron de una videoconferencia sobre Competencias Digitales Docentes, que fue del agrado de todos y generó una excelente sesión final de preguntas y respuestas.

5. **Fase de Evaluación:** esta fase permitió valorar las actividades de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación escogidos. La evaluación formativa estuvo vinculada con la ejecución de las tareas planteadas en los módulos y con la actividad final, en la cual los docentes debieron emplear la creatividad y el pensamiento crítico para la resolución efectiva de la misma; todas las actividades estuvieron relacionadas a la reflexión sobre problemas educativos en sus áreas de competencia. La evaluación sumativa estuvo compuesta por las calificaciones obtenidas en cada una de las tareas planteadas en los módulos y la actividad final.

Para el Módulo 1, común a todos los microcursos, se planteó la elaboración de un Diagrama de Venn, en el cual los docentes debían representar gráficamente las relaciones comunes y no comunes de los aspectos que consideraran más importantes al comparar el marco de la UNESCO (UNESCO, 2019), el marco europeo de competencias digitales para educadores (Redecker, 2017) y el marco común de competencia digital docente (INTEF, 2017). También contaron con el apoyo audiovisual de un video de acceso libre en YouTube acerca de las competencias digitales docentes. Los docentes también tenían que responder una pregunta sobre el concepto de las competencias digitales docentes en un documento editable en Word.

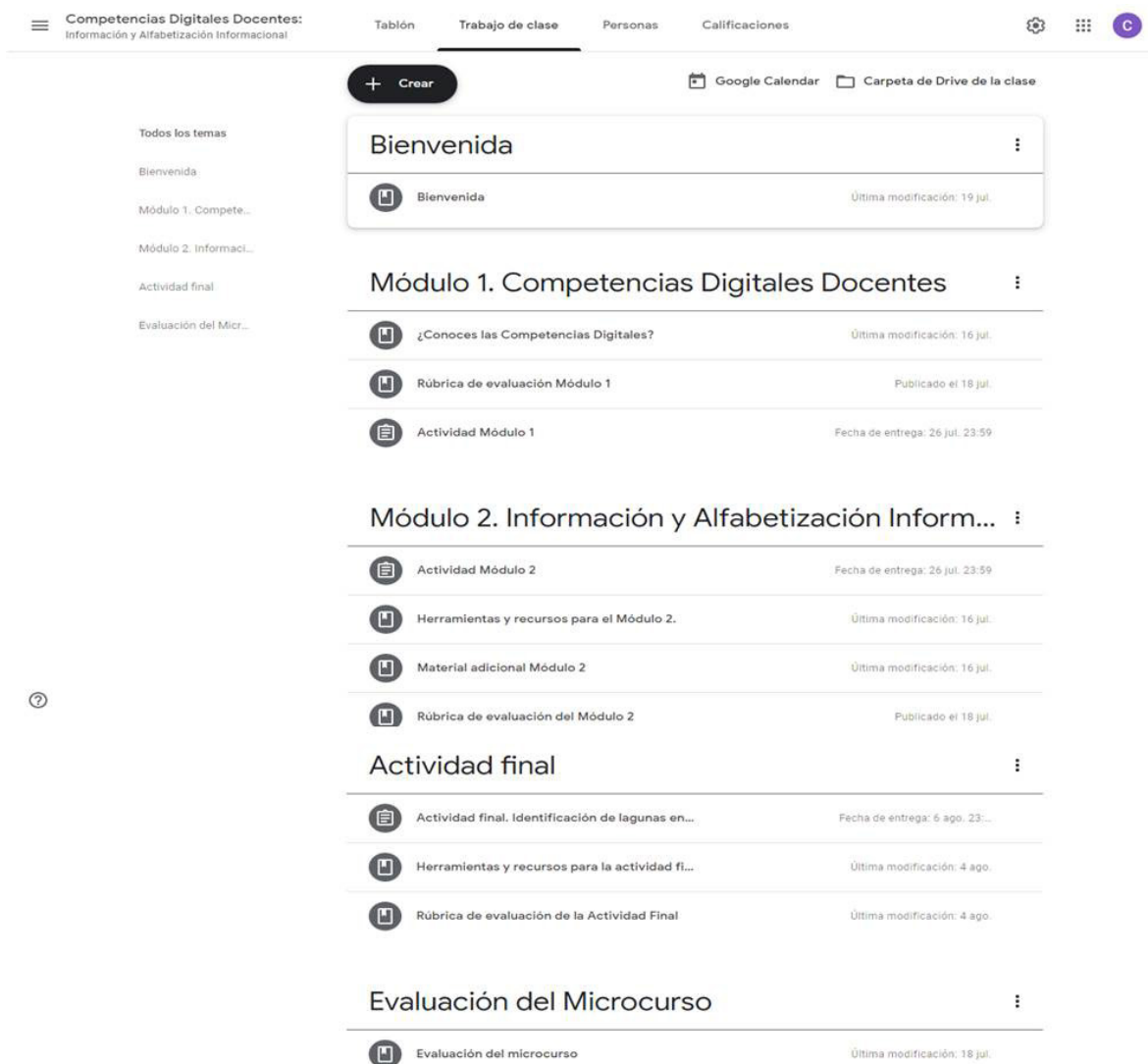


Fig. 3. Vista del micro-curso Información y Alfabetización Informacional en la plataforma Google Classroom

Fuente: Micro curso en Google Classroom elaborado por las autoras

El Diagrama de Venn es un sistema sólido que se utiliza como herramienta para representar gráficamente conjuntos y las posibles combinaciones de los mismos, con la finalidad de establecer conexiones con sentido lógico. Es un recurso de aprendizaje que se utilizó en este módulo para evidenciar la lectura y comprensión del contenido suministrado, el cual debía ser representado en un esquema que sintetizara racionalmente ese proceso (Canela y Ruiz, 2019). Esta representación gráfica también es muy utilizada en sistemas de gestión de la calidad y en organizaciones, para analizar cómo interactúan los procesos y cómo afecta una dimensión del mismo en su desarrollo y desempeño para lograr un objetivo (Tamayo, Del Río y García, 2014). Es una herramienta de uso versátil que aplica perfectamente como estrategia pedagógica. La rúbrica para la evaluación del Diagrama de Venn fue adaptada de la rúbrica de Norma Zayas, disponible en: <https://n9.cl/436es>.

Para el Módulo 2 del micro-curso de Información y Alfabetización Informacional se planteó que los docentes elaboraran un plan estratégico, reflexionando inicialmente sobre la forma en que suelen buscar información digital en Internet sobre un tema relacionado con su área de competencia. El plan tenía

Competencias Digitales Docentes
Creación de Contenidos Digitales

Tablón Trabajo de clase Personas Calificaciones

+ Crear Google Calendar Carpeta de Drive de la clase

Todos los temas

Bienvenida e inform...

Módulo 1. Compete...

Módulo 2: Desarroll...

Actividad final

Evaluación del Micr...

Bienvenida e información general sobre el mic...

- Bienvenida Última modificación: 4 ago.
- Información general sobre el micro curso Última modificación: 4 ago.

Módulo 1. Competencias Digitales Docentes: ...

- ¿Conoces las Competencias Digitales? 2 Última modificación: 4 ago.
- Actividad Módulo 1 1 Fecha de entrega: 26 jul. 23:59
- Rúbrica de evaluación Módulo 1 Última modificación: 4 ago.

Módulo 2: Desarrollo de Contenidos Digitales (...)

- Actividad Módulo 2. Desarrollo de cont... 1 Fecha de entrega: 29 jul. 23:59
- Herramientas y recursos para el Módulo 2. Última modificación: 4 ago.
- Rúbrica de evaluación del Módulo 2 1 Última modificación: 4 ago.

Actividad final

- Actividad final. Identificación de necesidad... Fecha de entrega: 6 ago. 23:59
- Herramientas y recursos para la actividad fi... Última modificación: 4 ago.
- Rúbrica de evaluación de la Actividad FI... 1 Última modificación: 4 ago.

Evaluación del Microcurso

- Evaluación del microcurso Última modificación: 4 ago.

Fig. 4. Vista del micro-curso Creación de Contenidos Digitales en la plataforma Google Classroom

Fuente: Micro curso en Google Classroom elaborado por las autoras

que ser realizado pensando en que el resultado de la búsqueda sería utilizado para diseñar un contenido didáctico para sus estudiantes. Por lo tanto, debían pensar cuidadosamente en la estrategia de búsqueda y selección del material digital, ya que pasaría a formar parte posteriormente de su práctica docente. El plan estratégico debía dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué?: se refiere a explicar qué tipo de información y contenido digital van a buscar.
- ¿Cómo?: se refiere a explicar cómo acceden a la información, cuáles son los criterios de selección y la utilización de filtros de búsqueda.
- ¿El Qué?: se refiere a explicar qué resultados esperan obtener de la búsqueda.
- ¿Dónde?: se refiere al tipo de plataformas seleccionadas donde está disponible la información.

Esta estrategia pedagógica se basó en un método utilizado en la planificación estratégica a nivel empresarial, creado por Lafley & Martin (2013), que consiste en contestar cinco preguntas para tomar decisiones. Con base en las respuestas a estas preguntas, se diseña un plan que provea las soluciones necesarias para resolver un problema. La rúbrica de evaluación fue adaptada del catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (p. 16), disponible en: <https://n9.cl/jz6m>.

Para el Módulo 2 del micro-curso de Creación de Contenidos Digitales se planteó la producción de un contenido digital utilizando aplicaciones en línea y se dio la libertad a los docentes de crear documentos, presentaciones multimedia, videos o infografías. La producción de este contenido tuvo la misma intención que la del plan estratégico a elaborar en el micro-curso anterior: debía ser realizado pensando en que sus estudiantes serán los consumidores del mismo. Por lo tanto, debían pensar cuidadosamente tanto en su contenido como en su diseño, ya que formaría parte posteriormente de su práctica docente. Se solicitó adicionalmente que el contenido digital estuviera acompañado de un documento en Word con una extensión de una cuartilla, dando respuesta a las mismas preguntas planteadas en el micro-curso anterior, pero relacionadas a la producción del contenido digital. La idea es que las respuestas a estas preguntas ayudaran a elaborar ese contenido:

- ¿Para qué?: se refiere a explicar que busca el docente con la elaboración del contenido digital.
- ¿Para quién?: a quien va dirigido el contenido digital.
- ¿El Qué?: se refiere a explicar qué resultados espera obtener el docente con el contenido digital.
- ¿Dónde?: se refiere a la plataforma donde estará expuesto el contenido digital (formato blog, sitio Web, aula virtual, etc.).

La estrategia pedagógica fue la misma que se utilizó en el Módulo 2 del micro-curso Información y Alfabetización Informacional, creado por Lafley & Martin (2013). La rúbrica de evaluación para documentos de texto fue adaptada del Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (p. 16), disponible en: <https://n9.cl/jz6m>. Las rúbricas de evaluación de presentación multimedia (diapositivas), infografías y videos fueron tomadas y adaptadas de CEDEC Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios y están disponibles en: <https://acortar.link/6YHKE>. Este centro es una dependencia del INTEF.

Los recursos utilizados para el desarrollo y evaluación de la adquisición de las competencias fueron similares, pero adaptados a la competencia particular de cada micro-curso, lo que demuestra la versatilidad de la estrategia pedagógica para obtener un resultado común.

Para la actividad final de ambos micro-cursos se planteó utilizar una herramienta para la evaluación de la competencia denominada Diagrama de Causa-Efecto, también conocido como diagrama de espina de pescado. Para el micro-curso de Información y Alfabetización Informacional los docentes tenían que identificar sus necesidades de alfabetización informacional para aplicarlas en su práctica docente y para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Para el micro-curso de Creación de Contenidos Digitales los docentes tenían que identificar sus necesidades de recursos y herramientas digitales para aplicarlos en su práctica docente y para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Con el resultado obtenido en ambas actividades los docentes debían proponer un plan para la adquisición de las competencias digitales necesarias y la herramienta propuesta es ideal para la realización de este tipo de actividades.

El Diagrama de Causa-Efecto se utiliza para explorar las causas reales o potenciales de un problema. La importancia de utilizar esta herramienta radica en que, ante un problema a analizar, primero se buscan y se analizan las diversas causas que lo provocan, para posteriormente buscar las posibles soluciones. Si bien es un recurso que se utiliza a nivel gerencial y en los sistemas de gestión de la calidad para el análisis de problemas en las organizaciones (Gutiérrez y de la Vara, 2009; Fajardo, 2020), también se usa en educación para analizar situaciones, generar discusiones, hacer tormenta de ideas, estimular el pensamiento crítico y elaborar planes de acción (<https://acortar.link/yCZ5s>). La rúbrica de evaluación del Diagrama

Causa-Efecto fue adaptada del catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual (p. 16), y se encuentra disponible en: <https://n9.cl/jz6m>.

La realización de los micro-cursos por el grupo de docentes participantes, aun cuando procedían de diferentes áreas del conocimiento, logró no sólo el fortalecimiento de las competencias en TIC, sino la reflexión sobre el uso de las mismas en la práctica docente. Se cumplieron y superaron sus expectativas, pues todos realizaron una buena valoración de los micro-cursos, lo que habla a favor de la versatilidad de su diseño en pro del logro de los objetivos planificados.

Lecciones aprendidas y conclusiones

Definitivamente, aun en contextos adversos es posible generar oportunidades de aprendizaje innovadoras, accesibles, con un diseño instruccional creativo, flexible y apoyado en marcos internacionales desarrollados específicamente para la adquisición de competencias digitales docentes. Esto evidencia que es posible mejorar la calidad educativa si las propuestas docentes son factibles.

Es posible generar propuestas educativas con recursos de acceso gratuito y libre disponibles en Internet, los cuales ofrecen una gran cantidad de herramientas de gran calidad. Un aspecto importante a tomar en cuenta es la curaduría del contenido a utilizar (videos, documentos en diversos formatos, imágenes, páginas web, etc) por parte del docente, los cuales deben ser revisados para asegurar que cumplen con los objetivos instruccionales planificados.

El uso de herramientas de análisis de problemas y de planificación estratégica, usualmente utilizadas en sistemas de gestión de la calidad y en organizaciones empresariales, son recursos que pueden emplearse como estrategias pedagógicas para estimular la creatividad, la elaboración de planes, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El diseño instruccional y su planificación debe ser flexible, para que se realicen modificaciones ante situaciones inesperadas. En la planificación inicial, el inicio de cada una de las secciones de los micro-cursos sería progresiva, para permitir a los docentes disfrutar del micro-curso y que realizaran las actividades a su ritmo dentro de un plazo previamente estipulado. Las deficientes condiciones de la conexión a Internet obligaron a dejar abiertas todas las secciones de los micro-cursos, por lo tanto, los docentes participantes debieron autorregular su aprendizaje durante la duración de los mismos, para realizar las actividades y entregar las tareas a ser evaluadas. Esta situación abrió la oportunidad de valorar el aprendizaje de los docentes de una forma distinta a la planificada, que se logró gracias a una planificación flexible que permitió cambios de último minuto, que afectaron levemente el desenvolvimiento de las actividades.

Las opiniones y sugerencias de los docentes y observadores de los micro-cursos, suministradas en la evaluación final, constituyeron un estímulo para continuar mejorando el diseño instruccional inicial y las actividades propuestas. Una sugerencia importante fue revisar el tiempo destinado a la ejecución de los micro-cursos, el cual debe ser modificado de acuerdo a la cantidad y posible tiempo a invertir en la realización de las tareas solicitadas. Es posible que la situación generada por la conexión a Internet haya influido de alguna forma en esta sugerencia, sin embargo, justamente esta razón abre la oportunidad de contemplar la flexibilización del tiempo y ajustarlo de acuerdo a las posibles situaciones que se puedan presentar. Lo importante es que ya existe una experiencia previa de implementación de un curso bajo condiciones de contexto adversas.

Oportunidades de mejora

El curso puede mejorarse diseñando y planificando una versión del mismo para docentes con competencias digitales avanzadas, que permita llegar a aquellos con óptimo desarrollo competencial digital que necesiten actualizar y/o adquirir nuevas competencias. Para ello es necesario ubicar nuevos grupos de docentes a través de encuestas. También puede incorporarse un nivel básico, que trabaje el desarrollo de competencias digitales en docentes de primaria y educación inicial.

Debido a que se tuvo la experiencia de abrir dos de los micro-cursos en paralelo, con dos grupos de participantes, se puede contemplar la posibilidad de ofrecer los micro-cursos por separado, dependiendo de la demanda y del nivel de competencia digital de los docentes, u ofrecer el curso completo con sus cuatro micro-cursos, ajustando las horas planificadas, para que sea atractivo pero continúe siendo práctico, sencillo y accesible.

La versatilidad del diseño del curso favorece que se pueda adaptar a grupos de docentes de áreas de conocimiento específicas, ya que los contenidos son flexibles y se pueden actualizar ajustándose a las necesidades particulares del grupo.®

María Mercedes Panizo. Licenciada en Bioanálisis, egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Especialista en Micología Médica, egresada del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel (INHRR). Magister Scientiarum en Micología, egresada de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Magister en Sistemas de la Calidad, egresada de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Doctorante en Educación mención Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de la UCAB. Se desempeña como consultor independiente en microbiología y sistemas de la calidad. Veinte años de ejercicio profesional en el área de micología médica, con experiencia nacional e internacional en investigación y coordinación de proyectos.

Gianny Laibeth Lobo Bracho. Licenciada en Educación mención Ciencias Sociales, egresada de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Especialista en Evaluación de los Aprendizajes, egresada del Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC). Estudios de Maestría en Historia de Venezuela por la UCAB. Profesora de Historia en la Escuela de Comunicación Social (UCAB) con 14 años de experiencia docente. Doctorante en Educación mención Epistemología de la Educación de la UCAB. Organizadora de las Jornadas de Historia y Religión UCAB 2004-2013.

Lizet Mujica de Statzewitch. Licenciada en Educación egresada de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento de la Universidad Metropolitana de Caracas. Magister Scientiarum en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de la UCV. Doctorante en Educación mención Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Profesora de Robótica e Informática en los niveles de Primaria y Media General de la educación pública y privada. Actual coordinadora del área de Informática Educativa en Institutos Educativos Asociados en Caracas, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Balakrishnan Vimala & Gan Chin Lay. (2016). Students' learning styles and their effects on the use of social media technology for learning. *Telematics and Informatics*, 33(3), 808-821.
- Barreto Tovar, Carlos Humberto., Gutiérrez Amador, Luis Fernando., Pinilla Díaz, Blanca Ligia y Parra Moreno, Ciro. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. [En línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/834/83490103.pdf>> Consulta [3 de abril de 2020].
- Branch, Robert Maribe. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Cabero Almenara, Julio y Llorente Cejudo, María del Carmen. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investiga-*

- ción, 12(2), 186-193. [En línea] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291019>> Consulta [5 de mayo de 2020].
- Canela Moral, Luis Alberto y Ruiz Sosa, Francisco Gabriel. (2019). Aspectos generales del conocimiento simbólico y diagramático: el caso de los diagramas de Venn. *Andamios*, 16(41), 63-85. [En línea] <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632019000300063> Consulta [7 de junio de 2020].
- Ertmer, Peggy & Newby, Timothy. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. [En línea] <http://csiss.org/SPACE/workshops/2007/UCSB/docs/ertmer_newby1993.pdf> Consulta [3 de abril de 2020].
- Fajardo Castro, Leady Viky. (2020). *Diagnóstico explicativo en la psicología de las organizaciones mediante diagramas causa-efecto*. En: García Rubiano, M. (Ed.). *Diagnóstico e intervención en psicología de las organizaciones*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad Católica de Colombia. p. 77-90. [En línea] <<https://publicaciones.ucatolica.edu.co/pub/media/hipertexto/pdf/logos-signum-diagnostico.pdf#page=79>> Consulta [12 de julio de 2020].
- Goldie, John Gerard Scott. (2016). Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. [En línea] <<http://eprints.gla.ac.uk/118043/9/118043.pdf>> Consulta [7 de mayo de 2020].
- Gros, Begoña & García-Peñalvo, Francisco. (2016). *Future trends in the design strategies and technological affordances of e-learning*. In: Spector M., Lockee B. B., & Childress M. D. (Eds.). *Learning, design, and technology. An international compendium of theory, research, practice, and policy*. Switzerland: Springer International Publishing. pp. 1-23. [En línea] <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/812/1/eLearningChapter_preprint.pdf> Consulta [7 de mayo de 2020].
- Gutiérrez Pulido, Humberto y de la Vara Salazar, Román. (2009). *Control estadístico de calidad y Seis Sigma*. 2da edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw Hill / Interamericana Editores S. A. de C. V.
- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kop, Rita & Hill, Adrian. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-13. [En línea] <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/523/1137/0>> Consulta [3 de abril de 2020].
- Lafley, Allan & Martin, Roger. (2013). *Playing to Win. How strategy really works*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- López-Neira, Leonardo Rodrigo. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, 20(1), 91-105. [En línea] <<https://www.redalyc.org/pdf/834/83449754005.pdf>> Consulta [14 de julio de 2020].
- Morales-González, Berenice., Edel-Navarro, Rubén y Aguirre-Aguilar, Genaro. (2014). *Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos*. En: Esquivel Gámez, I. (Coordinador). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. 1era edición. México: Universidad Veracruzana-Región Veracruz. p. 33-46. [En línea] <https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf#page=33> Consulta [15 de mayo de 2020].
- Moreno Martín, Gustavo., Martínez Martínez, Ronelsys., Moreno Martín, Mónica., Fernández Nieto, Miriam Ivonne y Guadalupe Núñez, Sara Verónica. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1),

48-60. [En línea] <<http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/346>> Consulta [14 de julio de 2020].

Peterson, Christine. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241. [En línea] <https://www.learntechlib.org/p/2074/article_2074.pdf> Consulta [3 de abril de 2020].

Redecker, Christine. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Ed). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [En línea] <<https://ec.europa.eu/jrc/en/printpdf/137812>> Consulta [15 de julio de 2020].

Siemens, George. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). [En línea] <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm> Consulta [15 de junio de 2020].

Tamayo Salamanca, Yeisson., Del Río Cortina, Abel y García Ríos, David. (2014). Modelo de gestión organizacional basado en el logro de objetivos. *Suma de Negocios*, 5(11), 70-77. [En línea] <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X14700217?via%3Dihub>> Consulta [15 de mayo de 2020].

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC Biblioteca Digital: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> Consulta [15 de julio de 2020].

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Versión 3. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Williams, Peter. Schrum, Lynne. Sangrá, Albert y Guardia, Lourdes. (2001). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Modelos de diseño instruccional*. España: Universitat Oberta de Catalunya. [En línea] <https://www.academia.edu/35569532/Fundamentos_del_dise%C3%B1o_t%C3%A9cnico_pedag%C3%B3gico_Modelos_de_dise%C3%B1o> Consulta [25 de mayo de 2020].

ANEXO 1

Diseño instruccional del curso Competencias Digitales Docentes dirigido a docentes universitarios

	Presentación del curso				
Bienvenida	Material: - Cuestionario en Formulario de Google Forms: Expectativas sobre el micro-curso - Reseña curricular de las facilitadoras				
Módulo 1	Competencias Digitales Docentes				
	Material: - Marco de competencias en tecnologías de la información y comunicación para educadores de la UNESCO (PDF en inglés). - Marco de competencias en tecnologías de la información y comunicación para educadores de la UNESCO (PDF en español). - Marco europeo de competencias digitales para educadores (PDF en inglés). - Marco común de competencia digital docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (PDF en español). - Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes de la UNESCO (PDF en español). - Video de acceso libre en YouTube acerca de las competencias digitales docentes.				
	Actividad (Valor: 6 puntos) 1. Responder a la siguiente pregunta: ¿Qué son las competencias digitales docentes? Utilizar el documento editable que se encuentra en esta tarea. Al finalizar la respuesta por favor escribe tu nombre y apellido. 2. Realizar un Diagrama de Venn, en el cual se puedan visualizar gráficamente las competencias digitales docentes expuestas en los documentos y sus relaciones entre sí. Material adicional: Artículo sobre elaboración del Diagrama de Venn. Sitio web de Eduteka de la Universidad ICESI, con acceso a un software gratuito para poder realizarlo (Uso no obligatorio).				
Rúbrica de Evaluación La rúbrica para evaluación del Diagrama de Venn fue adaptada de la rúbrica de Norma Zayas.					
	Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Módulo 2		Información y Alfabetización Informacional Competencias Según el MCCDD (INTEF, 2017), el área de competencia uno corresponde a Información y Alfabetización informacional, cuya descripción general es: “Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para las tareas docentes” (p. 15). Esta área de competencia se divide en 3 sub-	Comunicación y Colaboración: Ciudadanía Digital Competencias Según el MCCDD (INTEF, 2017), el área de competencia dos corresponde a Comunicación y Colaboración, cuya descripción general es: “Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural” (p. 23)	Creación de Contenidos Digitales Competencias Según el MCCDD (INTEF, 2017), el área de competencia tres corresponde a Creación de Contenidos Digitales, cuya descripción general es: “Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso” (p. 37).	Seguridad Competencias Según el MCCDD (INTEF, 2017), el área de competencia cuatro corresponde a Seguridad, cuya descripción general es: “Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología” (p. 47). En el marco de esta área se desarrollará la competencia 4.2 Protección de datos per-

Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Módulo 2	competencias, a saber (p. 15): 1.1. "Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales" 1.2. "Evaluación de información, datos y contenidos digitales" 1.3. "Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales" En este micro curso se desarrollarán las competencias 1.1 y 1.2: 1.1. "Buscar información, datos y contenidos digitales en red, y acceder a ellos, expresar de manera organizada las necesidades de información, encontrar información relevante para las tareas docentes, seleccionar recursos educativos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de información" (p. 17). 1.2. "Reunir, procesar, comprender y evaluar información, datos y contenidos digitales de forma crítica" (p. 19). Actividad (Valor: 8 puntos) - Reflexione sobre la forma en que suelen buscar información digital en la red y elaboren un plan estratégico de búsqueda sobre un tema relacionado con su área de competencia educativa. - Este plan debe ser realizado pensando en que el resultado de la búsqueda será utilizado para diseñar un contenido didáctico para sus estudiantes. Por lo tanto,	En el marco de esta área - Deberes y derechos de la ciudadanía digital se desarrollará la competencia 2.3 Participación ciudadana en línea: "Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el autodesarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana" (p. 29) Actividad (Valor: 8 puntos) Elaborar un esquema simple con las características de un ciudadano digital Material Videos de acceso libre en YouTube - Qué es la ciudadanía digital - Los 9 elementos de la ciudadanía digital - Deberes y derechos de la ciudadanía digital - Riesgos de una ciudadanía digital - Consejos para navegar en Internet (Nuevas tecnologías) Enlaces a páginas web con información sobre la ciudadanía digital	En el marco de esta área se desarrollará la competencia 3.1 Desarrollo de Contenidos Digitales: "Crear contenidos digitales en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías" (p. 39). Actividad (Valor: 8 puntos) Producir un contenido digital relacionado con su área de competencia educativa utilizando aplicaciones en línea. Este contenido puede ser un documento de texto, una presentación multimedia, un video o una infografía. El contenido debe estar acompañado de una cuartilla en Word en la cual definirán los elementos esenciales para la elaboración del contenido digital, dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Para qué?: se refiere a explicar que busca el docente con la elaboración del contenido digital. ¿Para quién?: a quien va dirigido el contenido digital. ¿El Qué?: se refiere a explicar qué resultados espera obtener el docente con el contenido digital. ¿Dónde?: se refiere a la plataforma donde estará expuesto el contenido digital (formato blog, sitio Web, aula virtual, etc.).	sonales e identidad digital: "Entender los términos habituales de uso de los programas y servicios digitales, proteger activamente los datos personales, respetar la privacidad de los demás y protegerse a sí mismo/a de amenazas, fraudes y ciberacoso" (p. 51). Actividad (Valor: 8 puntos) Escribe en un documento, tus reflexiones luego de seguir los siguientes pasos: 1.-Compara las recomendaciones dadas en todos los materiales de lectura y videos. 2.- Señala solo tres (3) de las recomendaciones que consideres como las más importantes para proteger tu equipo y tus datos. 3.-Crea un documento en Word usando la pestaña que indica "crear" y escribe en él los argumentos o razones que te llevaron a pensar por qué esas recomendaciones son las más relevantes. ¿Existen otras que tú conoces y que no están allí? Compártelas con nosotros. 4. Envía tu argumentación en un documento Word Material Web Quest sobre Seguridad Digital 1. ¿Has sido víctima de algún fraude por Internet? ¿Han intentado alguna vez robar tus datos? ¿Ha entrado alguna vez un virus sospecho-

Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Módulo 2	deben pensar cuidadosamente en la estrategia de búsqueda y selección del material digital, ya que formará parte posteriormente de su práctica docente. Como docentes, tienen total libertad para elaborar su plan estratégico, pero les recomendamos que traten de dar respuesta a las siguientes preguntas: •¿Para qué?: se refiere a explicar qué tipo de información y contenido digital van a buscar. •¿Cómo?: se refiere a explicar cómo acceden a la información, cuáles son los criterios de selección y la utilización de filtros. •¿El Qué?: se refiere a explicar qué resultados esperan obtener de la búsqueda. •¿Dónde?: se refiere al tipo de plataformas seleccionadas donde está disponible la información. Herramientas y recursos para el Módulo 2 Videos de acceso libre en YouTube sobre: - Cómo utilizar operadores de búsqueda -Evaluación de la información en Internet - Licencias de uso de contenido en Internet - Cómo buscar y validar información en Internet - Licencias abiertas y derechos de autor - Uso de imágenes en Internet Documentos en formato PDF	En el marco de esta área - Deberes y derechos de la ciudadanía digital se desarrollará la competencia 2.3 Participación ciudadana en línea: “Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el autodesarrollo en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana” (p. 29) Actividad (Valor: 8 puntos) Elaborar un esquema simple con las características de un ciudadano digital Material Videos de acceso libre en YouTube - Qué es la ciudadanía digital - Los 9 elementos de la ciudadanía digital - Deberes y derechos de la ciudadanía digital - Riesgos de una ciudadanía digital - Consejos para navegar en Internet (Nuevas tecnologías) Enlaces a páginas web con información sobre la ciudadanía digital	Material Lecturas en formato PDF Página web SOCIALMEDIA PYMES, con información sobre el diseño de infografías. Página web Eduteka, de la Universidad ICESI. Video - Tipos de software para la creación de contenidos digitales Rúbrica de evaluación La rúbrica de evaluación para trabajos escritos o documentos de texto fue adaptada del Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual Las rúbricas de evaluación de presentación multimedia (diapositivas), infografías y videos fueron tomadas y adaptadas de CEDEC Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios.	so en tu computadora? ¿Conoces a alguien que sí? Cuéntanos tu experiencia al compartirla con todos los compañeros de la clase. Escribe para ello algún comentario 2. Visita tublogtecnologico.com y revisa las 10 recomendaciones para proteger tu computadora de amenazas tales como virus y spyware. 3. Observa el video “10 consejos para proteger tu correo electrónico” 4. Lee en el material del Marco Común de Competencias Digitales INTEF 2017-2020 que aparece en el Módulo 1 y detente en la Página 47 y 48, en el detalle sobre las competencias que sobre seguridad debería tener todo docente.

Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Módulo 2	- Lecturas sobre alfabetización informacional Rúbrica de evaluación del Módulo 2 La rúbrica de evaluación fue adaptada del Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual			
Actividad final Resolución de problemas Competencia cinco del INTEF (2017): “Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros” (p. 57).	Competencia a desarrollar La competencia a adquirir para la identificación de lagunas en la competencia digital es: “Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos” (p. 65). Actividad (Valor: 6 puntos) - Identifique cuáles son sus necesidades de alfabetización informacional para aplicarlas en su práctica docente y para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. - Con el resultado obtenido proponga un plan para la adquisición de esas competencias informacionales necesarias para cubrir sus necesidades docentes y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Para la realización de esta actividad utilizarán una herramienta denominada Diagrama de Causa-Efecto, también conocido como diagrama de espina de pescado.	Competencia a desarrollar La competencia a adquirir para la innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa es: “Innovar utilizando la tecnología digital, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales” (p. 63). Actividad (Valor: 6 puntos) Analice, según el contexto actual y de la organización educativa donde se desempeña, como podría desarrollar actividades para formar a sus estudiantes en la ciudadanía digital. Para ello, utilizará una matriz DOFA o FODA (D: Debilidades; O: Oportunidades; F: Fortalezas; A: Amenazas). Material Lecturas sobre el uso de la matriz DOFA, para orientar la actividad a realizar. Videos: - DOFA en Educación.	Competencia a desarrollar La competencia a adquirir para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas es: “Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, como herramientas de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar herramientas a las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y herramientas digitales” (p.61). Actividad (Valor: 6 puntos) - Identifique cuáles son sus necesidades de recursos y herramientas digitales para aplicarlos en su práctica docente y para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. - Con el resultado obtenido proponga un plan para la adquisición de las competencias digitales necesarias para cubrir sus necesidades docentes y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Para la realización de esta actividad utilizarán una herramienta denominada	Competencia a desarrollar La competencia a adquirir para la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas es: “Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, como herramientas de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar herramientas a las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y herramientas digitales” (p.61). Actividades (Valor: 6 puntos) A) Mapeo de la identidad digital (Valor: 3 puntos) 1.- Selecciona el navegador de tu preferencia: Google, Mozilla, Safari, Internet Explorer, etc. 2.- Coloca tu nombre completo en la ventana del navegador seleccionado. 3.- Busca la opción “todos” (así tu búsqueda incluirá imágenes y/o texto). 4.- Anota la información que encuentres y las imágenes que aparecieron como producto de tu búsqueda. 5.- Reflexiona ahora so-

Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Actividad final Resolución de problemas Competencia cinco del INTEF (2017): “Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros” (p. 57).	Herramientas y recursos para la actividad final Página web Eduteka de la Universidad ICESI Videos de acceso libre en YouTube - Estrategia para el diagrama causa-efecto - Pensamiento crítico y como desarrollarlo - Resolución de problemas Rúbrica de Evaluación La rúbrica de evaluación del Diagrama de Ishikawa o Espina de pescado fue adaptada del Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual	- Qué es y cómo se hace un Análisis DOFA - Planeación Estratégica con DOFA	minada Diagrama de Causa-Efecto, también conocido como diagrama de espina de pescado. Herramientas y recursos para la actividad final Página web Eduteka de la Universidad ICESI Videos de acceso libre en YouTube - Estrategia para el diagrama causa-efecto - Pensamiento crítico y como desarrollarlo - Resolución de problemas Rúbrica de Evaluación La rúbrica de evaluación del Diagrama de Espina de pescado fue adaptada del Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje V1.0 del Centro Universitario de Desarrollo Intelectual	bre tu propio hallazgo. ¿Te agradó lo que encontraste? ¿Te parece que te representa? ¿Está errado? ¿Incompleto? 6.- ¿Qué puedes hacer para mejorarla? ¿Con cuáles herramientas puedes hacerlo? 7.- Déjanos saber tus experiencias B) Optimización de la identidad digital (Valor: 3 puntos) Revisar tu presencia digital en las redes. Te invitamos a implementar un plan de acción para potenciarla, ya que es prioritario que trabajes en ella. Recuerda que lo que se publica en la red queda para siempre, pero puede modificarse. 1. ¿Qué te gustaría cambiar? ¿Qué necesitas para hacerlo? Si deseas mejorar tu perfil profesional, te invitamos a abrir una cuenta en LinkedIn que es una red para conectar profesionales de distintas áreas. El plan básico es completamente gratuito. Trata de vincularte con los profesionales de tu área. 2. Busca una foto personal favorecedora que te muestre en el ambiente de tu actividad profesional. Colócala en tus diferentes perfiles en línea: correo electrónico, WhatsApp, LinkedIn, Facebook, Twitter, Instagram, entre otros. 3.-Promociona tus buenas ideas, para ello crea una cuenta en Twitter y/o en Instagram. Comienza a publicar allí contenido digital positivo acerca de

Contenido de los micro-cursos	Micro-curso Información y Alfabetización Informacional	Micro-curso Comunicación y Colaboración	Micro-curso Creación de Contenidos Digitales	Micro-curso Seguridad Digital
Actividad final Resolución de problemas Competencia cinco del INTEF (2017): “Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros” (p. 57).				tus intereses profesionales y/o personales. 4.- Si ya posees cuenta en diferentes redes sociales, Revisa tus comentarios y evita ser incongruente. Todo lo que publiques debe coincidir con tu manera de ser, pensar y de actuar. 5.- Piensa siempre dos veces antes de publicar una imagen o un comentario. Reflexiona sobre las consecuencias que pudiese traerte. 6.- Evita compartir información clave tales como dirección de habitación o N° de teléfono personal. 7.- Envíanos todas las coordenadas de tus redes en un documento con tu nombre y todos los enlaces para poder seguirte. Materiales Videos de acceso libre en YouTube - ¿Qué es la identidad digital? - Protege tu identidad digital
Evaluación del micro-curso	Formulario Google Forms: Evaluación del micro-curso			

Propuesta de representación simbólica de operaciones con infinitesimales



Symbolic representation proposal of operations with infinitesimals

Alfredo Jiménez Colín

<https://orcid.org/0000-0001-6217-7926>

alfredojicol@gmail.com

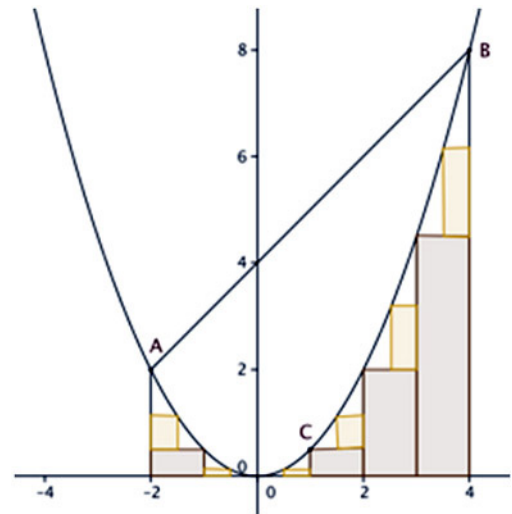
Teléfono de contacto: +52 722 169 4025

Universidad Autónoma de México

Toluca, Estado de México

México

Fecha de recepción: 13/05/2021
Fecha de envío al árbitro: 16/05/2021
Fecha de aprobación: 03/06/2021



Resumen

Con una visión somera de los números hiperreales, este trabajo ofrece una explicación capaz de adherirse en los planes de estudio de las ingenierías, para subsanar los huecos de conocimiento que pudieran ocasionar que los estudiantes rechacen la validez del cálculo infinitesimal debido a no encontrar en él, el rigor matemático que han venido estudiando en grados anteriores; asimismo se presenta una propuesta para representar las operaciones que involucran la manipulación de números reales e infinitesimales en la suma o sustracción de estos, con el objetivo de mejorar la comprensión del cálculo infinitesimal en los estudiantes, evitando de esta forma que el alumno vuelva a identificar las mismas inconsistencias detectadas por filósofos anteriores a la invención del análisis no estándar.

Palabras clave: Cálculo infinitesimal, números hiperreales, cálculo integral, exactitud, precisión

Abstract

With a superficial point of view of hyperreal numbers, this paper provides an explanation that might be able to incorporate in study plans of engineers to fill holes of knowledge that students could have studying infinitesimal calculus, rejecting on this way validity of infinitesimal calculus at not find the mathematical rigor that they could found in previous math courses. In addition to that, this paper also put forward a representation of operations with infinitesimals like the sum or subtraction with real and infinitesimal numbers with the aim of generate a better comprehension in students, avoiding in the future that student need to detect again the same inconsistency detected by philosophers time before of the invention of the non-standard analysis.

Keywords: Infinitesimal Calculus, hyperreal numbers, integral calculus, accuracy, precision

Author's translation.

Introducción

El cálculo infinitesimal ha tenido a lo largo de su historia, severas críticas sobre el avistamiento de una “inaceptable falla lógica-matemática” que en este siglo sigue causando polémica y tema de discusión, (Ely, 2010, pp. 117-146).

El cálculo de Sir. Isaac Newton y Leibniz, no fue bien recibido por sus colegas contemporáneos. Esto debido a que esta nueva herramienta matemática no contaba con la rigurosidad que las matemáticas exigen para poder generar una cálida acogida en la comunidad intelectual de matemáticos. Aunque el cálculo se miraba con cierto rechazo, no dejó de utilizarse debido a la utilidad de esta herramienta para poder estudiar ciertos fenómenos presentes en nuestro universo (Buffa F., 1985). Así es que se utilizaba aun cuando había cierta oscuridad en su entendimiento. Y aunque el cálculo infinitesimal con enfoque de Leibniz ha tenido a bien sufrir variaciones en sus procedimientos e interpretaciones, no subsanó su oscuridad en cuanto a entendimiento se refiere, sino hasta la llegada del “Análisis no Estándar” de Abraham Robinson (González George, 2003, pp. 33-34). Sin embargo, en algunos planes de estudio de Educación Superior (especialmente en ingenierías), se sigue enseñando un cálculo infinitesimal con enfoque de Leibniz hasta antes de la llegada del análisis no estándar, reviviendo en la comunidad estudiantil dicha oscuridad que padeció la comunidad intelectual de matemáticos respecto al entendimiento de dicha herramienta hasta la llegada del análisis no estándar.

El análisis no estándar, no se enseña en los planes de estudio de las ingenierías porque se argumenta que la comunidad estudiantil no tiene la formación académica para comprenderlo debido a su alto contenido de abstracción (González George, 2003, p. 35). Empero, Karin y Mikhail revelan que no es complicado que el estudiante comprenda el concepto de números hiperreales (Usadi Katz & G. Katz, 2010, p. 19), razón por la cual podría incorporarse el concepto de números hiperreales en los planes de estudio de la materia de Cálculo en las Facultades de Ingeniería.

En este documento se exponen algunas de las observaciones hechas por filósofos anteriores a la invención del análisis no estándar, donde ponen de manifiesto una de las inconsistencias detectadas en el cálculo infinitesimal al tratar la igualdad que resulta de sumar números reales con infinitesimales. Con el objetivo de ayudar a subsanar este conflicto que sigue presentándose en las aulas, el presente documento brinda una explicación y propuesta capaz de incorporarse en los planes de estudio de las ingenierías para lograr una mejor comprensión de la interacción entre números reales e hiperreales en los estudiantes de ingeniería sin tener la necesidad de profundizar en el estudio del análisis no estándar como suele hacerse en las licenciaturas de matemáticas puras.

Breve historia acerca de la polémica del Cálculo infinitesimal

Desde que Leibniz formuló el cálculo infinitesimal, se percató de una inconsistencia que posteriormente sería severamente señalada por filósofos como Berkeley (Berkeley, 2002, pp. 1-28), Karl Marx (J. Durán, 2018) y Friedrich Engels (Engels, 1894, p. 77). Leibniz expone que: $f+i \approx f$, donde “f” es un número finito e “i” es un infinitesimal (Ely, 2010, p. 121). Sin siquiera existir el “análisis no estándar”, Leibniz tenía conciencia de que un número finito más un infinitesimal no era igual a ese mismo número finito, esto es: $f+i \neq f$ o bien $f+i \approx f$.

George Berkeley critica a los matemáticos que están en contra de la fe y que aceptan los postulados de las matemáticas por fe, sin exigir en ellos ese rigor que exigen en las cuestiones de la fe. (Berkeley, 2002, pp. 1-28)

Involucrando números infinitamente grandes, Karl Marx trata de justificar el materialismo dialéctico con base a lo que él denomina “una falta de lógica fundamental en las matemáticas”, refiriéndose a la escandalosa aseveración de la ecuación: $A+1=A$, donde “A” es un número infinitamente grande. J. Durán (2018) en cita textual describe el pensamiento de Karl Marx respecto a Sir Isaac Newton y Leibniz sobre esta falta de

fundamentación lógica en las matemáticas: “Ellos mismos creían en el misterioso carácter del cálculo recién descubierto, que producía resultados ciertos por un procedimiento matemático positivamente falso”.

Respecto al cálculo infinitesimal, Friedrich Engels señala que la estructura irrefutable de las matemáticas había caído en desgracia y se había acabado para siempre, de tal forma que la mayoría de las personas que resolvían o hacían diferenciales o integrales no entendían el sentido ontológico de las mismas y que las resolvían por el puro sentido de la fe, dado que hasta la fecha siempre habían producido resultados correctos. (Engels, 1894, pp. 77-78)

Las críticas y resistencia por aceptar el cálculo infinitesimal se presentaron prácticamente desde sus inicios y continuaron con cierta constancia y severidad a lo largo de casi dos siglos ocasionando que a finales del siglo XIX, el cálculo basado en el concepto de límite fuera preferido sobre el cálculo infinitesimal, enseñándose en las aulas de clase desde ese entonces. (González George, 2003, p. 2)

Actualmente, en algunas universidades se prefiere emplear el concepto de límite para explicar y desarrollar el sentido ontológico de la derivada tanto en el nivel medio superior (Núñez Salazar, Contreras Garduño, Gómez Tagle Fernández de Córdova, Rojas González, & Laredo Santín, 2007, pp. 1-296), como en algunas licenciaturas de matemáticas puras (Universidad Autónoma del Estado de México, 2003) (Universidad Nacional de México., 2005).

Por otro lado; sea ha visto que algunas licenciaturas de ingeniería prefieren usar el cálculo infinitesimal por sobre el cálculo basado en el concepto de límite, esto puede ser debido a que tal como lo señala Freudenthal, el enfoque del cálculo infinitesimal es usado porque se observa que es intuitivo para la modelación de problemas (Freudenthal, 1973, p. 148). Esto se puede observar en algunos programas de estudio de la materia de Cálculo de la Facultad de Ingeniería (Universidad Autónoma del Estado de México, 2009).

El cálculo infinitesimal está cobrando territorio por lo general en las aulas de licenciaturas de ingeniería. Empero, por experiencia propia el autor ha podido observar cierta resistencia de un determinado sector de la comunidad intelectual involucrada en el estudio del cálculo por reconocer la existencia y validez de las cantidades infinitamente pequeñas e infinitamente grandes.

El problema persiste

La inconsistencia de falla lógica detectada por los matemáticos y filósofos en el cálculo sigue causando mella dentro de la comunidad intelectual que posee interés en el cálculo infinitesimal, (Ely, 2010, p. 138) ocasionando, como ya habíamos dicho, que un determinado sector de la comunidad intelectual interesada en el estudio del cálculo ponga en duda la validez del cálculo infinitesimal concebido antes de la llegada del análisis no estándar de Robinson, por no gozar con la coherencia lógica y estricta que caracteriza la pureza de las matemáticas como ciencia exacta. El problema radica en que no se enseña el análisis no estándar en las licenciaturas de ingeniería debido a su alto nivel de abstracción requerido para ser comprendido (González George, 2003, p. 35), dejando al alumno desprovisto en luz de entendimiento, ocasionando que vuelva a identificar las mismas inconsistencias detectadas por los autores mencionados en el capítulo anterior.

Esto representa un reto para el docente; el cual tiene la responsabilidad de explicar a la comunidad estudiantil de manera convincente los postulados que sustentan al cálculo infinitesimal. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas explicaciones resultan insuficientes e insatisfactorias para el estudiante que ha captado el rigor matemático en cursos anteriores.

Las dos hipótesis

Para poder ver más claramente el meollo del asunto que se tratará en este artículo, se plantean dos hipótesis que resumen el centro de la problemática de aceptación del cálculo infinitesimal que se abordará en este artículo.

1. La suma de un número real más un número infinitesimal es aproximadamente igual al número real.
2. La suma de un número real más un número infinitesimal es igual al mismo número real que suma al infinitesimal.

El argumento de la primera hipótesis equivale a afirmar que la igualdad $x+dx=x$, donde “x” es un número real y dx es una cantidad infinitesimal, es falsa, porque si le quitamos la cantidad infinitesimal, se pierde la exactitud de la suma y aunque el número infinitesimal es una cantidad tan infinitamente pequeña, el hecho de quitarle esa cantidad aunque sea infinitamente pequeña e ignorarla en el resultado de la suma, ocasiona la falsedad de la igualdad previa, ocasionando que la suma se deba representar con el símbolo de aproximación. Esto es:

$$2+\alpha \approx 2 \rightarrow \{A\}$$

En un grupo social de personas interesadas en matemáticas y en apoyo de la segunda hipótesis se lee la siguiente analogía con cantidades finitas para explicar la igualdad entre la suma o sustracción de infinitos y reales:

“...Si a un gato, le quitas un pelo y solo uno. El gato permanece indistinguiblemente igual. Lo mismo pasa si le añadieras un pelo. Permanece igual. Pues un pelo de los millones que seguramente tiene, no le alteran y ante la vista permanece igual, aunque haya variado por una cantidad pequeña.”

Este argumento se expresa matemáticamente de la siguiente forma:

Sea N el número total de pelos del gato, si le quitamos un pelo, se tiene:

$$N-1=N$$

En este ejemplo se considera al número real como un número infinitamente pequeño respecto al número N, es decir, que el número N, es un número infinitamente grande respecto al número real 1.

En esta operación, es como si de una manera informal y coloquial se estuviese diciendo que la resta N-1, sí cambia, pero que cambia muy poquito y que no vale la pena realizar el esfuerzo mental para saber el resultado exacto de N-1, porque el resultado sería muy parecido a N. Sin embargo, observe que, en esta sentencia informal, se hace una distinción implícita entre exactitud y aproximación. Y, además se está infiriendo que la resta $N-1=N$, en realidad no es exacta sino aproximada, por lo que siendo estrictos deberíamos de representarla de la siguiente forma:

$$N-1 \approx N$$

Y se expresa de esta forma porque si no sabemos la cantidad total de pelos del gato, podríamos representar dicho total con la letra N.

La segunda hipótesis en términos de la ecuación A, se puede expresar como sigue:

$$2+\alpha=2$$

Exactitud y aproximación

En ciertas operaciones aritméticas como una simple suma, ejemplo: $3+6$, arroja el resultado exacto de 9; entonces se puede decir que $3+6=9$, y de esa forma se puede usar el símbolo de igualdad sin el temor de haber cometido error. En ciertas fracciones, como $1/2$, que equivale a la cantidad decimal 0.5, también se puede usar el símbolo de igualdad; de esta forma, se puede decir que: $1/2=0.5$.

Llevando el símbolo de igualdad al álgebra; se puede decir que: $8x-16=0$; de esa forma, resolviendo para “x”, se encuentra que $x=2$. Sustituyendo, se obtiene la igualdad, por lo que el símbolo de igualdad está correctamente empleado.

Pero en el caso de fracciones tales como $96/101$, que se caracterizan por tener una serie de cifras que se repiten indefinidamente, y consecuentemente, es correcto usar el símbolo de igualdad siempre y cuando se ponga el símbolo de periodicidad, como se muestra a continuación:

$$96/101 = 0.\overline{9504}$$

El *vinculum* encima de los dígitos 9504 indica que los números decimales se repiten indefinidamente de una manera periódica. Algunos autores, sustituyen este *vinculum* por unos puntos suspensivos. Ejemplo:

$$1/3 = 0.333...$$

Con estos puntos suspensivos se indica que el número se repite indefinidamente. Empero; existen números cuyas cifras decimales siempre serán diferentes y no cuentan con algún patrón de periodicidad, estos números son llamados irracionales; ejemplo de estos números son: el número Euler (e), el número pi (π), entre otros. Si se quiere manipular estos números con un cierto número de cifras, entonces siendo estrictos, se tendría que usar el símbolo “aproximadamente igual que” ya que no se puede representar la cantidad exacta que se asocie con el símbolo de igualdad.

Así, por ejemplo, si se quiere usar a π , se escribiría que: $\pi \approx 3.1416$ (π es aproximadamente igual a 3.1416 que son las primeras cuatro cifras del número irracional con redondeo en la cuarta cifra)

En cambio, si se usan los puntos suspensivos para indicar que el número sigue su extensión indefinidamente, sería correcto usar el símbolo de igualdad, de la siguiente manera: $\pi = 3.1415...$ Indicando de esta manera que el número se extiende indefinidamente con muchas cifras más.

Ahora bien, también es común encontrar números irracionales en las raíces, de esta forma se tiene la siguiente raíz $\sqrt{1.32649} \approx 1.151733476$, por ende, es necesario usar el símbolo “aproximadamente igual que”, siendo esta la situación, se puede decir que: $\sqrt{1.32649} \approx 1.1517$ y ahorrase las demás cifras decimales. Otro ejemplo, es: $\sqrt{7} \approx 2.645751311$, para simplificar se puede decir que: $\sqrt{7} \approx 2.6$. Empero se debe tener en cuenta que toda operación que se realice con números irracionales aproximados irá acompañada o marcada ya, por el símbolo aproximadamente igual que, ejemplo: $2 * \sqrt{7} \approx 5.2915$. Sin embargo, se puede representar mediante el símbolo de igualdad, siempre y cuando se incluyan puntos suspensivos, indicándole al lector que ese número tiene o está compuesto por un número indefinido de cifras que no siguen un patrón de periodicidad, ejemplo: $2 * \sqrt{7} \approx 5.2915...$ (aquí se puede usar el símbolo de igualdad porque estamos indicando al lector que se está considerando todas las cifras decimales de dicho número irracional).

Una demostración reveladora

A continuación, se procederá a desarrollar una demostración que aún en nuestros días la afirmación que resulta de la siguiente demostración suele ser con frecuencia tema de debate y discusión entre las diferentes esferas intelectuales interesadas en el estudio de las matemáticas (Ely, 2010, pp. 132-138), (Sáenz de Cabezón, 2018) & (Usadi Katz & G. Katz, 2010, pp. 3-27).

La siguiente demostración; tiene por fin, evidenciar la existencia de los números infinitesimales y observar el tipo de convivencia que tienen estos números con los números reales. El objetivo será demostrar que $0.999...$ es igual a 1, en el conjunto numérico de los reales.

Considere la siguiente ecuación:

$$10x = 9.999 \Rightarrow \{1\}$$

Al sustituir $x=0.999$ en la ecuación 1, se tiene:

$$10(0.999) = 9.99 \neq 9.999 \Rightarrow \{2\}$$

Se observa que de un lado tenemos un número cuya parte entera es 9, y la parte decimal es 0.99. Si se considera que el resultado arroja un número decimal periódico formado de una cantidad infinita de nueves después

del punto decimal, entonces no existiría ya, la necesidad de contar la cantidad de nueves después del punto decimal, por lo que el problema quedaría resuelto y podríamos irnos conformes con que $0.999\dots$ es igual a 1. Pero si somos más rigurosos, y argumentamos que un resultado solo arroja dos decimales y el objetivo es que arroje tres decimales, entonces el problema no está resuelto y necesitamos un planteamiento más elaborado.

Para que se cumpla la igualdad en la ecuación {2}, es decir para que en ambos lados de la igualdad se tenga la misma cantidad de nueves después del número decimal, se tendrá que sumar a un lado de la igualdad la cantidad $\frac{9}{1000}$.

Así:

$$10x = 9.999$$

Sustituyendo $x=0.999$

$$10(0.999) = 9.999$$

Efectuando la operación del lado izquierdo de la igualdad:

$$9.99 \neq 9.999$$

Para que se cumpla la igualdad, habrá que sumarle al lado izquierdo de la igualdad la cantidad: $\frac{9}{1000}$, así:

$$9.99 + \frac{9}{1000} = 9.999$$

Efectuando la operación:

$$9.999 = 9.999$$

La ecuación se cumple.

Y si se quiere llegar a la igualdad con un 9.99, el procedimiento sería exactamente el mismo.

Ejemplo: calcular la igualdad con 9.99.

La ecuación objetivo sería:

$$10x = 9.99$$

Si $x=0.99$

$$\Rightarrow 10(0.99) = 9.99$$

$$9.9 \neq 9.99 \Rightarrow \{3\}$$

Encontrando el valor para llegar a la igualdad:

Sea Δx , el valor necesario para llegar a la igualdad, sabiendo que este valor se suma de un lado de la igualdad se tiene:

$$10x + \Delta x = 9.99$$

Despejando Δx :

$$\Delta x = 9.99 - 10(0.99) = 9.99 - 9.9 = \frac{9}{100}$$

Esto quiere decir que, si se suma Δx en el lado izquierdo de la ecuación 3, se llegará a la igualdad.

$$\therefore 9.9 + \frac{9}{100} = 9.99$$

$$\Rightarrow 9.99 = 9.99$$

Como se puede observar, para que se dé la igualdad se debe sumar una cantidad “ Δx ” del lado izquierdo de la igualdad para poder obtener la misma cantidad de decimales que la cantidad de decimales del número real al que se quiere llegar la igualdad. Y se observa que entre más decimales tenga el número real de la derecha, más pequeño deberá ser “ Δx ”.

Así, si se tuviera que llegar a la igualdad con 9.99999, Δx debería ser:

$$\Delta x = 9.99999 - 10(0.99999) = \frac{9}{100000}$$

De esta forma se observa que entre más números decimales se exijan, entonces, Δx será cada vez más pequeño.

Ahora se procederá a realizar la demostración:

De la ecuación $\Rightarrow \{1\}$, se resta $x=0.999\dots$ en ambos lados de la igualdad.

$$10x = 9.999\dots$$

$$10x - x = 9.999\dots - x$$

$$10(0.999\dots) - 0.999\dots = 9.999\dots - 0.999\dots$$

Factorizando y efectuando la operación del miembro derecho de la igualdad:

$$(0.999\dots)(10 - 1) = 9$$

$$(0.999\dots)(9) = 9 \Rightarrow \{4\}$$

Dividiendo ambos miembros de la ecuación $\{4\}$ entre 9:

$$\frac{(0.999\dots)(9)}{9} = \frac{9}{9}$$

$$0.999\dots = 1$$

De esta forma se concluye que $0.999\dots = 1$.

Descubriendo un número misterioso

Considere el número 0.9. Para obtener la unidad, es necesario sumarle 0.1. Esto es:

$$0.9 + 0.1 = 1$$

Y si se tiene el número 0.99, habrá que sumarle 0.01:

$$0.99 + 0.01 = 1$$

Y si se tuviera el número 0.999, habrá que sumarle 0.001 o bien: $1/1000$ o $1/10^3$, esto es:

$$0.999 + 1/10^3 = 1$$

Y si fuera el número 0.99999, habría que sumar $1/10^5$, así:

$$0.99999 + 1/10^5 = 1$$

Nótese que 0.9, sin importar la cantidad de nueves que hay después del punto decimal, necesita la suma del número $1/10^n$ para llegar a la unidad, donde “n” es el número de nueves que hay después del punto decimal.

Se denominará α al número $1/10^n$. Por lo tanto, se tendrá una ecuación de la forma:

$$0.999... + \alpha = 1 \Rightarrow \{5\}$$

Ahora bien, si se tiene el número $0.999...$ en donde el número de nueves se extiende hasta el infinito, su complemento deberá tener la forma: $1/10^N$, donde N será el número de nueves después del punto decimal, y si tal número es ∞ , es decir una cantidad infinitamente grande de nueves, entonces, $\alpha=1/10^\infty$.

Es decir; α se convierte en un número inimaginablemente pequeño. Algunos dirían que es cero, otros dirían que eso es nada, pero por la discusión anterior, se puede afirmar que se trata de una cantidad extremadamente pequeña; que, por su nivel de abstracción, no se puede expresar de manera concreta como $1/10$, razón por la cual los humanos no hemos podido comprenderlos con la profundidad que se comprenden las cantidades finitas concretas. Sin embargo; es un número que, aunque no podemos conocerlo a plenitud, sabemos que existe y que allí está.

Y, sin embargo; en la sección titulada “Una demostración reveladora.” se pudo demostrar que $0.999...=1$. Entonces... ¿Qué pasó con α ? ¿En dónde está? ¿En dónde quedó? ¿Por qué se pudo realizar la demostración sin involucrarse con α ?

Aquí es donde se enuncian las siguientes conclusiones preliminares al objetivo de este documento. En donde se responden a las preguntas formuladas anteriormente, poniendo de manifiesto la existencia de los números infinitesimales y su convivencia con los números reales:

1. Entre $0.999...$ y 1 , sí existe algo y ese algo es un número infinitamente pequeño diferente del número cero. Ya que, como vimos anteriormente, se trata de un número positivo extremadamente pequeño, muy cercano al cero y que no se puede expresar como una cantidad finita concreta, razón por la cual conlleva a concluir que dicho número no existe en el conjunto numérico de los números reales.
2. Se justifica que el número existente entre $0.999...$ y 1 es diferente de cero dado que la condición para que un número sea cero es que su numerador sea igual al número cero. En este caso; el numerador es igual a un número real positivo diferente de cero ($\frac{1}{10^N}$). Condición suficiente para afirmar que dicho número es infinitamente pequeño positivo diferente de cero.
3. Los números infinitesimales no se encuentran en el conjunto numérico de los reales. Dado que no existe ningún número real diferente de cero capaz de cumplir la igualdad tratada en la ecuación $\{5\}$.

Karin y Mikhail ratifican la existencia de un número infinitamente pequeño entre $0.999...$ y 1 , por lo que en el campo de los hiperreales se cumple la desigualdad: $0.999... < 1$. (Usadi Katz & G. Katz, 2010, p. 19)

Compare usted esta situación con los números complejos, en donde existe una suma o sustracción de dos números de distintos conjuntos numéricos con características y propiedades diferentes.

Sea $z=a+bi$, un número complejo, en donde a $\wedge$ b son números pertenecientes al conjunto numérico de los reales.

Si se quiere tomar solamente la parte real, se tendría que $\text{Re}(z)=a$, si se quiere tomar solamente la parte imaginaria, se tendría que: $\text{Im}(z)=a$. Si se quiere tomar todo el número complejo, se tendría que: $z=a+bi$

Ahora se aplicará la misma lógica con la ecuación $\Rightarrow \{5\}$. Si se quiere solamente la parte real, se tendría que $0.999...=1$, si se quiere tomar la parte real más la infinitesimal, entonces se tendría: $0.999...+\alpha=1$; pero observe que no se puede tomar solamente la parte infinitesimal y decir que la igualdad se cumple, es decir, no se puede hacer lo siguiente: $\alpha=1$.

También observe que el hecho de que exista un infinitesimal y que no se considere en el campo de los reales no hace necesario utilizar el símbolo $\approx$ cuando se dice que: $0.999...=1$.

Algunos expertos adoptan la postura de concluir que entre $0.999...$ y 1 , no hay nada (Sáenz de Cabezón, 2018), por otro lado, algunos investigadores han encontrado que se han presentado casos de alumnos que adoptan la postura de concluir que entre $0.999...$ y 1 , existe algo (Ely, 2010, p. 132).

Alguien podría decir que $0.999\dots$ necesita un complemento α para llegar a ser 1, y que si se le quita ese complemento α , entonces, se tendría que colocar el símbolo $\approx$, para decir que: $0.999\dots \approx 1$ y que solo podría llevar el símbolo $\approx$, cuando se pueda expresar como en la ecuación $\Rightarrow \{5\}$, es decir: $0.999\dots + \alpha = 1$ y que si se le quita el número α , entonces sería absolutamente necesario tener la siguiente notación: $0.999\dots \approx 1$, porque entre $0.999\dots$ y 1 hay algo que lo estamos quitando y ya no lo estamos considerando.

A esta última objeción, existe la siguiente respuesta: se utiliza el símbolo de igualdad, para referirse que $0.999\dots = 1$, porque el número α , no existe en el conjunto numérico de los reales. Esto quiere decir que, hablando en el conjunto numérico de los reales, ciertamente se cumple que $0.999\dots = 1$. Si se quiere expandir la visión y ver más allá de los números reales, se tendría que aceptar la ecuación $\Rightarrow \{5\}$:

$$0.999\dots + \alpha = 1$$

Otro punto a favor, para utilizar el símbolo $=$, en lugar de $\approx$, cuando se dice que $0.999\dots = 1$, es que α y $0.999\dots$, tienen características y propiedades distintas, si se operan estos dos números se comportan de formas distintas.

Por ejemplo; si se tiene el número infinitamente pequeño α y este número se eleva al cuadrado se tendría como resultado un número infinitamente pequeño respecto a α . ¿Por qué sucede esto?

Sea: $\alpha = \frac{1}{10^N}$, donde N es un número infinitamente grande.

$$\Rightarrow \text{si se eleva } \alpha \text{ al cuadrado, se tiene: } \alpha^2 = \left(\frac{1}{10^N}\right)^2 = \frac{1^2}{(10^N)^2} = \frac{1}{10^{2N}}$$

De lo anterior, se puede observar que: $\alpha \ll \alpha^2$ o $\frac{1}{10^N} \ll \frac{1}{(10^N)^2}$, ya que el denominador de α es una cantidad infinitamente grande. Si esa cantidad se multiplica por sí misma, el resultado será una cantidad mayor a la anterior. Por lo tanto, su recíproco será mucho menor que el recíproco de α .

Considere la siguiente suma de infinitesimales:

$$\alpha + \alpha^2$$

Ahora bien, se hará lo mismo con un número real. Se tomará el número 2, elevándolo al cuadrado y sumándose.

$$2 + 2^2 = 2 + 4 = 6$$

Observe, que en los números infinitesimales no se puede conocer el valor de la suma $\alpha + \alpha^2$ como se puede conocer el valor de la suma $2 + 2^2$.

Y si se mezcla la suma de un número real y un infinitesimal, se encontrará que solamente se conocer su valor real para aplicarlo en nuestro entorno tridimensional.

Esto sería:

$$2 + \alpha = 2, \text{ en } \mathbb{R}$$

En cambio; si alguien quisiera saber el valor exacto y puntual de la suma $2 + \alpha$, tal como se puede conocer el valor exacto y puntual de la suma de dos números reales; entonces, la siguiente expresión, describiría mejor la situación:

$$2 + \alpha = ? \Rightarrow \{6\}$$

Esto es debido a que no es posible conocer ese valor surgido de la inquietud anterior, a no ser que nos ubiquemos en el conjunto de los números reales.

Se traerá al tema nuevamente a los números imaginarios, en donde se intentará realizar la siguiente suma:

$$2 + i = ?$$

$2 + i$ es un número complejo, así:

$$2+i=2+i$$

De la misma forma:

$$2+\alpha=2+\alpha$$

Esta última expresión, representa otro tipo de cantidad, distinta a los números reales.

El rescate del Cálculo infinitesimal

En 1966, (González George, 2003, pp. 33-34) el matemático Abraham Robinson propuso una nueva teoría la cual devolvió la dignidad perdida a esta rama de las matemáticas que fue duramente criticada por los matemáticos y filósofos mencionados en el capítulo “Breve historia acerca de la polémica del Cálculo infinitesimal.”

Robinson propuso un nuevo campo numérico al que llamó: “números hiperreales”; en estos números están contenidos todos los números reales, además; están contenidos los números infinitamente pequeños y los números infinitamente grandes. (González George, 2003, p. 34). Este nuevo campo, está representado por: $*$. Asimismo, dicho número hiperreal se representa como: $*r=r+\alpha$; donde “ r ” es el número o parte real y “ α ” es la parte infinitesimal o número infinitamente pequeño.

Tomemos en cuenta el siguiente número complejo y número hiperreal:

$$2+i$$

$$2+\alpha$$

Si se realiza un símil y se toma solo la parte real, se tendría que en el número complejo la parte real sería 2, y en la suma del número real más el infinitesimal, la parte real sería 2. Esto podría expresarse de la siguiente forma:

Para el número complejo:

$$\text{Sea } z=2+i, \Rightarrow \text{Re}(z)=2$$

Para el número hiperreal:

$$\text{Sea: } *r=2+\alpha$$

$$\text{Parte real: } r=2$$

Si se quiere expandir la visión y tomar la ecuación $\{7\}$, no solo considerando la parte real sino también todo lo que está involucrado con esa parte real, se tendría que escribir la suma tal cual: $2+\alpha$.

Se hace hincapié en que no se puede expresar que en la ecuación $\{7\}$, $\alpha=2$, porque esta última igualdad no se cumple. α no puede ser igual a un número real cualquiera, porque desde un principio se ha definido como un número infinitamente pequeño, mayor que cero, es decir que no se puede conocer su valor exacto como lo conocemos con el número 2. Además, se ha definido que α no existe en el conjunto numérico de los números reales, por ello es incorrecto decir que un número infinitamente pequeño es igual a un real. Si se afirma que en relación con la ecuación $\{7\}$, $\alpha=2$, se estará cayendo en una contradicción lógica.

Operando con infinitesimales

Robinson determinó que al igual que los números reales, los números hiperreales cumplen con las propiedades suficientes para ser considerados como un campo matemático (González George, 2003, pp. 33-35) & (Ely, 2010, p. 140). Esto quiere decir que se cumplirán las propiedades suficientes que hacen que la terna: $(R, x, +)$ al igual que la terna: $(*R, x, +)$ tengan estructura de campo. Sin embargo, en este documento lejos de verificar si los conjuntos numéricos R y $*R$ tienen estructura de campo, se tratará de mostrarle al lector la forma en que se comportan las 6 operaciones de la aritmética en el campo de los hiperreales y en su combinación con otros campos ya sea el de los reales o de infinitesimales de distinto orden.

Se comenzará definiendo lo que es un infinitesimal de orden “n”. Un infinitesimal de segundo orden será aquél que está elevado al cuadrado. Si está elevado al cubo, será de tercer orden y así sucesivamente. (Arcos Quezada, 2011, pp. 10-12)

Cada infinitesimal de distinto orden, corresponde a un campo matemático específico. Así, los infinitesimales de segundo orden tienen la representación simbólica: $\alpha^2 R$, los de tercer orden se representan como $\alpha^3 R$, y así sucesivamente. (Salem Ávila, 1997, pp. 13-24)

Ahora bien, entre infinitesimales del mismo orden, se pueden hacer las seis operaciones aritméticas que se pueden realizar con los números reales.

Ejemplo:

$$1. \quad \alpha + \alpha = 2\alpha$$

$$2. \quad \alpha - \alpha = 0$$

$$3. \quad \alpha * \alpha = \alpha^2$$

$$4. \quad \frac{\alpha}{\alpha} = 1$$

$$5. \quad (\alpha)^2 = \alpha^2$$

$$6. \quad \sqrt{\alpha} = \alpha^{\frac{1}{2}}$$

Cuando operamos infinitesimales de distinto orden por medio de las seis operaciones de la aritmética, podremos darnos cuenta de que solamente se pueden desarrollar tres operaciones, (Multiplicación, división y potencia). De estas tres operaciones solamente dos operaciones (Multiplicación y división), cumplen con la cualidad de operar dos infinitesimales de distinto orden arrojando un resultado relacionado con el símbolo de igualdad y que puede ubicarse en su respectiva recta numérica correspondiente al orden del resultado del infinitesimal, sin encontrarse sumándose o sustrayéndose con infinitesimales de distinto orden. Tal como se muestra a continuación:

$$1. \quad \alpha + \alpha^2 = \alpha + \alpha^2$$

$$2. \quad \alpha - \alpha^2 = \alpha - \alpha^2$$

$$3. \quad \alpha * \alpha^2 = \alpha^3$$

$$4. \quad \frac{\alpha^2}{\alpha} = \alpha$$

$$5. \quad (\alpha + \alpha^2)^2 = \alpha^2 + 2\alpha * \alpha^2 + \alpha^4 = \alpha^2 + 2\alpha^3 + \alpha^4$$

$$6. \quad \sqrt{\alpha + \alpha^2} = (\alpha + \alpha^2)^{\frac{1}{2}}$$

De lo anterior se puede observar que no es posible realizar la operación de suma y sustracción entre infinitesimales de distinto orden, esto es debido a que el infinitesimal de mayor orden es infinitamente pequeño respecto al infinitesimal de menor orden; y tratar de sumar o sustraer infinitesimales de distinto orden sería como tratar de sumar o sustraer números reales con números infinitesimales.

Observe que, de las 6 operaciones aritméticas, solamente el resultado de la multiplicación y la división se puede ubicar en una recta numérica correspondiente al orden del infinitesimal sin estar influenciado por la suma o sustracción de un infinitesimal de distinto orden.

Ahora bien, si se combina un número real, con un infinitesimal, las operaciones se comportan de la siguiente forma:

1. $1+\alpha=1+\alpha$
2. $1-\alpha=1-\alpha$
3. $1*\alpha=\alpha$
4. $\frac{1}{\alpha} = N$; donde N es una cantidad infinitamente grande.
5. $(1+\alpha)^2=1+2\alpha+\alpha^2$
6. $\sqrt{\alpha+1}=(1+\alpha)^{\frac{1}{2}}$

Observe nuevamente que las ecuaciones que se pudieron efectuar fueron las operaciones 3, 4 y 5. Sin embargo, en la operación 5, a diferencia de las operaciones 3 y 4, el resultado es la suma de números infinitesimales de distinto orden y un real.

De aquí se puede deducir de forma axiomática que la multiplicación y la división son las únicas operaciones que se pueden relacionar con el símbolo de igualdad arrojando un resultado que puede ser representado en una recta numérica correspondiente a su respectivo conjunto numérico u orden del resultado del infinitesimal o número infinitamente grande (dependiendo de los números involucrados en la operación), sin que se encuentre sumando o sustrayendo con otro número ya sea infinitesimal o real. Esta deducción se puede observar siempre que exista en las operaciones aritméticas una combinación de números de distinto campo matemático. (R con *R, *R con **R, etc...)

¿Y, respecto al símbolo de tendencia?

Tal vez, surja también la pregunta sobre la factibilidad de usar el símbolo de tendencia cuando se manipulan cantidades reales e infinitesimales; de esta forma si se tiene la suma:

$$2+\alpha$$

Poder representarla como:

$$2+ \alpha \rightarrow 2$$

Si se tiene una cantidad real cualquiera y se le suma una cantidad tan infinitamente pequeña que se desconozca su valor exacto, dicha suma siempre va a tender a tomar el valor exacto del número real. Por ello; es correcto usar el símbolo de tendencia para representar que la suma de un real más un infinitesimal, tiende a adoptar el valor del número real.

Además; al utilizar el símbolo de tendencia, se estará indicando implícitamente que nos encontramos en el campo numérico de los hiperreales. En caso contrario (si nos encontramos en el conjunto numérico de los reales), α no debería aparecer.

Propuesta de representación simbólica en la manipulación de números reales e infinitos.

Si se desea dar un acercamiento basado en las ideas del análisis no estándar, la notación propuesta en este apartado podría facilitar la comprensión de las cantidades infinitesimales y su convivencia con las cantidades reales. Además; se propone que se usen las siguientes representaciones simbólicas para evitar las confusiones y conflictos antes descritos, cuando se hace uso de la manipulación de números reales e infinitesimales.

Si nos ubicamos en el conjunto numérico de los hiperreales se sugiere seguir la siguiente notación:

$${}^*r = r + \alpha$$

Si $r=2$, entonces la representación quedaría como:

$${}^*r = 2 + \alpha \Rightarrow \{8\}$$

Si se quiere manipular solo la parte real, entonces se diría que, de la ecuación $\{8\}$, $r=2$.

Las siguientes representaciones, son alternativas para representar a la ecuación $\{8\}$:

$$2 + \alpha = 2, \text{ en}$$

$$2 + \alpha \rightarrow 2$$

Respecto al resultado obtenido en el capítulo: “Una demostración reveladora.” Se tendría que:

$$0.999\dots = 1, \text{ en } \mathbb{R}$$

$$0.999\dots + \alpha = 1, \text{ en } {}^*\mathbb{R}$$

Para el cálculo de área bajo la curva, se sugiere la siguiente representación:

Para la diferencial de área:

$$dA = {}^r dA + {}^* dA, \text{ en } {}^*\mathbb{R}$$

$$dA = f(x) \cdot dx + \frac{dx \cdot dy}{2}$$

Para el área bajo la curva en un intervalo dado:

$$A_a^b f(x) = {}^r A_a^b f(x) + {}^* A_a^b f(x), \text{ en } {}^*\mathbb{R}$$

$$A_a^b f(x) = \int_a^b f(x) dx + \int_a^b \frac{dx \cdot dy}{2}$$

$$\text{De donde: } {}^r A_a^b f(x) = \int_a^b f(x) \cdot dx, \text{ es la parte real}$$

$$\wedge {}^* A_a^b f(x) = \int_a^b \frac{dx \cdot dy}{2}, \text{ es la parte infinitesimal.}$$

Como solamente se puede conocer y manipular la parte real para modificar el espacio físico en que vivimos, se trabaja solamente con la parte real, teniendo conciencia de que existe una cantidad infinitamente pequeña que no se puede conocer y que está sumando y alterando, aunque sea de una forma infinitamente pequeña el resultado exacto de $dA \wedge A_a^b f(x)$. Por ello, se sugiere aplicar la siguiente notación, tanto en la práctica como en las aulas para mejorar el entendimiento entre las personas que usan estos procedimientos y evitar las confusiones descritas en el inicio de este documento:

Para el diferencial de área de una curva: ${}^r dA = f(x) \cdot dx$

Para el cálculo de área bajo la curva: ${}^r A_a^b f(x) = \int_a^b f(x) \cdot dx$

Si solo se quiere presentar la parte derecha de la diferencial o del área, se sugiere: ${}^r f(x) dx \wedge {}^r \int_a^b f(x) dx$.

En el artículo titulado: “When is .999... less than 1?” Karin y Mikhail usan la notación: f para representar el dominio de una función en el campo de los reales y f^* para representar el dominio de una función en el campo de los hiperreales (Usadi Katz & G. Katz, 2010, pp. 24-25). De esta forma se hace distinción entre números reales e infinitesimales. Empero, la desventaja de usar esta notación podría ser que el alumno caiga en la mis-

ma confusión que se ha estado tratado en este documento, ya que se observa que esta confusión es producto de ignorar el concepto de números hiperreales y de no haber una simbología que ofrezca una distinción clara y directa entre números reales e infinitesimales. En cambio; si se representa el dominio como: f^r , se espera que el alumno inequívocamente relacione el dominio con el conjunto de los números reales.

Las ventajas que el autor considera que tendría el usar esta notación respecto a la empleada actualmente, serían las siguientes:

- Se espera que esta notación logre unificar la interpretación de resultados obtenidos al realizar diferenciales e integrales entre los usuarios involucrados en el estudio del cálculo infinitesimal, evitando de esta forma que éstos caigan en conflicto intelectual con el uso de la notación actual tras encontrar la misma inconsistencia detectada por el obispo Berkeley (Berkeley, 2002, pp. 1-28), por Karl Marx (J. Durán, 2018) y Friedrich Engels (Engels, 1894, pp. 77-78). A su vez, fungirá como un recordatorio constante sobre la forma en que se superó esta inconsistencia ante la llegada del análisis no estándar de Robinson. (González George, 2003, pp. 33-35).
- Al mostrar y diferenciar las cantidades infinitesimales de distinto orden con esta notación; se pretende que el alumno profundice en la comprensión del concepto y proceso para realizar diferenciales e integrales desde la perspectiva del cálculo infinitesimal, aportando a dar solución en cierta medida a la crítica emitida por Engels (1894), en la cual declara: "...hemos llegado ahora a una situación en la cual la mayoría de la gente diferencia e integra no porque entiendan lo que hace, sino por mera fe..." (p. 77-78).
- Acorde a Todorov, el cálculo basado en el concepto de límite es socialmente mejor aceptado que el cálculo basado en infinitesimales, lo cual hace que los matemáticos desarrollen sus planteamientos usando el cálculo infinitesimal y exponiendo sus resultados bajo la definición de límite (Todorov, 2001). Esta notación pretende que se genere una mejor aceptación social del cálculo infinitesimal ante los usuarios involucrados en el estudio del cálculo.

Como desventajas respecto al uso actual de la notación para representar resultados de diferenciales e integrales, podrían tenerse las siguientes:

- Podría resultar tedioso para el estudiante agregar una "r" y un "*" para representar el resultado real y la parte infinitesimal de la diferencial o integral. Lo cual podría causar un desuso de la simbología propuesta en la práctica.

Conclusiones y recomendaciones

De las dos hipótesis planteadas en el capítulo: "*Las dos hipótesis*." Se concluye lo siguiente:

Desde la perspectiva del campo de los hiperreales; la única hipótesis acertada es aquella que dicta que la suma de un número real más un infinitesimal es aproximadamente igual al número real ya que se está cortando la exactitud del número hiperreal compuesto por una parte real y una infinitesimal.

La segunda hipótesis que sigue el argumento enseñado en las aulas de clase se toma por errada, ya que no contempla el conjunto numérico de los hiperreales, haciendo que el problema detectado por Berkeley en su ensayo titulado "*The Analyst*" persista hasta el día de hoy, causando mella o conflicto de aceptación del cálculo infinitesimal en la comunidad estudiantil.

Con la incorporación del conjunto de los hiperreales, los argumentos presentados por Berkeley, Karl Max y Engels sobre la escandalosa igualdad tratada en este documento, quedan subsanados.

Se recomienda incorporar la notación simbólica presentada en este documento para aminorar la confusión presentada entre la interacción de cantidades reales e infinitamente pequeñas en el uso del cálculo infinitesimal.

Asimismo, se recomienda que se enseñe el concepto de los números hiperreales en los cursos de cálculo dirigidos a los estudiantes de ingeniería utilizando la notación simbólica descrita en este documento, con la finalidad de generar una mejor aceptación de las cantidades infinitesimales en el alumno y que éste no genere rechazo al cálculo infinitesimal por identificar las mismas inconsistencias detectadas por los matemáticos y filósofos citados en este documento. ©

Agradecimiento al profesor Efraín Soto Apolinar por sus valiosas y pertinentes observaciones

Referencias bibliográficas

- Arcos Quezada, José Ismael. (2011). *Cálculo infinitesimal para estudiantes de ingeniería*. Toluca, México: Kalli-Xotl.
- Berkeley, George (Wilkins R., David). (2002). *The Analyst*. Dublin.
- Buffa F., Peter. (Productor), & Rothschild, Mark. (Director). (1985). *Integración* [Película]. Estados Unidos de América: The Annenberg/CPB Project.
- Ely, Robert. (2010). Nonstandard Student Conceptions About Infinitesimals. *Journal for Research in Mathematics Education*, 117-146.
- Engels, Friedrich. (1894). *La revolución de la ciencia de Eugenio Dühring* ("Anti-Dühring"). Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/anti-duhring/index.htm>
- Freudenthal, Hans. (1973). *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht, Holanda: Reidel Publishing Company.
- González George, Kemel. (2003). Origen, destierro y renacimiento de los infinitesimales. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (35), 29-36. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5941>
- J. Duran, Antonio. (2018). Karl Marx y el cálculo infinitesimal. El cultural. Recuperado de <https://elcultural.com/Karl-Marx-y-el-calculo-infinitesimal>
- Sáenz de Cabezón, Eduardo. (2018). ¿Es 0'9999999... igual a 1? Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=11dd4srNb_E
- Salem Ávila, Elías. (1997). n-extensiones propias de $\mathbb{R}$ de cardinales N_n . *Aportaciones matemáticas*, 13-24.
- Todorov, Todor. (2001). Back to classics: Teaching Limits Through Infinitesimals. Recuperado de https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=math_fac
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2007). *Cálculo diferencial e integral*. Toluca, México: Núñez Salazar, Joel, Contreras Garduño, Lorenzo, Gómez Tagle Fernández de Córdova, Juan Manuel, Rojas González, Jorge & Laredo Santín, Juan.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2009). *Programa de Estudio por Competencias Cálculo 1*. Recuperado de <http://ingenieria.uaemex.mx/portal/docs/coordinaciones/ICI/planF2/Calculo1ICI.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2003). *Currículum de la Licenciatura de Matemáticas Reestructuración 2003*. Toluca, México.
- Universidad Nacional de México. (2005). *Mapa curricular*. Recuperado de <http://www.fcencias.unam.mx/licenciatura/mapa/122/217>
- Usadi Katz, Karin & G. Katz Mikhail. (2010). When is .999 less than 1? *The Mathematics Enthusiast*, 7(1), 3-30.

Niveles motivacionales incidentes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en estudiantes de bachillerato en Quito



Motivational levels incidents on learning English as a foreign language in Quito high school students

Chess Emmanuel Briceño Núñez

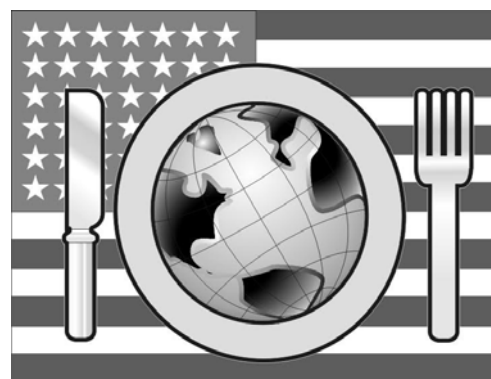
<https://orcid.org/0000-0002-7297-976X>

chesspiare@gmail.com

Teléfono de contacto: + 59 3939252813

Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi
Departamento de Idiomas Modernos
Guayaquil, Guayas. Ecuador

Fecha de recepción: 10/03/2021
Fecha de envío al árbitro: 12/03/2021
Fecha de aprobación: 03/04/2021



Resumen

Este documento presenta la incidencia que los factores motivacionales ejercen sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes ecuatorianos. La investigación fue desarrollada en el cantón Guayaquil, provincia de Guayas, en los colegios: “Unidad Educativa Fiscal Provincia de Tungurahua” y la “Unidad Educativa Paul Rivet”. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes cursantes de los 1, 2, y 3 años de Bachillerato General Unificado. El instrumento empleado es una versión del Test de Actitud/Motivación (Gardner, 1985) aplicado con regularidad para identificar y establecer los niveles de motivación presentes en los aprendices de una lengua extranjera. La versión del Test que se aplicó está compuesta por 35 proposiciones. Los resultados evidencian el grado en el que se relacionan la motivación respecto al género, al nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes y a la dependencia social de la institución.

Palabras clave: enseñanza, género, inglés, lenguas extranjeras motivación.

Abstract

This document presents the impact that motivational factors have on the learning of English as a foreign language in Ecuadorian students. The investigation was developed in the Guayaquil canton, Guayas province, in the schools: “Unidad Educativa Fiscal Provincia de Tungurahua” and “Unidad Educativa Paul Rivet”. The sample consisted of 120 students attending the 1, 2, and 3 years of the BGU. The instrument used is a version of the Attitude / Motivation Test (Gardner, 1985) applied regularly to identify and establish the levels of motivation present in foreign language learners. The version of the Test that was applied is composed of 35 propositions. The results show the degree to which motivation is related to gender, the educational level of the students and the social dependence of the institution.

Keywords: English, foreign languages, gender, motivation, teaching.

Author's translation.

Introducción

Es un hecho reconocido no solo por educadores sino por la comunidad mundial que los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas son consideradas como un factor trascendental en las dinámicas asociadas con la calidad educativa. Los individuos continúan esforzándose por adquirir de manera expedita y acertada algún idioma que les sirva de herramienta distintiva, y que aporte un valor agregado a las competencias educativas o laborales de cada quien. Al hablar de la adquisición de un idioma, el inglés es siempre la primera opción. Los gobiernos aceptan este idioma como una de las principales lenguas vehiculares, por lo que no solo propician su aprendizaje sino que en algunos casos lo exigen.

El caso de la República del Ecuador resulta particularmente interesante, ya que el aprendizaje del idioma inglés va mucho más allá de un manejo instrumental de la lengua sino que se busca que tanto egresados de instituciones de educación superior tenga un dominio de por lo menos B2 (que sería un nivel intermedio alto de acuerdo al Marco Común de Referencia para las lenguas). Con estas políticas relativas a la enseñanza de idiomas se busca que cada estudiante sea capaz de comprender de modo significativo las ideas que se presentan en textos complejos relativos a temas concretos y abstractos, incluyendo textos de carácter técnico dentro del área en la que se especializa. Por otro lado se pretende que cada estudiante tenga habilidades para relacionarse con hablantes nativos con un suficiente grado de fluidez y naturalidad comunicativa, de tal manera que la comunicación sea un acto sencillo y fácil en el interlocutor ecuatoriano. Así mismo se espera que sea capaz de producir textos claros y específicos relativos a diversos temas con capacidad argumentativa y real.

A pesar que la lengua inglesa dista mucho en composición fonética y fonológica de la española, ello no necesariamente es un factor que juega en contra al momento de identificar los elementos motivacionales presentes en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Estudios como el que se presenta a continuación buscan establecer la relación entre los niveles motivacionales con factores como el género, la condición educativa y el nivel escolar.

En este contexto se hace énfasis en que el aprendizaje del idioma inglés es un instrumento que permite la comunicación con personas de otros países, además de ser oportuno para el éxito académico, por tal razón es una de las exigencias de numerosos estudios universitarios a nivel mundial. A los estudiantes se les enseña desde temprano sobre la importancia que tiene el dominio del inglés como lengua extranjera tanto en lo laboral como en lo académico, pues es una prioridad en el mundo actual manejar al menos dos o tres idiomas diferentes a la lengua materna. Es decir, una persona que aprende un nuevo idioma, cambia su vida y puede tener más y mejores oportunidades.

En una institución educativa el docente debe explicar la importancia de la lengua meta, porque ésta puede ser una de las maneras en la cual el estudiante logre sentir deseos o curiosidad por aprenderla, ya que cuando un estudiante desconoce la razón para estudiar el idioma inglés hay una gran posibilidad que este no este motivado al aprendizaje, pues se considera mejor ser competente en cosas útiles conociendo a fondo el por qué y para qué de ellas y no en otras sin saber su propósito.

Por supuesto que la motivación intrínseca de cada ser juega un papel sumamente importante, ya que sólo la motivación que viene de adentro desde nuestros deseos y preferencias personales puede ser realmente la respuesta. La motivación es un tema crucial ya que determina si el estudiante se compromete o no, cuanto interés y energía va a poner en la asignatura, y si perseverará hasta cumplir con las metas trazadas o no. Es un fenómeno complicado y que incluye muchos componentes como, el impulso, esfuerzo, la necesidad de logros o éxitos, curiosidad, deseo de nuevas experiencias y estimulación de su parte.

Es indiscutible que la motivación es el impulso que tiene cada ser humano, y está presente desde el momento en que nace, por ejemplo el tipo de llanto de un bebé puede indicar que tiene hambre, este sería un motivo básico innato en el niño y lo lleva a satisfacer su necesidad de subsistencia, evidentemente su llanto es la motivación que lo lleva a obtener su alimento. Asimismo, la motivación juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la motivación se promueve cuando el estudiante espera y experimenta resultados satisfactorios de su aprendizaje. Esta dimensión incluye la satisfacción necesaria para que los aprendices tengan sentimientos positivos hacia el aprendizaje y continúen motivados.

1. Aspectos Teóricos Contextuales

1.1. El aprendizaje del inglés como una lengua extranjera

González y Celaya (1992) proponen muy claramente que muy por encima de las múltiples causas y bastas razones por las que se estudie inglés, hay un hecho concluyente y definitivo: el inglés es una lengua internacional. Tal es el nivel de importancia que actualmente ha cobrado el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que a los jóvenes desde temprana edad se les enseña a valor la adquisición de esta lengua como una herramienta casi indispensable para el éxito laboral. Según Halliday (1989) en el mundo actual la economía de productos y servicios en la que se vive, demanda el conocimiento del inglés como la lengua vehicular que permite a un individuo interactuar con mejores oportunidades globales.

El internet es una de las fuentes de comunicación de data reciente que refuerza la valoración del inglés como lengua extranjera, y de acuerdo con lo propuesto por Alcaraz Varó et al (2000) es un nexo obligatorio e indispensable el que tienen este medio de comunicación y este idioma. Según McCrum et al. (1986), el 80% de la información almacenada en Internet está escrita en inglés. Así, la importancia de esta lengua sigue creciendo día a día, en la medida que cada vez más gente quiere o necesita comunicarse en inglés. Según Kachru y Nelson (2001), no hay duda de que el inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente, de allí que se considere cada vez más importante y necesaria su adquisición como lengua extranjera.

1.2. La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la República del Ecuador

En la República del Ecuador previo al año 2011 el inglés fue enseñado como una asignatura de menor importancia dentro del Currículo Nacional de Educación, a partir de las reforma curricular hecha por el Ministerio de Educación, bajo el nombre “Actualización de la Reforma Curricular”, Actualización Curricular básica y bachillerato, se realizaron transformaciones en la estructura académica y la malla de cada una de las asignaturas, y se dio inicio al proyecto “Es hora de enseñar inglés” con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés a través de la capacitación docente, considerando el sistema metodológico y competencias docentes. De igual modo se ejecutó el acuerdo 0041-14 con el que el inglés como lengua extranjera pasase a formar parte del currículo formal con una carga horaria de 5 horas desde el octavo grado de educación básica superior.

Todos estos cambios buscaron mejorar el nivel en las competencias lingüísticas de los estudiantes, empezando en primer lugar por los docentes de la asignatura. Uno de los primeros y decisivos pasos para lograrlo fue la evaluación de los docentes por medio del “Test of English as a Foreign Language” TOEFL, a fin de medir las destrezas y competencias de los docentes en el idioma inglés.

De acuerdo a cifras oficiales 5022 profesores de inglés, que representaban el 74% de la plantilla del Ministerio de Educación, fueron ubicados como “usuarios básicos” demostrando tener un nivel lingüístico bajo según lo señalan Peña y Sánchez (2013), lo que evidentemente incidía sobre los niveles de motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Entonces en abril de 2016, el Consejo de Educación Superior, en el Codificado del Reglamento de Educación Superior, artículo 31, estableció que los estudiantes universitarios deben alcanzar un nivel B2, intermedio alto, de acuerdo al Marco Común Europeo para poder graduarse. Así

mismo se instituyó que la suficiencia en el idioma debe ser evaluada antes que el estudiante se matricule en el último nivel de carrera.

El Gobierno Nacional de la República del Ecuador ha hecho esfuerzos por fomentar una estructura sólida para lograr una nueva y mejor estructura del idioma inglés como lengua extranjera y esto puede verse en la forma en la que los estudiantes están percibiendo el propio proceso de adquisición de la lengua inglesa y los procesos pedagógicos y motivacionales que ello implica.

1.3. Motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Para Gardner (2007) es un conjunto de actitudes orientadas al aprendizaje de una idioma, y más nada se le concibe como el esfuerzo consiente y voluntario que hace un individuo por adquirir la lengua (cumpliendo con sus asignaciones escolares, actividades de formación, interactúa con otros interesados en aprender la lengua, etc...) mientras que disfruta de ese proceso y no lo percibirá como una tarea obligatoria. En el contexto del aprendizaje, este término incluye las actitudes hacia el profesor, compañeros de clase, cursos, actividades relacionadas con el aprendizaje y todas las demás facetas de la situación en la que se adquiere la lengua extranjera.

1.4. Género y aprendizaje del inglés como lengua extranjera

El aspecto relacionado con “el género” y la adquisición de una lengua extranjera es quizás la percepción insistente con la que se le suele considerar a este asunto, probablemente todos consideran como algo normal, recurrente y permanente e que las mujeres tienden a tener un mejor desempeño en la adquisición de idiomas (por ejemplo, Burstall, 1975; Boyle, 1987; Arnot, 1996). Aunque en muchos países las estudiantes tienen mejores resultados que los hombres, no siempre este es el caso ya que el logro diferencial de género no es permanente sino que la “brecha de género” en relación con la adquisición de una segunda lengua se va haciendo cada vez más reducida, un vívido ejemplo de ello podría ser el estudio de Cross (1983) en relación al dominio de una lengua extranjera, realizado en dos escuelas integrales británicas mixtas, en la que los resultados de los niños fueron superiores (ver también Bügel y Buunk, 1996; Morris, 1998; Scarcella y Zimmerman, 1998; Spurling e Ilyin, 1985; también Powell, 1979).

En ocasiones, los idiomas pueden verse como “temas de mujeres” porque las mujeres tienden a elegir estudiar idiomas. Pero esto, es un hecho que cada vez está cambiando, más y más, tal vez se debe a que actualmente los niños y las niñas ahora pueden recibir consejos más similares de los padres (y maestros) que antes (Arnot et al., 1998; Wikeley y Stables, 1999; cf. Burstall, 1970).

2. Metodología

La investigación fue desarrollada en el cantón Guayaquil, provincia de Guayas, República del Ecuador. En los colegios: “Unidad Educativa Fiscal Provincia de Tungurahua” de Educación Regular y sostenimiento Fiscal, y la “Unidad Educativa Paul Rivet” de Educación Regular y sostenimiento Particular Laico. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes cursantes de los 1, 2, y 3 años de Bachillerato General Unificado distribuidos según se señala en la Tabla 1, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años de edad.

El instrumento que se empleo es una versión del Test de Actitud/Motivación (AMTB Attitude/Motivation Test Battery), diseñado por Gardner (1985) para evaluar el aprendizaje de inglés como una lengua extranjera, es un instrumento ampliamente conocido por la comunidad científica y aplicado con regularidad para identificar y establecer los niveles de motivación presentes en los aprendices de una lengua extranjera. La versión del Test que se aplicó está compuesta por 35 proposiciones, cada una con una escala Likert de cinco puntos, que van desde *totalmente de acuerdo* (TA) hasta *totalmente en desacuerdo* (TD), para que fuesen seleccionadas las que reflejasen mejor la percepción motivacional respecto a cada una de ellas. Empleando la escala que se plantea en la tabla 2.

Tabla 1. Distribución de la población y muestra

	Dependencia Fiscal (Público)		Dependencia Particular (Privado)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1 año BGU	10	10	10	10
2 año BGU	10	10	10	10
3 año BGU	10	10	10	10

Fuente: Briceño (2019)

Tabla 2. Escala para medir los niveles de motivación que presentan los estudiantes de inglés como lengua extranjera

Nivel de motivación	Puntaje
Máximo (Muy motivado)	175
Alto (Altamente motivado)	Entre 174-89
Medio (Medianamente motivado)	88
Baja (Poco motivado)	Entre 36-87
Mínimo (Muy poco motivado)	35

Fuente: Briceño (2020)

La aplicación del instrumento fue en un único momento, en una sesión de 40 minutos. Se le indicó a cada uno de los participantes que tomase tiempo para leer con detenimiento cada proposición, y que seleccionase aquella que se ajustase más a su percepción en cuanto a la declaración propuesta. Se aplicó el instrumento en la institución educativa, y se les indicó que el llenado del instrumento no incidiría sobre sus calificaciones académicas, para eliminar de ese modo cualquier tipo de presión psicológica.

Los datos obtenidos del instrumento de recolección de información fueron organizados en tablas estadísticas, procesados con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), y acompañados de gráficos de barras. La presente investigación, por su naturaleza es no experimental de tipo explorativa con un diseño transeccional.

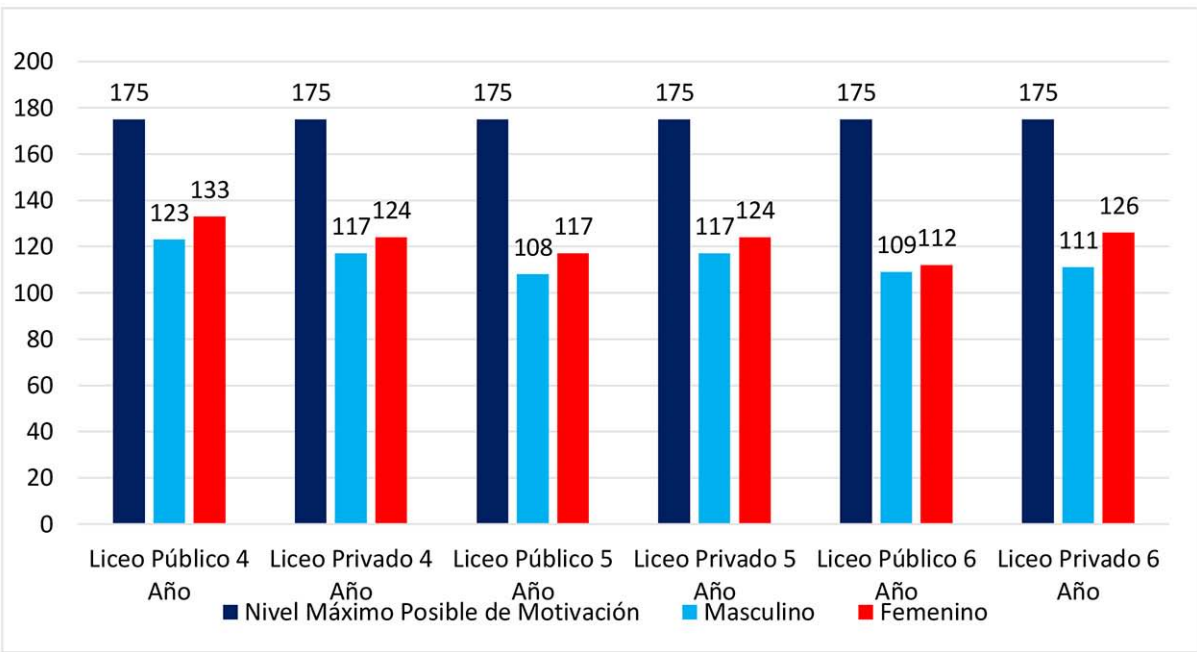
1. **Análisis y discusión de los resultados: Relación entre la condición fiscal (pública) o particular (privada) de los colegios, el nivel educativo y los niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.** De conformidad con los resultados presentados se agruparon los datos atendiendo a las características consideradas como subgrupos de: género, condición y nivel educativo de los estudiantes. En general los estudiantes cursantes estudios en el liceo público parecen estar más motivados. En el caso del 4 año de bachillerato general unificado los estudiantes del liceo público demostraron encontrarse más motivados que sus contrapartes del liceo particular.

Al procesar la información se tiene que el subgrupo más motivado es el de las mujeres cursantes del 4 año de bachillerato general unificado del liceo fiscal (público) con una media motivacional de 133, seguido por el subgrupo también femenino de estudiantes del 6 año del liceo particular (privado) con una media motivacional de 126. Por su parte los dos sub grupos con menores medias motivacionales resultaron ser los hombres del 5 año del liceo fiscal (público) con una media motivacional de 108 y muy de cerca los hombres del liceo fiscal (público) pero esta vez cursando el 6 año.

Tabla 3. Relación entre la condición fiscal (pública) o particular (privada) de los liceos, el nivel educativo y los niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Curso y Género	Media presentada	
	Liceo Público	Liceo Privado
4 año		
Masculino	123	117
Femenino	133	124
5 año		
Masculino	108	117
Femenino	117	124
6 año		
Masculino	109	112
Femenino	111	126

Fuente: Briceño (2020)



Gráf. 1. Relación entre la condición fiscal o particular (pública o privada) de los liceos, el nivel educativo y los niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés como LE.

Fuente: Briceño (2020)

Al analizar de manera más detallada se puede comparar los resultados obtenidos para cada año y las relaciones de los factores: género, condición y nivel educativo de los estudiantes. Teniendo que sin importar las condiciones de condición educativa el 100% de las estudiantes de bachillerato general unificado se encuentran más motivadas que los hombres, esto en cierto modo comprueba los estereotipos y las preconcepciones de la teoría de roles de género que suponen ciertos estereotipos como expectativas culturales bien marcadas, y por lo tanto hace que los estudios de Eagly (1987) al respecto cobren mayor fuerza, afirmando que las diferencias

de género en el aprendizaje de una lengua extranjera es algo que se debe mayormente a la socialización, ya que desde las consideraciones biológicas las mujeres y los hombres difieren de manera rotunda en la forma como aprenden debido a capacidades cognitivas y estilos de aprendizaje, fundamentadas en diferencias fisiológicas como el desarrollo del cerebro o las diferencias de las funciones corticales según lo propone Keefe (1982).

Igualmente es importante destacar que la diferencia de las medias motivacionales entre géneros pertenecientes a un mismo subgrupo no es tan significativa que pudiese llevarnos a conclusiones firmes y definitivas respecto a que las mujeres se encuentran mucho más motivadas hacia el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera de lo que están los hombres, las diferencias entre las medias motivacionales observan valores de 4, 7, 10 y 15 puntos, que si los comparamos con un máximo posible de 175 en la escala de motivación empleada, siguen siendo valores un tanto minúsculos y poco significativos.

Se puede plantear entonces que la separación entre géneros en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera estaría disminuyendo (por lo menos en Guayaquil), y aunque por mucho tiempo se ha considerado una actividad femenina, las diferencias son cada vez menos significativas desde el punto de vista cuantitativo. Ello quizás se deba a que los hombres cada vez son más dirigidos a un aprendizaje significativo y hacia una utilidad universal del inglés como lengua vehicular. Aunado a ellos los estudios sobre este respecto cada vez respaldan más el hecho de que las diferencias en el aprendizaje de idiomas son en esencia el resultado de factores sociales, tal como lo señalan Sunderland y Duann (2000) al indicar que tales diferencias entre géneros son “construidas socialmente”, y más aún debido a que tanto en las instituciones públicas como privadas pareciera ser que los docentes suelen reforzar positivamente a las mujeres ya que son en medida general más participativas y activas en el aula, además de ser más esforzadas con la entrega de actividades escolares y esforzarse por alcanzar mejores calificaciones. Aunque resultaría interesante desarrollar estudios que identifiquen si hay un refuerzo real y significativo hacia un género, en el aula de inglés como lengua extranjera.

Conclusiones

Observamos el valor y la trascendencia del dominio del lenguaje para el desarrollo integral de los estudiantes, dependiendo claro está del progreso en las actividades, el pensamiento y la percepción que se tenga de la lengua, ya que cada etapa se encuentra asociada en mayor o menor grado con la forma como se recibe el conocimiento asociado con la lengua. Siendo que el desarrollo del lenguaje un proceso cognitivo, incluye la formación y perfeccionamiento del propio lenguaje activo, por lo que los estudiantes adquieren el inglés a la vez que incrementan su capacidad cognitiva, y añaden a su propio dominio lingüístico, destacándose en las diversas áreas de aprendizaje a desarrollar.

La brecha de géneros que existía en lo que respecta al aprendizaje de los idiomas es cada vez menor, en este estudio se evidenció que en lo que al inglés respecta, la motivación asociada a los géneros es una situación que además de circunstancial es relativa ya que no hay un marcado predominio de un género sobre otro en lo referido a la motivación para la adquisición de la lengua. Por otro lado las diferencias en lo concerniente a los grados y al nivel educativo son pocos, lo que podría deberse a la cada vez más creciente accesibilidad a los medios tecnológicos que facilitan el autoaprendizaje y estimulan y apoyan los procesos didácticos.

En muchos casos la exposición a la tecnología y a los actuales medios de comunicación permite un contacto más cercano y adicional con el inglés. Cuando hay un contacto con la lengua extranjera, el resultado será el desarrollo y eficacia de la pronunciación y entonación de un hablante nativo, desarrollando niveles más altos dentro de las diversas competencias, tales como la lectura, la escritura. Sobre este particular, cuando sucede el acercamiento entre el individuo y la lengua extranjera se realiza fácilmente debido a que éste tiene confianza en sí mismo y no posee inhibiciones. Es importante hacer hincapié que la enseñanza en general es una tarea compleja en todo sentido; aún más el hecho de enseñar un idioma, por cuanto se debe orientar a las personas a comunicarse de manera eficiente y eficaz, debido a que la comunicación es el medio esencial para lograr relaciones interpersonales, así como poder acceder a todo tipo de conocimientos y producir nuevos saberes.

Por tal razón, es imprescindible enseñar el idioma inglés en la educación, pero para aprenderlo se debe sentir deseo y curiosidad por lo desconocido, es decir, que el estudiante debe estar impulsado y atraído por la lengua extranjera. De igual forma, si percibe pasión por lo que estudia su proceso de enseñanza y aprendizaje le será mucho más rápido y fácil. Pero es importante destacar que existen factores tanto internos como externos que influyen en el aprendizaje del estudiante, entre los internos se puede mencionar la capacidad para concentrarse, la observación y la memoria, mientras que los externos tienen que ver con sus necesidades fisiológicas, además de factores sociales, económicos y ambientales en el cual se desenvuelve el estudiante.

Por ende, se considera que la motivación llega a tener un rol fundamental para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, puesto que permite alcanzar las metas fijadas, y es que querer aprender y saber son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita.®

Chess Emmanuel Briceño Núñez. Licenciado en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Maestría en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Docente de Francés e Inglés en la Unidad Educativa Rural Monseñor Ignacio Camargo (Trujillo-Venezuela). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas y Tecnología de la Unidad Educativa “Martin Lutero”, Guayaquil Ecuador. Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas de la Unidad Educativa Internacional Bilingüe Giuseppe Garibaldi, Guayaquil-Ecuador.

Referencias Bibliográficas

- Alcaraz Varó, Enrique., Hughes, Brian Peter., Campos Pardillos, Miguel Ángel., Pina Medina, Victor Manuel. & Alesón Carbonell, Marian. (2000). *Diccionario de términos de turismo y de ocio*. Barcelona: Ariel.
- Arnot, Madeleine; David, Miriam. & Weiner, Gaby. (1996). Educational Reforms and Gender Equality in Schools. Equal Opportunities Commission Research Discussion Series No. 17. Manchester: EOC.
- Arnot, Madeleine, Gray; John, James, M; Ruddock, Jean. & Duveen; Gerard. (1998). Recent Research on Gender and Educational Performance. London: HMSO/Ofsted.
- Boyle, Joseph. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning* 37/2: 273 - 284.
- Bugel, Karin. & Buunk, Bram. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: the role of interests and prior knowledge. *Modern Language Journal* 80/1: 15 -31.
- Burstall, Clare. (1970). French in the Primary School: Attitudes and Achievement. Slough: NFER.
- Burstall, Clare. (1975). Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings. *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8: 5 - 25.
- Cross, David. (1983). Sex differences in achievement. *System* 11/2: 159 - 162.
- Eagly, Alice. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Eagly AH & Karau S. 2002. Role Congruity Theory of Prejudice toward Female Leaders. *Psychological Bulletin*, 109(3), 573-598
- Gardner, Robert. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario: Ontario.

- Gardner, Robert. & Lambert, Wallace. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 266–272.
- Gardner, Robert. & Lambert, Wallace. (1972). *Attitudes and motivations in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- González Davies, María. & Celaya Villanueva, María Luz. (1992). *New teachers in a new education system: A guidebook for the Reforma*. Barcelona: PPU.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Hasan, Ruqaiya. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Keefe, James. (1988) *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Kachru, Braj. y Nelson, Cecil. (2001). World Englishes. En A. Burns y C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 9-25). London: Routledge.
- McCrum, Robert; Cran, William & MacNeil, Robert. (1986). *The story of English*. London: Faber & Faber
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011), “Actualización de la Reforma Curricular”, Actualización Curricular básica y bachillerato, Quito: Ministerio de Educación Edición electrónica.
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador, (2014) “Acuerdo ministerial 0041-14” Quito. Ministerio de Educación. Edición electrónica.
- Morris, Lori. (1998). Differences in men’s and women’s ESL writing at the junior college level: consequences for research on feedback. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 55/2: 219 – 38.
- Peña Ledesma, Vanessa Lizet. & Sánchez Romero, Gladis Esperanza. (2013), *Factors that affect English language teaching learning in Ecuadorian public high schools*. Quito: UTPL.
- Powell, Robert. (1979). Sex differences and language learning: a review of the evidence. *Audio-Visual Language Journal* 17/1: 19 - 24.
- Scarcella, Robin. & Zimmerman, Cheryl. (1998). Academic words and gender: ESL student performance on a test of academic lexicon. *Studies in Second Language Acquisition* 20/1: 27 – 49.
- Spurling, Steven. & Ilyin, Donna. (1985). The impact of learner variables on language test performance. *TESOL Quarterly* 19/2: 283 - 301.
- Sunderland, Jane. & Duann, Ren-Feng. (2000). *Gender and Genre Bibliography*. Centre for Language in Social Life (CLSL) Working Paper 113. Dept. of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, UK.
- Wikeley, Felicity. & Stables, Andrew. 1999. Changes in school students’ approaches to subject option choices: a study of pupils in the West of England in 1984 and 1996. *Educational Research* 41/3: 287 – 299.

Test de actitud/ motivacion

(Gardner, 1985 - AMTB *Attitude/Motivation Test Battery*)

A continuación aparece un conjunto de proposiciones. Por favor lea cuidadosamente cada una de ellas y marque con una “x” la alternativa más apropiada a su situación particular.

SIMBOLOS USADOS						
TA: Totalmente de acuerdo	A: De acuerdo	N: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	D: En desacuerdo.	TD: Totalmente en desacuerdo.		
Mis padres tratan de ayudarme a aprender inglés.						
TA	A	N	D	TD		
Me provoca asistir a mis clases porque mi profesor de inglés es muy bueno.						
TA	A	N	D	TD		
Estudiar inglés es importante porque me permitirá ser más como las personas que hablan inglés.						
TA	A	N	D	TD		
Estudiar inglés es importante porque me será útil a la hora de buscar trabajo.						
TA	A	N	D	TD		
Prefiero pasar más tiempo en mis clases de inglés que en otras clases, porque son muy entretenidas						
TA	A	N	D	TD		
Mis padres piensan que aprender inglés es muy importante para mí.						
TA	A	N	D	TD		
No creo que mi profesor de inglés sea muy bueno.						
TA	A	N	D	TD		
Mientras más conozco sobre los nativos que hablan inglés, más me agradan.						
TA	A	N	D	TD		
Aprender inglés es una pérdida de tiempo.						
TA	A	N	D	TD		
En las clases de inglés no se presentan materiales interesantes.						
TA	A	N	D	TD		
Mis padres sienten de debería haber estudiado inglés durante todo mi bachillerato.						
	TA	A	N	D	TD	
Mi profesor de inglés es mejor que cualquier otro de mis profesores.						
TA	A	N	D	TD		
Desearía poder tener muchos amigos nativos de los lugares donde se habla inglés.						
TA	A	N	D	TD		
Estudiar inglés es importante porque me permitirá conocer y conversar con personas influyentes.						
TA	A	N	D	TD		
Mis clases de inglés tienen un estilo dinámico e interesante						
TA	A	N	D	TD		
Mis padres me han hecho ver la importancia que tendrá para mí el inglés cuando termine el bachillerato.						
TA	A	N	D	TD		
Mi profesor de inglés es una de las personas más agradables que conozco.						
TA	A	N	D	TD		
Muchos de los nativos que hablan inglés son tan amigables y agradables que sería afortunado de tenerlos como amigo.						
TA	A	N	D	TD		

Estudiar inglés es importante porque me hará una persona más educada.						
	TA	A	N	D	TD	
Pienso que mi clase de inglés es divertida						
	TA	A	N	D	TD	
Mis padres están interesados en todas las cosas que hago en mis clases de inglés.						
	TA	A	N	D	TD	
Mi profesor de inglés es una gran fuente de inspiración para mí						
	TA	A	N	D	TD	
Los nativos que hablan inglés tienen mucho de que estar orgullosos porque han hecho muchos aportes valiosos al mundo.						
	TA	A	N	D	TD	
Es de mucho provecho aprender inglés porque mi país tiene contacto con países de habla inglesa.						
	TA	A	N	D	TD	
Me gusta muchísimo mi clase de inglés, pienso estudiar más inglés en el futuro.						
	TA	A	N	D	TD	
Mis padres me animan a practicar mi inglés tanto como sea posible.						
	TA	A	N	D	TD	
Mientras más vea a mi profesor de inglés, mejor.						
	TA	A	N	D	TD	
Estudiar inglés es importante porque me permitirá apreciar y comprender el estilo de vida de las personas que lo hablan.						
	TA	A	N	D	TD	
Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré para mi profesión.						
	TA	A	N	D	TD	
Disfruto mucho más de nuestras actividades de inglés que las de otras clases.						
	TA	A	N	D	TD	
Mis padres piensan que debería dedicar más tiempo a estudiar inglés.						
	TA	A	N	D	TD	
Preferiría tener un profesor de inglés diferente.						
	TA	A	N	D	TD	
Me gustaría conocer más nativos que hablen inglés.						
	TA	A	N	D	TD	
Pienso que aprender inglés no es una pérdida de tiempo.						
	TA	A	N	D	TD	
Algunas veces pienso llevar a supletorio (recuperación final) la asignatura inglés.						
	TA	A	N	D	TD	

Competencia científica: desarrollo de la dimensión procedimental en la formación inicial de docentes

Investigación
arbitrada

Scientific competence: development of the procedural dimension in initial teacher training

Claudia Rodríguez Juárez

<https://orcid.org/0000-0001-9065-1517>

claraju@hotmail.com

Teléfono de contacto: + 52 2223050524

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Tlaxcala estado de Tlaxcala México

Escuela Normal Instituto "Jaime Torres Bodet"

Puebla estado de Puebla. México

Fecha de recepción: 21/04/2021

Fecha de envío al árbitro: 23/04/2021

Fecha de aprobación: 16/05/2021



Resumen

El objetivo de la presente investigación se enfocó en analizar el nivel de desarrollo de la dimensión procedimental de la competencia científica en la formación inicial de docentes, la cual es un desafío que implica reflexionar, investigar y resolver problemas permanentemente. En la metodología se utilizó el enfoque cuantitativo y los sujetos de estudio fueron 35 estudiantes de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología de la escuela normal Instituto Jaime Torres Bodet. Los resultados destacan que el nivel alcanzado es el mínimo satisfactorio del modelo curricular implementado. Se concluye que los estudiantes durante su formación docente deben privilegiar el desarrollo de habilidades científicas, lo cual, implica insertarse en actividades educativas, científicas y de investigación.

Palabras clave: competencia científica, dimensión procedimental, formación inicial docente

Abstract

The objective of this research was focused on analyzing the level of development of the procedural dimension of scientific competence in the initial training of teachers, which is a challenge that involves reflecting, investigating and solving problems permanently. In the methodology, the quantitative approach was used and the study subjects were 35 undergraduate students in Secondary Education with a specialty in Biology from the Jaime Torres Bodet Institute normal school. The results highlight that the level reached is the minimum satisfactory of the implemented curricular model. It is concluded that students during their teacher training should privilege the development of scientific skills, therefore, insert themselves in educational, scientific and research activities.

Keywords: scientific competence, procedural dimension, initial teacher training

Author's translation.

La competencia científica y la dimensión procedimental

La competencia científica enclavada en las ciencias, se considera un área disciplinar importante en la formación inicial de docentes. Su adquisición se refleja cuando una persona es capaz de utilizar los conocimientos científicos en contextos cotidianos, aplicar procesos propios de las ciencias y sus métodos de investigación (Cañas et al., 2007). Lo que se aprende al desarrollar la competencia en cuestión, se puede aplicar en cualquier situación donde se quiera resolver una problemática y originar nuevas interrogantes, por tanto, se puede abrir a otras áreas y de ahí su importancia. Implica estudiar e investigar problemas desde los fundamentos y las metodologías científicas, dado que es una de las características definitorias de la competencia científica (Franco-Mariscal et al., 2014), con la idea de buscar la verdad y no quedarse con lo que otros dicen.

La competencia científica, de acuerdo al Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) y Pedrinaci (2012), se integra por cuatro dimensiones científicas: 1) procesos; 2) conocimiento, contenido o conceptos; 3) situación o contexto; y 4) actitudes. Debido a que el interés de la investigación se centra en la dimensión procesos (en adelante procedimental), se puede referir que su contenido se caracteriza porque describe las habilidades científicas que deben desarrollar los estudiantes durante su formación inicial docente. Además, Domènech-Casal (2019) incluye las prácticas y habilidades de razonamiento científico en las que se basa la investigación empírica. Con base en lo anterior, se considera que la formación inicial docente está enfocada en actividades científicas asociadas a cuestiones didácticas; por tanto, no se debe esperar que al término de su formación sean investigadores científicos, pues no serán formados para tal actividad, aunque sí deberán adquirir cierto conocimiento sobre la ciencia, es decir, comprender la naturaleza de la investigación (Muñoz y Charro, 2017).

Las habilidades concernientes a la dimensión procedimental de la competencia científica no son fáciles de desarrollar, puesto que no hay un sistema unívoco que indique cómo hay que aplicarlas, además de que existen diversas metodologías que permiten combinarse. Cañas et al. (2007) refieren algunas situaciones en las que se puede aplicar dicha dimensión, por ejemplo: a) discernir frente a un problema, situación o interrogante, siempre y cuando sean susceptibles de tratamiento científico; b) aplicar conocimientos de y sobre la ciencia para comprender fenómenos de la naturaleza; c) buscar soluciones a situaciones o problemas cotidianos; y d) argumentar a favor o en contra de un dilema. Para resolver dichas situaciones se recomienda desarrollar habilidades para definir objetivos, interesarse y reconocer problemas científicos, formular hipótesis, plantear preguntas, buscar respuestas, seleccionar instrumentos de medida, diseño de proyectos, experimentos e investigaciones, interpretar resultados y formular conclusiones. Estas mismas habilidades son las que se han indagado en los estudiantes durante su formación inicial docente.

La competencia científica en la formación inicial de docentes

El sistema educativo debe garantizar a la sociedad la formación de una cultura científica de acceso libre a fuentes de conocimiento e información. Por tal razón, el desarrollo de la competencia científica ha sido primordial, esencialmente durante la etapa de escolaridad. Es en esta donde se contribuye a mejorar el nivel de competencia científica en los estudiantes, de manera que se considera a la escuela el lugar propicio para la formación científica (Mora, 2020; Padilla-Canales et al., 2016).

Durante los distintos niveles educativos formales, se plantean formas de trabajo para abordar conocimientos, procedimientos y actitudes científicas, que al mismo tiempo se apliquen en distintos contextos, con la intención de lograr el desarrollo de la competencia científica, y para eso tendría que ser una de las prioridades de la educación, no necesariamente para formar científicos, más bien para que todo lo que adquieran ayude a

un mejor desempeño en la vida diaria y en asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología, pero que no implique esencialmente una formación específica.

La formación inicial docente que se lleva a cabo en las escuelas normales, promueve que los estudiantes en formación elijan formas pertinentes para vincularse con la información que les permita aprender toda la vida, situación que implica sentar las bases para que desarrollen un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora (SEP, 2018). Es conveniente subrayar que, en sí, la formación de docentes ya es un desafío, al cual se adhiere la formación científica en la que se incluyen actividades de investigación, pues no es lo mismo formar para investigar, que formar para ser docente.

El desarrollo de la competencia científica, a lo largo de la formación del individuo, atraviesa un proceso complejo y prolongado, el cual se encuentra asociado a expectativas de aprendizaje a largo plazo, que por supuesto deben articularse con las expectativas de corto plazo. En ambas, el trabajo del docente en el aula resulta relevante (Castro y Ramírez, 2013). Benarroch y Núñez (2015), además de compartir esta idea de tiempo, adicionalmente consideran que esta enseñanza es costosa y requiere de profesorado experto, capaz de diseñar tareas en contextos específicos similares a aquellos donde se espera que se demuestre la competencia.

Para enseñar la competencia científica hace falta poseer conocimientos de la ciencia y también es preciso haberse apropiado de conocimientos de carácter procedimental o del hacer de la ciencia (Zúñiga et al., 2011). Generalmente en el aula, se enfoca más en los contenidos conceptuales y no se les promueve de igual manera a los contenidos procedimentales y actitudinales, cuando es necesario que se fomenten al mismo tiempo, estableciendo actividades didácticas.

Ahora bien, abordar la competencia científica en el aula o en el contexto académico no garantiza que el estudiante la domine o aplique en un contexto diferente (Yus et al., 2013), por eso la necesidad de relacionarla con situaciones de otros contextos y que le sean útiles. Lupión y Blanco (2016) agregan una reflexión en la que sugieren que la formación del profesorado se oriente hacia el diseño de metodologías y nuevas prácticas que persigan un equilibrio en los conocimientos teóricos para promover la observación, que permitan manipular y no quedarse solo con lo que imaginan los estudiantes.

Para apoyar la idea anterior, López (2011) enfatiza en el uso de metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo, apoyándose en técnicas e instrumentos para el nivel universitario. Esta situación representa un reto para los docentes, la ventaja es que impacta de manera positiva, la contra parte es que independientemente del nivel en el que se desempeñen los docentes, ya tienen establecido un modelo de trabajo, e incorporar metodologías que involucren un cambio no es tan agradable y en ocasiones provoca cierta resistencia. Definitivamente siempre tendrá una mejora significativa si los docentes se implican en el cambio. En cuanto a los estudiantes, si logran ser autónomos en su aprendizaje, tendrán más oportunidades para desarrollar la competencia científica y serán capaces de resolver problemas por sí mismos.

Falicoff et al. (2014) y Falicoff (2015), realizaron estudios universitarios, en los que identificaron que al inicio de las carreras se reflejan valores bajos en los resultados y en los rendimientos de la competencia científica, pero conforme van avanzando en su trayecto escolar observaron que mejoran significativamente. Al cursar una carrera necesariamente se ponen en práctica las competencias con que se ha formado el estudiante. Es así como son capaces de resolver las situaciones que se les van planteando para llevar a cabo las tareas encomendadas en el transcurso de la licenciatura, entonces se destaca que efectivamente van desarrollando su competencia científica.

Convendría entonces ser consciente de la tarea que se va a realizar, contemplar todo lo que implica y decidir si se quiere llevar a cabo o no, en caso de aceptar la tarea, hacerla lo mejor posible. Teniendo en cuenta que las tareas se presentarán en un orden creciente y cada vez habrá que involucrarse más, debido a que los problemas serán también crecientemente complejos (Rodríguez y Blanco, 2016). Poner en práctica la competencia científica de manera constante, iniciando a temprana edad, permitirá que el estudiante se apropie de conocimientos que le sean significativos y logrará el aprendizaje científico (Castro y Ramírez, 2012; Crujeiras y Jiménez, 2015).

Los indicadores de desarrollo

Es necesario precisar que existen niveles que permiten identificar el desarrollo de la dimensión procedimental durante la educación. La proporción en el avance del desarrollo de la competencia científica se basa en indicadores que marcan el progreso. La práctica constante en la resolución de problemas, primeramente, sencillos y gradualmente que aumentan la complejidad, implica un mayor nivel de búsqueda, identificación y comprensión de la información. Esta información se puede presentar de manera verbal, gráfica, numérica o simbólica (Cañas et al., 2007). El nivel de desempeño incluye la dificultad, tipo de competencia, tipo de conocimiento y nivel de demanda cognitiva, organizados en los siguientes indicadores en orden ascendente:

- Niveles 1b y 1a: Los estudiantes en estos niveles tienen algunas competencias, pero no alcanzan el mínimo necesario para acceder a estudios superiores o desempeñarse adecuadamente en la sociedad del conocimiento.
- Nivel 2: Ubicarse en este nivel representa el mínimo para que un estudiante se desempeñe adecuadamente en la sociedad contemporánea y pueda aspirar a hacer estudios superiores.
- Niveles 3 y 4: Los estudiantes en estos niveles se encuentran por encima del mínimo y, por ello, muestran niveles buenos, aunque no del nivel óptimo para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
- Niveles 5 y 6: Los estudiantes que se sitúan en estos niveles tienen capacidad de realizar actividades de alta complejidad cognitiva, con potencial para ocupar posiciones de liderazgo en el ámbito científico u otros. (INEE, 2016, p. 22)

No todos los estudiantes desarrollan la competencia científica en el mismo nivel ni en el mismo tiempo; cada uno tendrá sus propios métodos para aprender, situación que tiene que ver con la diversidad. El desarrollo de la competencia científica contribuye al logro de una formación que permita a los ciudadanos asimilar los conocimientos de las ciencias, de tal manera que intervengan con criterio propio en la resolución de problemas y se relacionen directamente con esta (Zúñiga et al., 2011).

Estrategia metodológica

El enfoque cuantitativo se adoptó porque en la revisión bibliográfica se identificó que es el menos utilizado en investigaciones sobre la competencia científica y no se ha aplicado en la formación inicial de docentes, por consiguiente, brinda una oportunidad para desarrollar un trabajo que cubra estas condiciones. La recolección de la información se realizó mediante la técnica de encuesta, a través del cuestionario, mismo que se aplicó a 35 estudiantes de cuatro generaciones de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en biología de la escuela normal Instituto Jaime Torres Bodet en Puebla, México. Inició en 2018 como parte del trabajo de tesis del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se culminó en 2020. Los datos fueron concentrados en el software *SPSS Statistics 20*, en el cual se procesó la información y se realizó un análisis descriptivo bajo el esquema de análisis e interpretación de resultados. Finalmente se aplicaron pruebas paramétricas de estadística inferencial como la prueba *t* para una muestra. El objetivo fue analizar el nivel de desarrollo de la dimensión procedimental de la competencia científica.

Nivel de desarrollo de la dimensión procedimental de la competencia científica

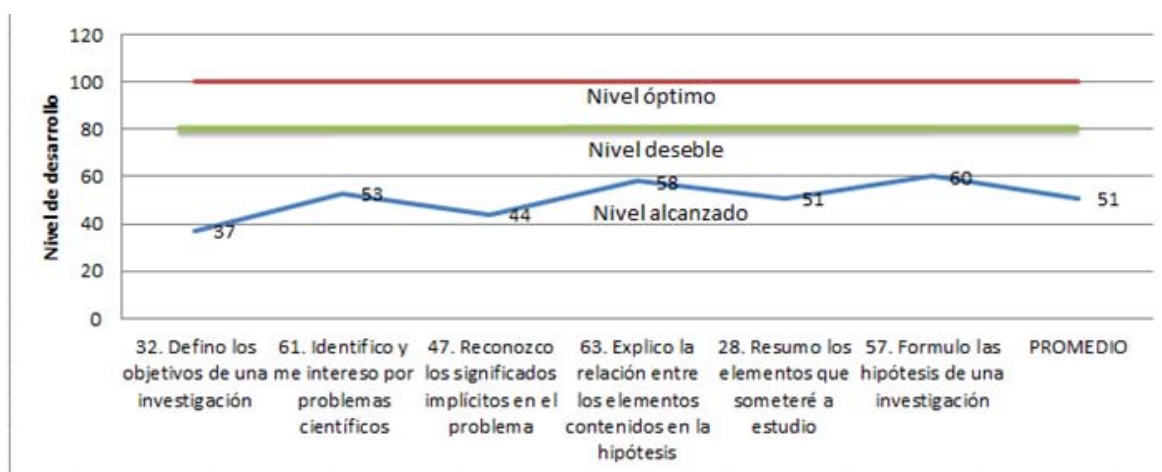
Los resultados abordan las variables que integran la dimensión procedimental dividiéndolas en tres grupos: el primero, se denomina reconocimiento de rasgos de la investigación científica; el segundo, evaluación y diseño de la investigación científica; y el tercero, interpretar datos y evidencias científicas.

Reconocimiento de rasgos de la investigación científica

Los resultados de este grupo integran seis variables:

- (X_{32}) *defino los objetivos de una investigación* logró el 37%.
- (X_{61}) *identifico y me intereso por problemas científicos* que alcanzaron el 53%.
- (X_{47}) *reconozco los significados implícitos en el problema* manifiesta el 44%.
- (X_{63}) *explico la relación entre los elementos contenidos en la hipótesis* expresa un 58%.
- (X_{28}) *resumo los elementos que someteré a estudio*, adquirió el 51%.
- (X_{57}) *formulo las hipótesis de una investigación* obtuvo un 60%.

El promedio del grupo es de 51%, las variables que favorecen el porcentaje son (X_{61}), (X_{63}), (X_{28}) y (X_{57}) (Ver Gráf. 1)



Gráf. 1. Reconocimiento de rasgos de la investigación científica

Fuente: Elaboración de Claudia Rodríguez Juárez

Prueba T de student para una muestra

La estadística inferencial se utilizó por medio de la *prueba t* para una muestra, en la que los resultados obtenidos del software *SPSS Statistics 20* se comprobaron con las hipótesis. La H_0 . dice: Los estudiantes han desarrollado durante su formación inicial docente un nivel satisfactorio de la competencia científica.

En la *prueba t*, los estudiantes *identifican y se interesan por problemas científicos* (X_{61}) obtuvo un valor de 2.353; *explican la relación entre los elementos contenidos en la hipótesis* (X_{63}) obtuvo un valor de 3.309; *resumen los elementos que someterán a estudio* (X_{28}) obtuvo un valor de 2.535; *formulan las hipótesis de una investigación* (X_{57}) obtuvo un valor de 3.884. Las cuatro variables mayores de 1.96 comparadas con un valor de U de 3 rechazan la H_0 . Quiere decir que los estudiantes identifican y se interesan por problemas científicos de manera regular, al igual que en las otras tres variables.

Las variables donde los estudiantes: *definen los objetivos de una investigación* (X_{32}) obtuvo un valor de 3.021; *reconocen los significados implícitos en el problema* (X_{47}) obtuvo un valor de 4.03, en la *prueba t*. Ambas mayores de 1.96, comparadas con un valor de U de 2.5 se rechaza la H_0 . Los estudiantes definen los objetivos y reconocen los significados implícitos en el problema de manera aceptable.

Escala de significancia para la interpretación de la *prueba t*

4.5 - 5	Excelente ***
4.0 - 4.4	Muy bueno **
3.5 - 3.9	Bueno *
3.0 - 3.4	Regular
2.5 - 2.9	Aceptable
< 2.5	En desarrollo

Nota: la escala de significancia se diseña de acuerdo a los valores de comparación de *U*.

Regla de decisión:

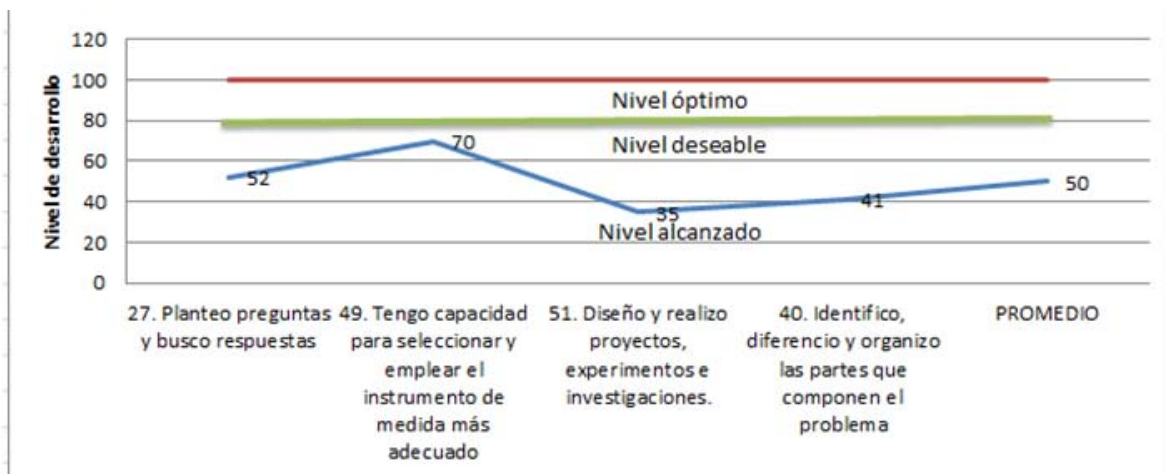
Si $t \geq 1.96$ entonces H_0 es significativa, se rechaza
Si $t < 1.96$ no es significativa, no se rechaza la H_0

Evaluación y diseño de la investigación científica

Los resultados del grupo integran cuatro variables que se describen a continuación:

- (X_{27}) *planteo preguntas y busco respuestas*, muestra un 52%.
- (X_{49}) *tengo capacidad para seleccionar y emplear el instrumento de medida más adecuado*, alcanzo un 70%.
- (X_{51}) *diseño y realizo proyectos, experimentos e investigaciones*, manifestó un 35%.
- (X_{40}) *identifico, diferencio y organizo las partes que componen el problema*, logró el 41%.

El promedio del grupo de variables es del 50%, siendo las dos primeras (X_{27}) y (X_{49}) las que mejor porcentaje alcanzaron (Ver Gráf. 2).



Gráf. 2. Evaluación y diseño de la investigación científica

Fuente: Elaboración de Claudia Rodríguez Juárez

Prueba T de student para una muestra

El grupo que refiere a la evaluación y diseño de la investigación científica presenta diversidad en los resultados de sus variables. En el caso en que los estudiantes *tienen capacidad para seleccionar y emplear el instrumento de*

medida más adecuado (X_{49}), obtuvo un valor de 2.633 en la *prueba t*, por encima de 1.96 comparado con un U de 3.5 por lo cual se rechaza la H_0 . Demostrando que tienen buena capacidad para seleccionar y emplear el instrumento de medida más adecuado, no les cuesta trabajo seleccionarlo y posteriormente adaptarlo a lo que se quiere evaluar.

La variable en que los estudiantes *plantean preguntas y buscan respuestas* (X_{27}), obtuvo un valor de 2.793 en la *prueba t*, por encima de 1.96 comparado con un U de 3 por lo cual se rechaza la H_0 . Los estudiantes plantean de manera regular preguntas y buscan respuestas, aun cuando debieran plantearlas frecuentemente porque orientan la investigación.

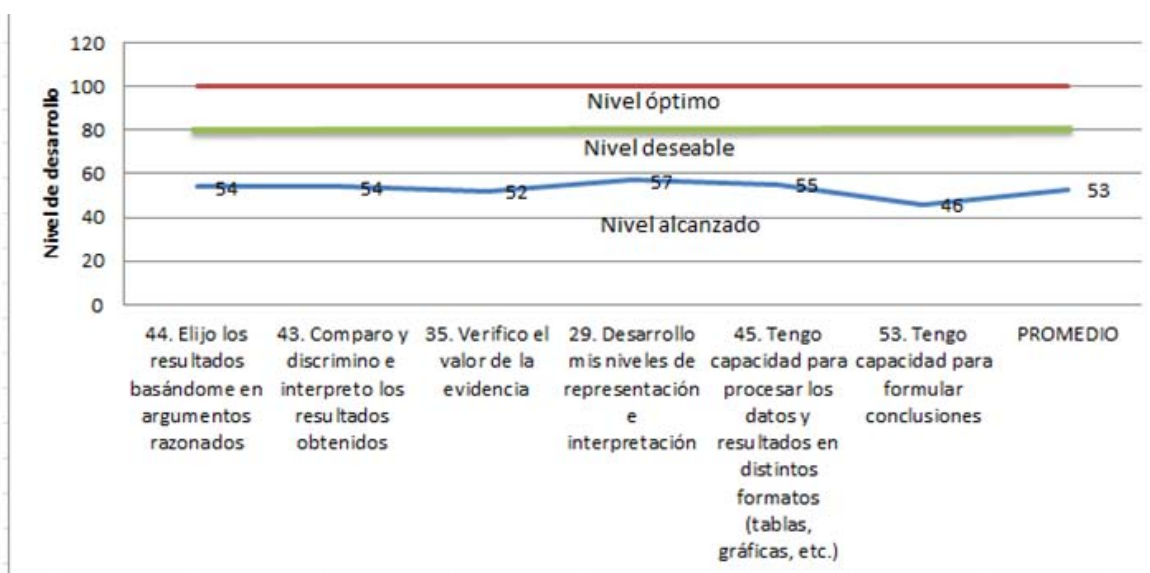
Las variables correspondientes a *diseñar y realizar proyectos, experimentos e investigaciones* (X_{51}), obtuvo 2.425 e *identificar, diferenciar y organizar las partes que componen el problema* (X_{40}), obtuvo 3.769. Ambos mayores de 1.96 y comparados con un U de 2.5 rechazan la H_0 . De manera aceptable diseñan y realizan proyectos, experimentos e investigaciones, e identifican, diferencian y organizan las partes que componen el problema. Generalmente lo hacen porque les interesa el contenido y ponen a prueba sus habilidades para llevarlo a cabo, además de tener claro el proceso que se requiere para sistematizar y resolver un problema.

Interpretar datos y evidencias científicas

Los resultados correspondientes al grupo integran seis variables que se describen a continuación:

- (X_{44}) *elijo los resultados basándome en argumentos razonados* alcanzó el 54%.
- (X_{43}) *comparo y discrimino e interpreto los resultados obtenidos* logró el 54%.
- (X_{35}) *verifico el valor de la evidencia* expresa el 52%.
- (X_{29}) *desarrollo mis niveles de representación e interpretación* adquirió el 57%.
- (X_{45}) *tengo capacidad para procesar los datos y resultados en distintos formatos (tablas, gráficas, etc.)* manifiesta el 55%.
- (X_{53}) *tengo capacidad para formular conclusiones* refleja el 46%.

El promedio conjunto del grupo es de 53%, siendo solo la última variable (X_{53}) la que menor valor refleja. Las variables reflejan buenos resultados, lo cual las convierte en el grupo que mejor se ha desarrollado (Ver Gráf. 3).



Gráf. 3. Interpretar datos y evidencias científicas

Fuente: Elaboración de Claudia Rodríguez Juárez

Prueba T de student para una muestra

El grupo denominado interpretar datos y evidencias científicas, muestra seis variables (X_{44}), (X_{43}), (X_{35}), (X_{29}), (X_{45}) y (X_{53}), obtuvieron valores de 2.095, 3.431, 2.424, 3.754, 3.496 y 3.513 respectivamente. Todos los valores son mayores de 1.96 comparados con un valor de U de 3, rechazan la H_0 . Los estudiantes eligen de manera regular los resultados basándose en argumentos razonados.

Discusión

Los estudiantes de formación inicial docente deben tener las bases para establecer los resultados de sus trabajos de investigación con base en argumentos razonados bien fundamentados, para no establecer cualquier situación como un buen resultado, creer en un razonamiento intuitivo, sin fundamentación teórica alguna y poner en duda la capacidad del estudiante.

Al respecto, Torres et al. (2013) consideran que los estudiantes:

...tienen la capacidad de comparar y discriminar los resultados que se obtienen después de un proceso seguido, de tal manera que existe una comprensión de los cambios generados que son consistentes con criterios de claridad y coherencia, Lo anterior se evidencia con datos como estos: Los estudiantes sustentan con los criterios establecidos para participar y deducir la información, interactúan con la evidencia, escogen los resultados y los escriben, argumentan a través de la lectura del texto escrito, demuestran interés por verificar las hipótesis de los grupos a través de la experiencia, contrastan los diversos materiales utilizados para comprobar hipótesis del fenómeno estudiado. (p. 205)

Es probable que, poniendo en práctica las actividades que plantean los autores en el párrafo anterior, los estudiantes puedan comparar, discriminar o interpretar los resultados. Estas actividades son necesarias como lo expresan Crujeiras y Jiménez (2015), elaborar justificaciones apropiadas a los resultados de una investigación sirve para convencer de la validez del conocimiento generado, situación en la que primero necesita estar convencido el estudiante. Se requiere de un proceso de selección de información que les sea útil, mejor dicho, elegir resultados que les proporcionarán algún tipo de conocimiento y no solo expresar el resultado de la investigación.

Verificar el valor de la evidencia es importante, evitará caer en supuestos que pongan en duda los resultados, por eso se hace necesario siempre comprobar que lo planteado tiene un fundamento. Estimular el que los estudiantes cuestionen lo que se les presenta para poner en práctica su capacidad de análisis y crítica, es así como desarrollan sus habilidades mejorando sus niveles de representación e interpretación.

Hernández (2017) ratifica que los estudiantes no registran sus datos usando esquemas, gráficos o tablas. Más bien registran sus datos de manera lineal porque se les dificulta agruparlos, aun cuando los esquemas tienen agregado un análisis visual más detallado. El autor también comenta que, si a los estudiantes les interesan los problemas científicos, existe la presunción de que los pueden resolver, en particular requiere de competencias disciplinares, comprender el conocimiento científico y explicación de fenómenos de indagación. Tendrían que identificarlos primero para después darles una posible solución y si estuvieran relacionados con su contexto puede llegar a interesarles aún más.

El porcentaje alcanzado en la dimensión procedimental por grupo fue de 51%, 50% y 53% respectivamente. Los datos se pueden observar en los gráficos de brechas que reflejan un nivel de 50+1, lo cual indica que el nivel alcanzado es el mínimo satisfactorio del modelo curricular implementado. También se debe agregar que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados, con base en la prueba de H_0 , la cual dice: los estudiantes han desarrollado durante su formación inicial docente un nivel satisfactorio de competencia científica. Las variables con niveles de desarrollo que rebasan la mitad resultan significativas y son la mayoría, pueden servir como fortalezas para desarrollar las de nivel bajo.

Conclusiones

Para el mejor tratamiento de la información, la dimensión procedimental de la competencia científica se agrupó en tres subdimensiones: *reconocer los rasgos de la investigación científica; evaluar y diseñar la investigación científica; e interpretar datos y evidencias científicas*, todas acordes con la Licenciatura que cursan los estudiantes en formación inicial docente, en la que cada una muestra sus respectivas variables. Cabe destacar que el orden no indica que una variable sea más importante que otra. Las variables están estrechamente relacionadas con las actividades de investigación y una de las actividades primordiales de la formación docente es que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación, por eso la necesidad de desarrollar la competencia científica.

Con el desarrollo de la dimensión procedimental no se pretende formar científicos o investigadores (recordemos que los estudiantes cursan la formación inicial docente; es decir, serán docentes de educación básica secundaria), para eso tendrían que haber escogido otra disciplina. Con ello no se quiere justificar su carencia en el nivel alcanzado y por tanto para el trabajo científico, más bien se quiere crear la noción e interés por la actividad científica y lo que implica. Tampoco sería una realidad lograrlo en un curso o un periodo corto escolar, pero sí se desarrollará a lo largo de su formación.

Al mismo tiempo, desarrollada la dimensión procedimental, favorecerá la identificación y solución de problemáticas educativas que requieren de habilidades científicas. No es una tarea fácil de realizar, pues tanto estudiantes como docentes tendríamos que insertarnos en actividades educativas, científicas y de investigación que privilegien la puesta en práctica de las habilidades para definir objetivos, interesarse y reconocer problemas científicos, formular hipótesis, plantear preguntas, buscar respuestas, seleccionar instrumentos de medida, diseño de proyectos, experimentos e investigaciones, interpretar resultados y formular conclusiones.

Para alcanzar un desarrollo más elevado al mínimo satisfactorio del modelo curricular implementado que reflejaron los resultados, se hace necesario que los estudiantes no solo cumplan con sus trabajos o tareas en la escuela, sino que a través de estas habilidades generen conocimientos en torno a problemas educativos, de manera que expliquen o propongan alternativas que contribuyan a su solución. Lo dicho aquí, supone que los productos de las actividades de investigación deberían ser satisfactorias, no obstante, son insuficientes. Empezando por los docentes de los estudiantes en formación, la mayoría no hacen actividades de investigación y, por tanto, no se reflejan los productos de dichas actividades.

Por último, particularmente se debe tener en cuenta que en algún momento los estudiantes querrán acceder a un posgrado, donde las actividades en las que tengan que poner en juego sus habilidades científicas serán más complejas. De manera semejante, así como todas las disciplinas tienen cursos y actividades extracurriculares que ayudan a la formación disciplinar, también es necesario que se implementen para el desarrollo de habilidades científicas, y no solo para enfocarse en su área, sino que les sirvan para relacionarse con su entorno científico y tecnológico, y que pueden estar estrechamente relacionadas o no con su área de formación. ©

Claudia Rodríguez-Juárez. Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Biología por la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, México. Maestra en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Egresada del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Actualmente desempeña el cargo de profesora investigadora de enseñanza superior en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Secundaria de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet en Puebla, México. Su principal línea de investigación es la formación docente. Ha presentado diversos trabajos de investigación en eventos académicos nacionales e internacionales.

Referencias bibliográficas

- Benarroch, Alicia y Núñez, Graciela. (2015). Aprendizaje de competencias científicas versus aprendizaje de contenidos específicos. Una propuesta de evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 9-27. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1578>
- Cañas, Ana María, Martín-Díaz, María Jesús y Nieda, Juana. (2007). *Competencias en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Madrid: Alianza Editorial
- Castro, Adriana y Ramírez, Ruby. (2012). Docentes vs. estudiantes. Contradicciones en la enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Revista RIIEP*, 5(1), 43-64. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1366/1561>
- Castro, Adriana y Ramírez, Ruby. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Revista amazonia investiga*, 2(3), 30-53. Recuperado de <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/646/607>
- Crujeiras, Beatriz y Jiménez, María Pilar. (2015). Análisis de la competencia científica de alumnado de secundaria: respuestas y justificaciones a ítems de PISA. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 385-401. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2931>
- Domènech-Casal, Jordi. (2019). Retorno a Karlsruhe: una experiencia de investigación con la Tabla Periódica para aprender la estructura y propiedades de los elementos químicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1-18. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/4240/4100>
- Falicoff, Claudia, Domínguez, José Manuel y Odetti, Héctor. (2014). Competencia científica de estudiantes que ingresan y egresan de la Universidad. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 133-154. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1020>
- Falicoff, Claudia. (2015). *Evolución de las competencias científicas en las carreras de Bioquímica y Biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Un estudio longitudinal* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1543>
- Franco-Mariscal, Antonio, Blanco-López, Ángel y España-Ramos, Enrique. (2014). El desarrollo de la competencia científica en una unidad didáctica sobre la salud bucodental. Diseño y análisis de tareas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 649-667. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1346>
- Hernández, César. (2017). Fortalecimiento de competencias científicas. La investigación como estrategia pedagógica. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 91-100. Recuperado de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1205>
- INEE (2016). *México en PISA 2015*. 1ª edición. México: INEE
- López-Pastor, Víctor. (enero, 2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(1). Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/198/public/198-204-2-PB.pdf>
- Lupión, Teresa y Blanco, Ángel. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo entorno a la competencia científica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 195-206. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/253731>
- Mora, Gerardo. (marzo, 2020). Gestión escolar para la cultura científica. *Revista iberoamericana de docentes*. Recuperado de <http://www.formacionib.org/noticias/?Gestion-escolar-para-la-cultura-cientifica>
- Muñoz, Javier y Charro, Elena. (2017). Los ítems PISA como herramienta para el docente en la identificación de los conocimientos y habilidades científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14(2), 317-338. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3366/3107>

- Padilla-Canales, Cristina; Brooks-Calderón, Paola; Jiménez-Porras, Luis Diego y Torres-Salas, María Isabel. (2016). Dimensiones de las competencias científicas esbozadas en los programas de estudio de Biología, Física y Química de la Educación Diversificada y su relación con las necesidades de desarrollo científico-tecnológico de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. 20(1), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.2>
- Pedrinaci, Emilio. (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica* (1ª ed.). España: Graó
- Rodríguez, Francisco y Blanco, Ángel. (2016). Diseño y análisis de tareas de evaluación de competencias científicas en una unidad didáctica sobre el consumo de agua embotellada para educación secundaria obligatoria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13(2), 279-300. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92044744005>
- SEP (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Torres, Álvaro; Mora, Edmundo; Garzón, Fernando y Ceballos Nedis E. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas: un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias* 14(1), 187-215. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453237>
- Yus, Rafael; Fernández, Manuel; Gallardo, Monsalud; Barquín, Javier; Sepúlveda, María P. y Serván, María J. (enero, 2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación* 360. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_127.pdf
- Zúñiga, Adriana; Leiton, Ruth y Naranjo, José A. (septiembre, 2011). Nivel de desarrollo de las competencias científicas en estudiantes de secundaria de (Mendoza) Argentina y (San José) Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación* 2(56). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267927328_Nivel_de_desarrollo_de_las_competencias_cientificas_en_estudiantes_de_secundaria_de_Mendoza_Argentina_y_San_Jose_Costa_Rica

Representaciones de docentes de Geografía sobre su labor pedagógica en el trabajo escolar cotidiano



Representations of Geography teachers about their pedagogical work in everyday school work

José Armando Santiago Rivera

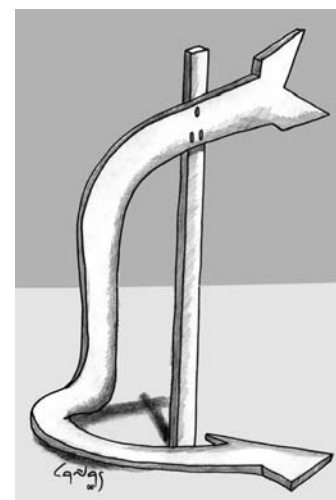
<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

jasantiar@gmail.com y jasantiar@yahoo.com

Teléfono de contacto: +58 424 7352984

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

Fecha de recepción: 08/03/2021
Fecha de envío al árbitro: 10/03/2021
Fecha de aprobación: 30/03/2021



Resumen

Este artículo explica las representaciones sociales de docentes de geografía sobre su labor pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. El motivo fue revelar sus concepciones empíricas al aplicar los fundamentos del enfoque interpretativo. Al respecto, se realizó un taller pedagógico donde se interrogó a docentes, al aplicar una prueba tipo ensayo y obtener sus criterios sobre enseñar geografía. Se halló su opinión sobre la época y sus efectos en la acción educativa, la realidad geográfica y el docente, la actualización del docente de geografía, la realidad comunitaria y los estudiantes, los desafíos de la enseñanza geográfica y la renovación didáctica ante las necesidades sociales. Concluye que enseñar geografía supone alfabetizar los ciudadanos en el tratamiento explicativo de las problemáticas comunitarias y promover la investigación como alternativa pedagógica.

Palabras Claves: Representaciones, Docentes de Geografía, Labor Pedagógica, Trabajo Escolar Cotidiano.

Abstract

This article explains the social representations of geography teachers about their pedagogical work in everyday school work. The motive was to reveal their empirical conceptions by applying the foundations of the interpretive approach. In this regard, a pedagogical workshop was held where teachers were questioned, applying an essay-type test and obtaining their criteria on teaching geography. His opinion on the time and its effects on educational action, geographical reality and the teacher, updating the geography teacher, community reality and students, the challenges of geographical teaching and didactic renewal in the face of social needs were found. It concludes that teaching geography means making citizens literate in the explanatory treatment of community problems and promoting research as a pedagogical alternative.

Keywords: Representations, Geography Teachers, Pedagogical Work, Daily School Work.

Author's translation.

Introducción

En la situación sociohistórica contemporánea, son irrefutables los asombrosos avances en los diferentes campos del conocimiento científico y tecnológico, aunque además ocurren diariamente dificultades ambientales, geográficas y sociales de considerable efecto en los grupos humanos. Estos sucesos acontecen en un contexto revelador de la coexistencia entre la opulencia del capital y el incremento de la población en condiciones de pobreza crítica; es decir, el momento es contradictorio entre el cuantioso bienestar y las carencias sociales.

En este marco discordante, el desafío de alfabetizar a los ciudadanos sobre la comprensión de la complicada realidad geográfica, persiste en la generalidad de los casos, con el desarrollo de una práctica escolar apoyada en fundamentos teóricos y metodológicos, afectos a la transmisividad de contenidos programáticos. Es un acto educante limitado a facilitar nociones y conceptos, con la ausencia de la reflexión analítica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje conducente a extraviar la formación de la conciencia crítica.

Así, la enseñanza geográfica se dedica a describir los aspectos físico-naturales del territorio, obvia explicar la realidad social y desvía la atención sobre la magnitud y repercusiones en la colectividad de las problemáticas que merman la calidad de vida; es decir, se invisibilizan las adversidades ambientales y geográficas, al dar prioridad a lo enciclopédico, al determinismo y la memorización. Así, el acto educante tan solo transmite nociones y conceptos, para distanciarse de la reflexión analítica e interpretativa de lo real.

Sin embargo, a fines del siglo XX, ante las contribuciones de la innovación paradigmática y epistemológica de acento cualitativo, se comenzó a proponer la superación del modelo pedagógico transmisivo de acento positivista y se asumió la perspectiva constructiva del conocimiento. Eso influyó en emprender el salto epistémico que, entre los aspectos fundamentales, asignó importancia a la reivindicación de la subjetividad de los protagonistas del acto educante, en lo esencial, sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Se trata de considerar el bagaje empírico como esencial en la explicación de la realidad geográfica, construido por los ciudadanos en su condición de habitante de una comunidad y como actores informados sobre la dinámica del mundo actual, por la acción mediática. En efecto, la experiencia adquirida por las personas en su vida cotidiana, sirve para entender los sucesos vividos desde los puntos de vista elaborados, entre otros aspectos, con su sentido común, la intuición y la investigación en la calle.

Desde esa perspectiva, se puede construir un conocimiento que emerge de la razón, manifestado con el lenguaje e interpretado cualitativamente. Esta alternativa epistémica es un aporte para la enseñanza geográfica, ante la posibilidad de ejercitar la interpretación crítica y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y, en especial, al asumir las representaciones sociales de docentes sobre su labor pedagógica en el aula de clase, al exponer apreciaciones acertadas, confiables y oportunas para mejorar su calidad formativa.

Por tanto, vale preguntarse: ¿cuáles son las representaciones de docentes de geografía sobre su labor pedagógica en el trabajo escolar cotidiano? Eso determinó acudir a los fundamentos del enfoque cualitativo de la ciencia e indagar en los docentes, sus apreciaciones sobre esta preocupante situación. Ellos, en función de su experiencia escolar, están en capacidad de aportar explicaciones coherentes sobre el tema asumido como objeto de estudio, dada su experiencia pedagógica obtenida en su labor educativa cotidiana.

El problema

La expresión histórica de los sucesos del mundo contemporáneo se puede demostrar con el desarrollo de los acontecimientos revelados a mediados del siglo XX, cuya evolución ha dado origen a circunstancias propias

de una época, cuyos rasgos característicos vislumbran un escenario complicado, confuso y enrevesado. Allí se ha visibilizado una faz donde coexisten contradicciones, paradojas y contrasentidos, en que la creatividad y la innovación muestran resultados extraordinarios y sorprendentes (Maldonado, 2016).

Un hecho a resaltar lo constituye la existencia del signo del cambio, la transformación y la ruptura con lo verdadero, lo infalible y lo absoluto. En efecto, nada es estable, invariable e inalterable, pues allí, la creatividad es un suceso constante, permanente y cotidiano, para dar origen a la estrechez entre la inventiva y su rápida traducción en los procesos productivos. Estos hechos son revelados en forma habitual en las noticias, informaciones y conocimientos, divulgados por los medios de comunicación (Mejía, 2011).

Indiscutiblemente esta situación ha colocado en el primer plano a la educación, pues su tarea formativa debe realizarse ajustada a los avances del mundo contemporáneo; en especial, las repercusiones educativas originadas por la revolución científico-tecnológica. Por tanto, convendría promover la renovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el apoyo didáctico de estrategias metodológicas, el apoyo audiovisual, tecnológico y mediático, al igual reivindicar la investigación comunitaria.

Precisamente, a fines del siglo XX, Delors (1996), expuso desde su perspectiva que las condiciones de la época, eran de naturaleza cambiante, los procesos educativos deberían ajustarse al innovación derivada del progreso en desarrollo. Al respecto, valoró la tendencia dominante en la discusión educativa sobre la necesidad de encaminar teóricamente, la labor pedagógica y didáctica coherente con la elaboración del conocimiento; en otras palabras, evitar transmitir nociones y conceptos para estimular la acción investigativa en la escuela.

En ese momento otro punto de vista interesante lo expuso Weil (1997), quien resaltó el hecho que la revolución científico-tecnológica ya era un suceso revelador de los cambios históricos e igual origen de los nuevos desafíos para la sociedad. Por eso se motivó innovar la acción educativa, ante las nuevas oportunidades para ser educados, no solo en la escuela, sino también fuera de ella. Allí, la crítica a la educación tradicional, exigió asumir los retos de la época, la capacidad innovadora y el incentivo del pensamiento crítico, entre otros.

Al reflexionar sobre ese cambio de ruta educativa, Sosa (1998), reconoció que en el desarrollo del momento histórico, “Hoy puede afectarnos más, de forma efectiva, algo ocurrido hace un minuto o en un segundo a miles de kilómetros, que lo que durante días o incluso años, ha estado ocurriendo en nuestra propia calle” (p. 4). Indiscutiblemente la contextualización globalizadora afectó las posturas personales sobre los sucesos acontecidos en el lugar o a distancia de él, gracias a estar informado al instante.

En particular, también se apreció la posibilidad que cada ciudadano está en la capacidad de elaborar sus puntos de vista sobre la realidad geohistórica, como igualmente interpretar los hechos con su libertad de conciencia. De esta forma, se ha hecho posible la existencia de otros modos de pensar y explicar las rutinas habituales, con razonamientos libres de las ataduras del cientifismo, la hegemónica mediática y el acostumbrado intelectualismo. Se trata de la oportunidad para manifestar planteamientos fundados en la experiencia personal.

En opinión de Santos (2001), ahora la preocupación investigativa ha apuntado hacia la realidad escolar con el incentivo de averiguar qué ocurre en el aula de clase, en especial cómo se desenvuelven sus acontecimientos habituales. Así, se planteó la necesidad de iniciar las pesquisas para identificar la situación de la enseñanza de la geografía, en sus procesos pedagógicos y didácticos, utilizados para facilitar los contenidos programáticos de las asignaturas geográficas.

Por cierto, al analizar esa situación Santiago (2005), encontró en su tarea investigativa que enseñar geografía en el aula de clase, insistía en describir los aspectos físico-naturales del territorio; el predominante uso didáctico del libro, la influencia del verbalismo docente, el énfasis de la memorización, la pasividad de los estudiantes, para citar evidencias. Con esos rasgos se mostró la debilidad formativa, al promover su acción pedagógica para facilitar datos de la geografía como disciplina y ser reproducidos por los educandos, así:

...en la práctica pedagógica existen inconsistencias y contradicciones, entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica de los docentes lo que se refleja en el panorama escolar, que en materia de educación geográfica, no han cambiado sustancialmente, a pesar de las reformas educativas... (Rodríguez de Moreno, 2010, p. 11).

De acuerdo con la renovación paradigmática y epistemológica desarrollada desde los años ochenta del siglo XX, hasta el presente, en la acción investigativa se ha apreciado la innovación del enfoque cuantitativo y el fortalecimiento del enfoque cualitativo. El primero de una notable trayectoria científica y el segundo apropiado para explicar las ciencias humanas y sociales. Lo cierto es que con los fundamentos del enfoque cualitativo, se pudo descifrar los hechos educativos en los puntos de vista de sus propios actores.

Se trata de las versiones personales de los ciudadanos sobre un acontecimiento en que se hallan involucrados. Esto se justifica en la importancia de la experiencia vivencial y práctica desempeñada en determinada realidad en condición de habitante. El hecho de realizar el interrogatorio, facilita visibilizar planteamientos factibles de estructurar una nueva versión epistémica sobre el objeto de estudio. De allí la valiosa oportunidad para realizar la aproximación al aula de clase de la enseñanza de la geografía (Barrón, 2015).

Ante esta realidad, es imprescindible apuntar hacia la obtención de la opinión de los docentes que enseñan geografía, con el objeto de explorar sus puntos de vista al respecto. Se asume como valiosa su experiencia y su visión pedagógica, porque le capacita para opinar sobre los procesos formativos y la renovación del acto educante. Además, como ciudadano, puede expresar su criterio acorde con el desarrollo del momento histórico, sus avances y su efecto innovador en la enseñanza geográfica.

La explicación teórica

Se debe comprender la explicación sobre la función pedagógica del docente de geografía, en su práctica escolar cotidiana, como oportunidad para obtener su versión epistémica sobre su tarea formativa, al indagar sus puntos de vista sobre lo que piensa sobre su desempeño en el aula de clase. Se trata de asumir su versión personal construida en la experiencia al facilitar el proceso pedagógico de la enseñanza de la geografía.

Esta posibilidad se originó gracias a la revolución paradigmática y epistemológica revelada en el siglo XX, al proponerse que se observa desde una teoría, el observador modifica lo real al plantear sus puntos de vista y se asignó importancia a estudiar la realidad social y humana, desde la subjetividad construida empíricamente, por ejemplo, en la práctica de la docencia. Además, exigir a quien investiga, inmiscuirse en el objeto de estudio.

Las representaciones sociales aparecen en las sociedades modernas en donde el conocimiento está continuamente dinamizado por las informaciones que circulan y que exigen ser consideradas como guías para la vida cotidiana. A diferencia de los mitos, las representaciones sociales no tienen la posibilidad de asentarse y, solidificarse para convertirse en tradiciones ya que los medios de información de masa exigen el cambio continuo de conocimientos (Materán, 2008, p. 247).

Por cierto, desde mediados del siglo XX, hasta el presente, se han planteado estudios sobre la enseñanza geográfica, fundados en opiniones formuladas por educadores sobre su práctica escolar cotidiana. Son investigaciones sobre el desarrollo de los acontecimientos del aula. Al respecto, explicaciones hermenéuticas sobre la dinámica de la sala de clase, de autores como Rodríguez (1982), Taborda de Cedeño (2002); Rodríguez (2008); Fernández, Gurevich, Souto, Bachmann, Ajón y Quintero (2010) y Santiago (2018).

Estos estudios han reivindicado la importancia epistémica de las representaciones sociales, pues al manifestarse la subjetividad, el docente expone la forma de relacionarse con su realidad inmediata, revela su bagaje empírico, asume posturas críticas sobre los sucesos, entre otros aspectos. Pero quizás el logro más significativo ha sido que testimonios de actores del acto educante, revelen su postura analítica fundada en las observaciones habituales, la investigación en la calle y en el diálogo cotidiano. En efecto:

...el concepto de representación social descubre un nuevo ámbito de acción para la ciencia social contemporánea. Abre, en efecto, la posibilidad conceptual de descubrir en el seno de las culturas actuales las visiones del mundo de la mujer y el hombre común, que si bien pueden ser no-científicas, son, en cualquier caso, formaciones cognoscitivas legítimas que

tienen una función precisa en la orientación de los comportamientos y de la comunicación entre los individuos y los grupos (Villarreal, 2007, p. 439).

Eso implica reconocer la importancia del sentido común como constructo originado en la vida cotidiana, pero convertido en base epistémica para entender la complejidad de la vida social (Rusque, 2000). Además también es acertada la intuición y los saberes obtenidos en el interactuar de la investigación en la calle, pues han abierto la posibilidad a la versión epistémica cualitativa, de aportar estudios y validar sus fundamentos científicos.

Así, las representaciones sociales reivindican las concepciones e imaginarios docentes sobre su labor específica del aula, al igual visibilizar su actividad cotidiana del aula de clase. Esa posibilidad implica reconocer la experiencia del docente como su nivel de preparación académica y profesional, con lo relacionado con la enseñanza geográfica enseñada en el aula y la que se debería enseñar al asumir el estudio de la realidad territorial.

Por tanto, el hecho de valorar los imaginarios, concepciones, creencias y valores de los docentes, involucra facilitar opciones pedagógicas para innovar la enseñanza geográfica, a partir de la perspectiva experiencial de educadores, construida en su labor diaria en el aula de clase. Es reivindicar la actuación en el escenario de la cotidianidad, pues es notablemente significativo en el proceso de construcción del conocimiento. Al respecto:

Las inquietudes contemporáneas en geografía, permiten el ascenso de variados panoramas de indagación y reflexión alrededor del espacio geográfico y de las relaciones que construyen los sujetos que los ocupan. En tal sentido, la cotidianidad ha ido emergiendo como una alternativa que convoca y reta a la comunidad científica, a los contextos escolares, a los docentes y a los ciudadanos en general, para que la incorporen como un escenario de conocimiento y aprendizaje, y no solamente para que sea vista como un espacio más de vivencia en la sociedad (Salgado, 2009, pp. 8-9).

Justamente, en la tarea educativa será esencial humanizar las explicaciones geográficas, al fortalecer la sensibilidad social ante las dificultades apremiantes de los habitantes de la comunidad. Lo esencial será estimular los razonamientos analítico-críticos para mejorar la participación ciudadana, sostenida en el esfuerzo de dignificar lo humano y lo social, como esencia de la enseñanza geográfica, con el rescate del pensamiento colectivo.

Es la ocasión para aperturar otra opción pedagógica orientada a la comprensión de la realidad social, en sus temáticas y problemáticas, como vislumbrar perspectivas formativas que conduzcan construir alternativas pedagógicas de acento crítico, cuyo propósito sea facilitar la enseñanza geográfica en forma coherente y pertinente con las condiciones del mundo contemporáneo. En consecuencia, en la explicación de la realidad geográfica.

El sujeto que habita el espacio y la forma como lee, se apropia, reconoce e interactúa con el mismo, son elementos valiosos para acuñar a la cotidianidad en el escenario de investigación geográfica; es decir implica comprender que la geografía involucra la espacialidad en todas sus formas y posibilidades, partiendo desde las prácticas cotidianas y más sencillas de sus habitantes, por ejemplo el cruzar una calle (Moreno y Celly, 2010, s.p.).

Eso traduce replantear la formación educativa de la enseñanza de la geografía, al obtener los testimonios de los educadores, pues con su subjetividad, son capaces de entender la actividad formativa desarrollada en la práctica escolar, en base a lo que esa labor significa para él. El docente al estar consciente del suceder de los hechos, como de las causas que lo originan, puede guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a visibilizar las razones explicativas de lo real, al apoyarse en la perspectiva interpretativa.

Así, la enseñanza de la geografía debe considerar la lectura del escenario comunitario y de su cotidianidad, desde una explicación interpretativa que suponga asumir los puntos de vista de los habitantes sobre su propia realidad. Además, la actuación participativa y reflexiva agitadora de la criticidad, la creatividad y la originalidad hacia la comprensión explicativa que capacite resolver problemas y forjar la conciencia crítica sobre el mejoramiento de las complejas condiciones sociohistóricas del mundo contemporáneo.

El encuentro con los docentes

El desarrollo de esta experiencia investigativa se realizó en el escenario del aula de clase, durante el desarrollo de un taller pedagógico con fines de analizar la práctica escolar de la enseñanza geográfica. Un aspecto resaltar de esa actividad fue la activa participación de los docentes para reflexionar y proponer opciones de cambio, a partir de su experiencia cotidiana y de sus fundamentos pedagógicos y didácticos. Dadas sus interesantes opiniones, el investigador consideró sistematizar los planteamientos expuestos en este artículo.

Eso determinó asumir los fundamentos teóricos y metodológicos de la orientación cualitativa de la ciencia, desde la perspectiva planteada por Martínez (2004), quien destaca la importancia de realizar los estudios en función de los testimonios manifestados por los actores allí involucrados. Es valorar la intervención del educador al manifestar sus puntos pues eso garantiza la validez y la confiabilidad de estudios de esta naturaleza epistémica.

Por tanto, se hizo obligante acudir a los estudios descriptivos, concebidos por Sabino (2006), como la labor indagadora que "... trata de informarse sobre el fenómeno o proceso dando una visión de cómo opera y cuáles son sus características, utilizando los criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de la situación objeto de estudio..." (p. 38).

En esta actividad participaron cinco (5) docentes que facilitaban las asignaturas geográficas en instituciones educativas de la ciudad de San Cristóbal, estado, Táchira, Venezuela, considerados como Informantes Claves que desde la perspectiva de Rada (2009): "son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tiene en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información..." (p. 89).

Los docentes involucrados fueron seleccionados en forma intencional para recolectar los datos, con la aplicación de una prueba tipo ensayo, de tal manera que expusieran sus opiniones sobre el tema tratado en el taller. Obtenidas las respuestas se procedió, según Arias (2006), a clasificar y codificar las respuestas, para luego proceder a triangular los datos y apreciar en forma integral sus planteamientos sobre la enseñanza geográfica.

En efecto, la validez se asume a partir de lo indicado por Martínez (2004), cuando afirmó: "...la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa" (p. 119). Igualmente, la confiabilidad responde a que "...para los investigadores cualitativos... sus estudios poseen un alto nivel de validez deriva de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan" (p. 181).

Los hallazgos

Cuadro 1. La época y sus efectos en la acción educativa

Testimonios
"En mi condición de docente pienso que vivimos otra época y la geografía también ha cambiado". (DOC5). "Estamos viviendo una época donde pienso que se está afectando a mi condición de educador, porque ya el educando no necesita ir al aula de clase para aprender ya que el aprendizaje lo puede obtener en su propia casa a través del manejo de un computador". (DOC2). "Como educadora a pesar que se han realizado cambios extraordinarios a nivel mundial, éstos no se aplican en las escuelas. Tampoco existen libros actualizados, los recursos didácticos son los mismos y por eso la educación es una de las peores que existen a nivel mundial." (DOC4). "Como el mundo está en permanente cambio en esa medida deben adaptarse cambios en los programas. Eso implica darle siempre libertad de acción al docente". (DOC5) "Pienso que el problema que se presenta a nivel docente obedece a la misma crisis que vive la educación ya que no se nos prepara, no se dan cursos de actualización, ni siquiera nos dan recursos". (DOC1) "Si hay preocupación por enseñar geografía de una manera diferente para educar estudiantes preparados para comprender lo que está ocurriendo. El problema es tanta traba administrativa en las escuelas". (DOC3).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019

Para el punto de vista de los docentes involucrados en el estudio, aunque reconocen vivir una época de cambios, eso no se aprecia en el acto educante, pues el modelo educativo es contrario a los hechos en desarrollo y origina una realidad en crisis. El desfase entre los adelantos del mundo actual y la práctica escolar resalta; en especial, la ausencia de los aportes tecnológicos en la innovación de la calidad educativa. En efecto, hay preocupación por facilitar una enseñanza geográfica más acorde con las realidades contemporáneas.

Al analizar esta circunstancia, Santiago (2014), consideró la significativa importancia de ofrecer una educación geográfica en estrecha vinculación con los acontecimientos geohistóricos en el inicio del nuevo milenio. Se trata de una educación con la finalidad de mermar la distancia entre el evidente progreso y las necesidades de la sociedad; es traducir los adelantos en mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Por tanto, el cambio educativo amerita de educadores innovadores de su práctica escolar acorde con la época.

Cuadro 2. La realidad geográfica y el docente

Testimonios
"El docente que enseña geografía debería tener un conocimiento sobre la problemática por la cual atraviesa la realidad y su medio ambiente, el cual el hombre con su egoísmo está destruyendo los recursos naturales que es el porvenir de la humanidad". (DOC3) "Quiénes enseñamos geografía debemos conocer la situación de los diferentes fenómenos que están sucediendo, mantener frente a ellos una actitud crítica; es estar consciente de todos los movimientos que a cada momento aparecen transformando la realidad geográfica" (DOC2) "El docente debe asumir una mentalidad crítica para hacerle frente a los grandes retos que se avecinan y aportar soluciones a los diferentes problemas". DOC1 "El docente no debe divorciarse de los cambios sino adaptarlos a la enseñanza con la finalidad de interpretarlos, complementarlos y cuestionarlos". (DOC4). "Los cambios en la enseñanza de la geografía deben comenzar por responsabilizar al docente del cambio de actitud. Para ello deben tomar en cuenta constantemente para que se sientan motivados, que produzca ideas, que las experiencias y opiniones de otros colegas sirvan para mejorar la enseñanza que se imparte". (DOC5).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019

Los docentes, ante el modelo educativo en crisis, reconocen la necesidad de asumir una postura crítica para enfrentar la complicada situación histórica de claras debilidades y amenazas. Eso implica una mentalidad crítica que concientice sobre la problemática realidad geográfica, a partir el entendimiento de las dificultades derivadas del tratamiento social de la naturaleza. Se requiere aupar los cambios desde educadores sensibilizados sobre la compleja realidad, con actitud hacia tratamiento humanizado del territorio.

Precisamente, ante el cuestionamiento de la enseñanza geográfica afecta a lo tradicional, Taborda (2002), hizo énfasis en que la exigencia de la formación del docente en geografía debía ser más analítica sobre la complejidad del momento histórico. Por tanto, en su desempeño pedagógico y didáctico, sería interesante activar su protagonismo en la gestión transformadora del contexto social contemporáneo. La idea es responsabilizar al educador de contribuir con el cambio que amerita la labor de la docencia en geografía.

Cuadro 3. La actualización del docente de geografía

Testimonios
"Nosotros los maestros de geografía debemos ser más actualizados, más creadores, más vivenciales, los que más inspiremos confianza, para guiar a nuestros alumnos por el apasionamiento mundo de la realidad mundial". (DOC4) "Como docente me siento afectado por la falta de actualización en cuanto a la enseñanza de la geografía ya que los conocimientos que tengo son obsoletos y muy generales". (DOC5). "Quiero expresar lo contradictorio de mis respuestas, es algo paradójico pues no es posible que como persona esté al día y como docente este a la zaga". (DOC4). "La enseñanza de la geografía podrá mejorar siempre y cuando el docente se actualice y tenga motivación para incorporarse al avance tecnológico, no solo para estar informado sino también para mejorar el estudio de la realidad". (DOC1). "Hay jóvenes estudiantes sean críticos de la realidad del mundo ya que no solo los docentes deben actualizarse sus conocimientos y también es necesario que la juventud esté al día". (DOC3).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019

Un aspecto reiterativo en la opinión revelada por los docentes de geografía es la actualización sobre el desarrollo de su tarea formativa. Los acontecimientos del actual momento histórico han afectado a su desempeño; especialmente, el desarrollo tecnológico, pues ha colocado a su formación y experiencia en franca obsolescencia. De allí su exigencia de actualizar sus fundamentos geográficos, pedagógicos y didácticos, de tal manera de enseñar en forma coherente con los requerimientos de la sociedad.

Desde fines del siglo XX, se ha incrementado la exigencia que el docente este permanentemente actualizado. Al respecto, ante el reclamo de la continuidad formativa más allá del pregrado, Delors (1996), colocó en el primer plano la continuidad académica y profesional, de tal manera de estimular la formación permanente del docente, debido al avance tan dinámico y apresurado de la innovación, la creatividad y la inventiva en los diversos campos del conocimiento, pues la enseñanza de la geografía no es la excepción.

Cuadro 4. La realidad comunitaria y los estudiantes

Testimonios
"El alumno debe tener una actitud científica, reflexiva ante los problemas que confrontan la comunidad y el país. Se interese en el manejo de las fuentes de información tome conciencia de las desigualdades socioeconómicas que presenta la población". (DOC5). "El educando tiene a su alcance diversas fuentes de información que le proporcionan diferentes tipos de conocimiento. Por lo tanto, lo principal es conocer al alumno y sus necesidades, tal es el caso de que muchas veces estamos desconociendo la mejor manera de enseñarla". (DOC2). "De tener oportunidad para mejorar la enseñanza geográfica, introduciría el estudio de problemas geográficos mediante lectura de prensa, elaboración de cartelera, estimularía la consulta bibliográfica y las entrevistas y propondría la enseñanza desde los proyectos como vía para estudiar la realidad". (DOC3). "El medio donde trabajo es un tanto difícil por los niveles de pobreza que existen, se les puede hablar de Internet ¿Qué cosa es esa? Podrían preguntar los alumnos, o de la televisión por cable para decirlo de alguna manera, es que se hace tan difícil porque ni siquiera un periódico compra". (DOC2).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019

En las concepciones manifestadas por los docentes consideran que enseñar geografía significa poner en práctica el estudio de las dificultades de la comunidad. Eso representa direccionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la aplicación didáctica de estrategias metodológicas estimuladoras de la indagación científica; en especial, asumir la problemática social. Al respecto, se deben aprovechar los fundamentos apropiados y las experiencias previas de los educandos para innovar la elaboración de conocimiento.

En la experiencia investigativa realizada por Fernández, Gurevich, Souto, Bachmann, Ajón y Quintero (2010), han resaltado el apremio de direccionar la labor formativa de la enseñanza geográfica hacia la explicación de la

realidad que caracteriza a su entorno inmediato. Precisamente esta es una tendencia ampliamente manifestada en los intentos por innovar este campo del conocimiento en correspondencia con las necesidades confrontadas por los habitantes de las comunidades y las exigencias de la época.

Cuadro 5. Los desafíos de la enseñanza geográfica

Testimonios
“Hoy día necesitamos que el alumno comprenda la geografía para que luego él, en el transcurso de su vida vaya entendiendo los sucesivos cambios que se seguirán produciendo con mayor intensidad”. (DOC1). “La enseñanza de la geografía en la actualidad tiene que ser más vivencial. Creo que la prensa es una gran herramienta didáctica ya que nos da una imagen real de lo que ocurriendo. Con lo dicho no pretendo desvalorizar el uso del libro, pero si destacar que si nos encajamos en el uso de éste, no dará buenos resultados”. (DOC1). “Ante la nueva situación que se está viviendo la enseñanza de la geografía se puede facilitar de una forma agradable y atractiva, tanto para el docente como para los alumnos”. (DOC4). “Es necesario formar un alumno autónomo, crítico de la realidad en la cual se desenvuelve, que participe en los diferentes actividades que desarrollan en el aula y fuera de ella; que reflexione sobre los hechos de su localidad y el mundo”. (DOC4). “Entre los cambios que se introduciría en la enseñanza de la geografía, se pueden citar los siguientes: lo primero es enseñar de una manera abierta donde exista confianza y relación horizontal docente-alumno, dando pie a una mayor intervención a interés del alumno”. (DOC4).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019

Indiscutiblemente que los docentes involucrados en el estudio, colocan en el primer plano de su tarea formativa los retos de orientar la enseñanza geográfica ante las complejas situaciones vividas en las comunidades. Eso traduce asumir en la práctica escolar cotidiana, una relación horizontal con los estudiantes, aproximarse a la vida diaria, revisar el uso didáctico del libro, activar los procesos reflexivos y convertir la participación y el protagonismo social, en una actividad formativa activa, amena e interesante.

En la medida del cambio y transformación del momento histórico, desde la perspectiva de Rodríguez de Moreno (2010), se impone comprender que la enseñanza de la geográfica tiene cada vez complicados desafíos. Sin lugar a dudas, se trata de las exigencias de las condiciones sociohistóricas, como referencia obligatoria derivada de las nuevas discusiones y debates sobre su finalidad, objetivos y propósitos. Este acontecimiento obliga a la permanente revisión y actualización de su misión alfabetizadora más acorde con la época.

Cuadro 6. La renovación didáctica ante las necesidades sociales

Testimonios
“Para mejorar la enseñanza de la geografía hay que relacionar los contenidos con temas de actualidad creando inquietud para que se investigue”. (DOC1). “Para abordar los nuevos acontecimientos que se están produciendo, tenemos que salir del aula y enfrentar al alumno con la realidad y eso se logra a través de la investigación, utilizando ya sea conversaciones cotidianas, comunicaciones con expertos, leyendo la prensa, observando programas de Tv”. (DOC2). Para mejorar la enseñanza de la geografía es necesario: - Enseñar de una manera directa y abierta donde exista confianza y favorable relación alumno-profesor, facilitando más oportunidades e intervenciones para que el alumno investigue... - Trabajando en forma real considerando acontecimientos del mundo como tópicos de enseñanza y relacionándolos con la realidad inmediata. - Invectar la curiosidad, la imaginación y la creatividad para innovar en las clases de geografía en el ambiente de la complejidad”. (DOC2) “La enseñanza de la geografía, por medio de las imágenes se pueden comprender, entender y analizar acontecimientos que antes se daban de una forma teórica y menos práctica”. (DOC5). “Como formas para mejorar la enseñanza de la geografía introduciría los trabajos de campo, propiciaría actividades que permitan a los estudiantes investigar problemas de su comunidad, facilitaría actividades vivenciales que permitan conocer la opinión de la gente, planificando actividades para comprender los hechos actuales con los pasados para comprender mejor y más conscientemente la realidad”. (DOC3).

Fuente: Datos obtenidos por José Armando Santiago Rivera, 2019.

Para los docentes, en el contexto de los retos enfrentados por la enseñanza de la geografía en el actual momento histórico, se impone educar para optimizar la calidad de vida de la sociedad, hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Eso determina romper las ataduras del aula de clase y estimular la investigación científica, aplicar los contenidos programáticos en el estudio de los problemas comunitarios y motivar la creatividad, la inventiva y la criticidad en el diálogo directo con el entorno geográfico inmediato.

A fines del siglo XX, al manifestar su interés por una acción educativa afín con la mejora de las dificultades sociales, García-Cabrero, Cabrero, Loredó y Carranza (2008), destacan que cualquier cambio en la formación de los ciudadanos, debería asignar significativa importancia al estudio pedagógico de las necesidades comunitarias, tanto las tradicionales, como las emergentes. Por tanto, enseñar geografía debe asumir su explicación interpretativa de la realidad del lugar con fines de fortalecer la conciencia crítica para atenuar los efectos de la época en la sociedad.

Una reflexión

En el debate sobre las dificultades confrontadas por la sociedad, desde fines del siglo XX, hasta la actualidad, en el ámbito educativo, se ha expresado en forma categórica el apremio a la innovación de la enseñanza de la geografía. Un aspecto repetido es el cuestionamiento a la transmisividad de los contenidos programáticos y la ausencia analítica de la complejidad de la realidad geográfica del entorno inmediato, a pesar de ser la tarea fundamental de la geografía académica.

Por cierto, en la intensidad de las perspectivas enunciadas en solicitud de su modernización, se ha incrementado la frecuencia sobre denuncias de su desfase de los inciertos, paradójicos y contrasentidos mostrados por los acontecimientos; es decir, su conducta educativa se ha manifestado ajena, inadecuada y extemporánea a las circunstancias propias de la época. El desfase implica hasta cierto punto, desconocer los avances de la disciplina, como en la pedagogía y la didáctica (Santos, 2001).

Esta situación es motivo de preocupación, pues aunque en su origen, su finalidad fue educar para fortalecer el afecto al territorio, el amor a la patria, la identidad y la soberanía nacional, en la actualidad, ese propósito sigue vigente en la acción pedagógica y didáctica, al preservar el acto transmisivo de contenidos programáticos, reproducidos memorísticamente como certeza del aprendizaje. En efecto, una verdadera distorsión del acto educante. Mientras tanto, en la opinión de Pérez-Esclarín (2010), se exige lo siguiente:

Una de las funciones esenciales de la escuela es la formación de ciudadanos capaces de convivir con otros y de asumir sus responsabilidades políticas, es decir, con el bien común. Esto significa aprender a respetar a los que son diferentes; aprender a razonar, argumentar y defender sus propias ideas... (p. 1-5)

Precisamente esa realidad ha sido determinante para acudir a la consulta de la opinión de docentes de geografía. La intención se fundó en conocer desde su perspectiva personal, razones justificadoras de una explicación ajustada a la comprensión de la realidad sociohistórica contemporánea, desde una renovada finalidad educativa; en especial, una respuesta formativa con capacidad de aportar contribuciones al mejoramiento de la calidad de vida y la transformación de las dificultades sociales.

Por tanto, las contribuciones expresadas por los docentes de geografía, están conformes de la exigencia de modernizar la enseñanza geográfica. En principio, sus criterios apuntan hacia el modelo educativo altamente distorsionador de los procesos de enseñanza, pues en la teoría se facilitan innovadores fundamentos teóricos y metodológicos, mientras en el acto educante se revela el propósito de enseñar ciudadanos planteado en el siglo XXI, con la propuesta educativa originada en el siglo XIX (Rodríguez de Moreno, 2010).

Si se aspira a un cambio, es ineludible considerar que en la docencia geográfica debe producirse una responsable y comprometida actitud hacia el cambio. Necesariamente se requiere de un educador plenamente consciente de las condiciones del momento histórico y de las dificultades confrontadas por la sociedad. Urge entonces superar en él, la condición contemplativa, ingenua, apolítica y desideologizada por una actitud reflexiva, analítica y crítica fortalecedora de una renovada conciencia cuestionadora de los sucesos cotidianos.

En la opinión de Taborda (2002), se debe motivar la ruptura con las ataduras del aula de clase e internarse en la complicada realidad geográfica de su entorno inmediato. Al respecto, urge el fomento de la capacidad para explicar, descifrar y razonar interpretativamente los sucesos ambientales, geográficos y sociales de su comunidad. Con eso, se abre la posibilidad para el docente de sensibilizar a sus estudiantes sobre la realidad geográfica vivida, como utilizar didácticamente el estudio de la problemática comunitaria.

De esta forma emergerá la prioridad de pensar en la actualización como una tarea indispensable para estar al día en los conocimientos y prácticas geográficas, pedagógicas y didácticas. El valor de esta iniciativa será percibida por el docente en su desempeño, como en sus realizaciones en el aula de clase, en su condición de ciudadano y de actor político; en otras palabras, un docente con una visión atenta de los avances como de la necesidad de estudiar sus efectos en la enseñanza geográfica.

En base a lo enunciado, para Fernández, Gurevich, Souto, Bachmann, Ajón y Quintero (2010), la enseñanza de la geográfica está inmersa en los complicados desafíos ante la contundente transformación de las condiciones sociohistóricas. Según su perspectiva, resulta cada vez más apremiante innovar su misión alfabetizadora, de tal manera de asumir una postura más coherente con el tratamiento pedagógico y didáctico del uso del territorio y la organización del espacio con sentido humano y social.

Conclusión

En la explicación de los sucesos propios de la enseñanza geográfica en el inicio del nuevo milenio, es inevitable volver sobre lo mismo. Se trata que la enseñanza geográfica todavía revele su carácter tradicional descriptivo, pues facilitado con la enumeración de los detalles físico-naturales del territorio, impide establecer diferencia con lo complejo de la época y las consecuencias sociales de los eventos geográficos del mundo contemporáneo.

Ante esta situación, resulta interesante asumir la excelente oportunidad de escuchar los puntos de vista de docentes sobre su labor académica, pues han sido elaborados desde la experiencia en el ejercicio profesional y en los conocimientos y prácticas de su formación académica. Aunque ahora apreciados en sus propias palabras, se pueden considerar como base de la posible apertura hacia el estudio de nuevas temáticas sobre enseñar geografía.

Por tanto, se impone una actitud crítica ante los problemas que afecta a la sociedad, como objetos de estudio de la enseñanza de la geografía. Allí, es evitar que su labor pedagógica tan solo contemple lo enrevesado de la realidad y se promueva la reorientación de su actividad educativa hacia la alfabetización para entender la dinámica del territorio y la organización del espacio, a partir de la reflexión sobre el lugar habitado.

Es el análisis interpretativo de lo real, para motivar la elaboración de propuestas de cambio, cuya orientación formativa contribuya a descifrar lo real, con el uso pedagógico y didáctico de los fundamentos epistémicos innovadores. Eso facilita, desde la perspectiva de los docentes involucrados en el estudio, reflexionar sobre su actualización, de tal manera de adquirir los conocimientos y prácticas con el propósito de mejorar su calidad formativa.

Hoy día es imprescindible perfeccionar, renovar, optimizar e innovar el acto pedagógico. Se trata de una iniciativa que debe ser valorada por el educador. Necesariamente los retos y desafíos confrontados por la enseñanza de la geografía, deben superar el hecho de facilitar un contenido programático, sin la respectiva reflexión crítica por una actividad que aplique la investigación para construir un nuevo conocimiento sobre realidad inmediata.

De allí el propósito de construir el conocimiento, como finalidad de la enseñanza de la geografía, para responder con iniciativas coherentes a incentivar la indagación pedagógica y didáctica de las circunstancias habituales en las comunidades; en especial, aquellas que afectan la calidad de vida ciudadana y enunciar el acento transformador para fundar sus propósitos del cambio y la transformación con fines democráticos y de justicia social. ©

José Armando Santiago Rivera. Profesor de Geografía e Historia. Licenciado en Educación, mención Geografía. Magister en Docencia Universitaria. Magister en Educación Agrícola. Doctor en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Educación. Docente de la Universidad de Los Andes. Docente de Didáctica de la Geografía. Investigador Activo y su Línea de Investigación es la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Coordinador de la Maestría en Enseñanza de la Geografía. Docente del Doctorado de Pedagogía. Miembro del Geoforo Iberoamericano y de la Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de la Geografía. Profesor Invitado de Universidades nacionales y extranjeras. Docente evaluador de programas de postgrado del Consejo de Estudios para Graduados del Consejo Nacional de Universidades

Referencias bibliográficas

- Arias Odón, Fidias Gerardo (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta Edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Barrón Tirado, Concepción (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Fernández, Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía.; Ajón, Andrea y Quintero, Silvina (2010). La imagen pública de la Geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 859, Vol. XV.
- García-Cabrero Cabrero, Benilde, Loredo, Javier y Carranza, Guadalupe (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcia-loredocarranza.html>
- Maldonado, Carlos Eduardo (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Martínez Migueles, Miguel (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, S. A. de C.V.
- Materán, Angie (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, Vol. 13, N°2, 243-248
- Mejía, Marco Raúl (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*, Universidad Pedagogía y tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia.
- Moreno Lache, Nubia y Cely Rodríguez, Alexander (2010). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Unipluriversidad Vol.10 No. 3, 2010. Versión Digital
- Pérez-Esclarín, Antonio (2010, 06 junio). Educar para la ciudadanía. *Diario Panorama*, p. 1-5
- Rada, Dora (2009). *Investigación en los postgrados*. Caracas: Universidad Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Rodríguez de Moreno, Elsa Amanda (2010). *Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Secundaria*. Info@estudiocaos.com. Bogotá Colombia

- Rodríguez Domenech, María Ángeles (2008). Una enseñanza nueva en una cultura nueva. El caso de la geografía en el Bachillerato. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, Barcelona (España), del 26 al 30 de mayo de 2008.
- Rodríguez, Nacarid (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Rusque, Ana María (2000). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia (Venezuela): Ediciones FCES; Vadell Hermanos Editores.
- Sabino, Carlos (2006). *El proceso de investigación: Una introducción teórico-práctica*. Caracas: Editorial Panapo.
- Salgado Labra, Verónica (2011). Construyendo prácticas pedagógicas críticas para la enseñanza de la geografía. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011, 1-12.
- Santiago Rivera, José Armando (2005). *La enseñanza de la geografía en la Educación Media Diversificada y Profesional: Hacia una visión renovada de su práctica pedagógica desde las concepciones de los educadores*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario del Táchira.
- Santiago Rivera, José Armando (2014). El dilema contemporáneo de la práctica escolar cotidiana: Transmitir conceptos o elaborar conocimientos. *Paradigma*, VOL. XXXV, N° 2, 43 – 62
- Santiago Rivera, José Armando (2018). Los fundamentos del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza geográfica *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 35, 2018, 33-44.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos, Milton (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Sosa S., Alejandro (1998). Nuestra idea de realidad (Información y comunicación audiovisual). *Revista Kiki-riki* N° 49, 4-5.
- Taborda, Maruja (2002). El protagonismo del docente de ciencias sociales en el contexto social contemporáneo, *Revista Geodidáctica*, Vol. IV, N° 7, Centro de Investigaciones Geodidácticas, Caracas, Venezuela
- Villarroel, Gladys (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, Año17 - N° 49, 434-454
- Weil, Pierre (1997). *Holística. Una nueva visión y abordaje de lo real*. Segunda Edición. Santafé de Bogotá: Editorial San Pablo.

Impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el COVID-19, en un Instituto de Educación Universitaria en la República Dominicana



Impact of the virtual modality with respect to the face-to-face modality caused by COVID-19, in a University Education Institute in the Dominican Republic.



Naive Norelis, Angulo Hernández¹

<https://orcid.org/0000-0002-8235-7040>

angulonaive@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 416 274-3357

Miguel Israel Bennasar García²

<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

Teléfono de contacto: +1 849 209-2509

Newman Yonander Zambrano Leal²

<https://orcid.org/0000-0002-3990-1573>

newman.zambrano@isfodosu.edu

Teléfono de contacto: +1 809 447-4021

José Atilio Guerrero²

<https://orcid.org/0000-0002-0453-6000>

jose.guerrero@isfodosu.edu.do

Teléfono de contacto: +1 (829) 790-1473

¹Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes. Venezuela

²Instituto Superior de Formación

Docente Salomé Ureña

República Dominicana

Fecha de recepción: 12/03/2021

Fecha de envío al árbitro: 13/03/2021

Fecha de aprobación: 01/03/2021

Resumen

El impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el COVID-19, según las valoraciones generales de los estudiantes del ISFODOSU, en República Dominicana, fue evaluado a través de un estudio de campo descriptivo y correlacional. Se aplicó una encuesta a una muestra no aleatoria de 134 estudiantes inscritos en la institución durante el periodo mayo - agosto del 2020. La investigación mostró que en la educación virtual en tiempos de pandemia el factor emocional afecta el proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes se enfrentan a la carencia de recursos tecnológicos, la falta de condiciones idóneas en el hogar para las tareas académicas y sobrecarga de actividades curriculares, exigiendo al estudiante habilidades tecnológicas y dedicación en su educación.

Palabras clave: educación presencial, educación en modalidad virtual, pandemia, estudiantes universitarios.

Abstract

The impact of the virtual modality with respect to the face-to-face modality caused by COVID-19, according to the general assessments of ISFODOSU students in the Dominican Republic, was evaluated through a descriptive and correlational field study. A survey was applied to a non-random sample of 134 students enrolled in the institution during the period May - August 2020. The research showed that in virtual education in times of pandemic the emotional factor affects the teaching-learning process, students face the lack of technological resources, the lack of suitable conditions at home for academic tasks and overload of curricular activities, demanding from the student technological skills, commitment and dedication in their education.

Keywords: face-to-face education, virtual education, pandemic, university students.

Author's translation.

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje a través del tiempo se ha focalizado en la asistencia presencial a clase. Esta dinámica educativa en su mayoría presencial se cumplía día a día, mes a mes, año tras año. Sin embargo, de manera abrupta, todo cambió un día del mes de marzo del año 2020.

En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020) reporta en el mes de marzo, que más de cien países tomaron la decisión de cerrar temporalmente sus escuelas para evitar la propagación de la pandemia llamada “coronavirus”, afectando a 850 millones de alumnos. Los estados de alarma, incertidumbre, ansiedad, se generaron por un virus altamente contagioso. Se conocieron los síntomas y se recomendaron las medidas de bioseguridad para contenerla.

La escala mundial del problema y la rapidez del contagio obligaron a los países a buscar soluciones que permitieran extender la educación a distancia. De esta manera, se daría continuidad a los periodos lectivos iniciados, se resguardaba la salud de estudiantes, profesores y todo el personal que labora en las instituciones universitarias y además se lograría contener la cadena de transmisión del virus. Se suprimieron clases, reuniones, conferencias, intercambios científicos de carácter presencial.

El contexto de la pandemia y las medidas tomadas en la educación superior en la República Dominicana

En el caso que nos ocupa, en República Dominicana el Congreso Nacional, autorizó al Presidente, mediante decreto 135-20, dictar toque de queda a partir del 20 de marzo de 2020, generando un estado de alerta en la nación, que ocasionó gran impacto en todos los niveles, particularmente, el educativo. Ante estas medidas, el Rector del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, con fecha 17 de marzo de 2020 envía Memorando a toda la comunidad universitaria en la que adopta la suspensión de manera inmediata de la docencia presencial por el resto del cuatrimestre en curso. Diez días después, el 27 de marzo de 2020, el Rector de esta institución emitió un comunicado en el que aprueba la culminación del semestre en curso a través de la modalidad virtual.

Dos meses después, las autoridades rectorales de esta misma institución, emiten la Resolución CA-01-2020-02 del 05 de mayo mediante la cual el Consejo Académico del ISFODOSU aprueba la oferta y carga académica virtualizada al 100% para el cuatrimestre mayo-agosto de 2020. Las nuevas medidas incluían suspender hasta nuevo aviso todas las actividades académicas de carácter presencial, que demandaran el desplazamiento de estudiantes y docentes a las instalaciones institucionales u otros espacios y ofrecer de manera regular los programas de pregrado y postgrado vigentes, migrando los componentes presenciales a la modalidad virtual.

Por otra parte, la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) y la Asociación Dominicana de Universidades, en el mes de abril, 2020 emitieron un Comunicado a la Comunidad Universitaria Dominicana y al Público en General en la que indican que es necesario responder a más de 600.000 estudiantes de las Instituciones de Educación Superior Dominicanas (IES) y a los empleados quienes dependen de los salarios provenientes del aporte económico de la matrícula de sus estudiantes, por ello se hace un esfuerzo para mantener y continuar las labores en esta situación especial, “preservando la estabilidad económica y cumpliendo los compromisos con sus profesores y servidores” (p.1)

Con el propósito de entender la problemática actual, este estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el COVID-19, según las valoraciones generales de los estudiantes en del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón

Núñez Molina, específicamente en los programas de grado: Licenciatura en Matemática Orientada a la Educación Secundaria y Licenciatura en Educación Física, durante el cuatrimestre 2020-2. Se analizan los aspectos socio económicos, aspectos de salud, factores emocionales, el acceso a los recursos tecnológicos y los aspectos educativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos que afectan directamente el desempeño académico de los estudiantes.

La Educación Virtual en Pandemia

La situación actual ante la pandemia obligó a gran parte del sistema educativo mundial migrar de la educación presencial a la educación virtual, generando una educación en emergencia y asumiendo el reto de mantener la esencia del conocimiento, los criterios y las competencias a evaluar. En este sentido, podemos definir la educación virtual como la modalidad en la que la docencia se desarrolla a través de entornos digitales, se organizan los contenidos, las actividades de aprendizaje, las evaluaciones, así como las herramientas para la comunicación e interacción social entre el alumnado y el profesorado de manera remota. Desde hace décadas, se habla del tema y se ha implementado parcialmente en diversas instituciones desde la educación a distancia, el e-learning y el b-learning, aspectos citados por Fardoun (2020) y Canales y Silva (2020). Aun así, en este momento crítico para el globo terráqueo, pasar de una educación presencial a una educación totalmente virtual ha sido un gran impacto para los actores del proceso pedagógico, causando una gran brecha tanto entre estudiantes como entre profesores.

Respecto al tema, según consideraciones de Crisol, Herrera y Montes (2020), la modalidad virtual requiere que el estudiante sea autónomo e independiente en el proceso, va marcando su propio ritmo y tiempo para lograr los objetivos de aprendizaje, mediante la incorporación de medios tecnológicos. Para ello la planificación de actividades curriculares deben motivar al alumnado al descubrimiento del conocimiento a través de un aprendizaje significativo. La interacción cara a cara en físico entre el alumnado y el profesor es anulada, aunque se puede mantener una interacción directa en modo síncrono y en otras ocasiones desde la asincronía.

Algunos estudios en la materia.

En ese mismo orden de ideas, mencionaremos diversas investigaciones que examinan sobre el tema, revisan la implementación de estrategias para la enseñanza online y el diseño de modelos de evaluación de la gestión; estudian los temas vinculados al uso equitativo de recursos, la educación inclusiva y la búsqueda de un aprendizaje de calidad para todos. En general, dichas investigaciones tienen como meta la exploración de contextos, para obtener descripciones del sistema educativo bajo esta modalidad, establecer un insumo en el diagnóstico de las repercusiones a nivel universitario y para el diseño de políticas curriculares, organizativas y administrativas.

En lo que respecta a la *Categoría Factores Emocionales*, a escala mundial la mayoría de los esfuerzos a nivel nacional e internacional se dirigieron a mitigar la propagación de la enfermedad y su daño físico, prestando menos atención a los impactos psicológicos del COVID-19 en la salud mental global. En Hong Kong se considera que el brote mundial de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha exacerbado los problemas de salud mental preexistentes de los estudiantes debido a la interrupción académica, el contacto social restringido, la pérdida de la rutina y el miedo relacionado con la salud. Asimismo, en un estudio reciente Li, Cassie y Leung (2020), encontraron que una cuarta parte de los estudiantes participantes exhibieron síntomas de ansiedad bajo COVID-19 en China. Los resultados revelan que un tercio de los encuestados fueron clasificados con angustia mental, sobre todo aquellos que se preparaban para los exámenes públicos se sentían más estresados. Los hallazgos confirman que se necesita asesoramiento en línea, ya que muchas personas no pueden acceder a la atención de salud mental durante el brote, ella será una nueva alternativa para satisfacer las necesidades de salud mental en el futuro.

En México Miguel Román (2020), estudia lo que sienten los actores ante los cambios que implica el ajuste de clases presenciales a virtuales. Observando que el sentimiento que predominó por parte de los estudiantes fue de malestar; inconformismo y estrés debido a la mala comunicación con los profesores; se acumulan las tareas más de lo normal sin explicación previa o retroalimentación. Por su parte, quienes manifiestan estar bien y cómodos con el cambio mencionaron que estar en sus casas les brinda paz, y ahorran tiempo, lo que se puede traducir en optimización del tiempo.

En Croacia, Puljak, Civljak, Haramina, Malisa, Cavic, et.al (2020), exploran las actitudes y preocupaciones de los estudiantes de ciencias de la salud con respecto al cambio completo al aprendizaje electrónico durante la pandemia de COVID-19. Los resultados determinaron que menos de la mitad de los estudiantes indicaron sentirse privados o preocupados por la falta de lecciones prácticas. La mayoría de los participantes indicaron que en el futuro preferirían combinar el aula clásica y el e-learning.

En cuanto al *Acceso de los Recursos Tecnológicos*, en Perú, Velazque, Valenzuela y Murillo (2020), también consideran las limitaciones tecnológicas que presentan los estudiantes de la universidad pública, pues ella alberga estudiantes en su mayoría de provincias y de nivel socioeconómico bajo y medio. Muchos de ellos no cuentan con una computadora o servicio de internet eficiente y continuo o tal vez de espacios físicos disponibles para trabajar desde su vivienda. La mayoría de escuelas profesionales podrán adaptarse a este sistema a la virtualidad. Se tiene en cuenta el talón de Aquiles de las escuelas profesionales de Odontología y Medicina quienes tienen dificultad de llevar los programas de contexto clínico a un manejo virtual teórico, que conllevará a problemas serios en la formación de los profesionales que necesitan la parte de laboratorio presencial.

En relación a la *Categoría de Aspectos Educativos Relacionados con el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje* es conveniente señalar que reestructurar la educación a un proceso educativo en línea supone cambios para los principales protagonistas del hecho educativo: los estudiantes. En el continente americano, específicamente en Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) presentó el balance del Plan Universidad en Casa, una vez decretado el Estado de Alerta en Venezuela por la aparición de casos de Covid-19, ante la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de (IESALC) (2020). El ministro de Educación Universitaria, informó que la “Jornada Nacional de Consulta sobre la Educación Multimodal”, donde se aprueba continuar con la educación a distancia, para evitar contagios de coronavirus. Vale acotar, que debido a las condiciones socio económicas del país y la pandemia, la educación universitaria en Venezuela sigue las actividades académicas en línea y se oferta un bajo porcentaje de asignaturas por carrera.

También destaca otra investigación de Ortiz (2020), en el contexto mexicano en la que los estudiantes consideran las ventajas de las clases en línea: pueden estudiar de forma individual en un lugar más cómodo, incluso estar en las video llamadas en pijama o comiendo, mientras tuvieran la cámara o el micrófono apagado, no perdían tiempo en el transporte público, los alumnos que se encontraban en el último semestre de la universidad tuvieron que posponer sus materias de práctica profesional, servicio social (pues éstas no pueden ser tomadas en línea), así como también se cancelaron las graduaciones y los procesos administrativos.

En Uruguay, según Carabelli (2020), los cursos de Comprensión Lectora en Inglés de la Facultad de Odontología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación pasaron a formato virtual, fueron comparados a través de la plataforma EVA de la universidad. La amplia mayoría de los estudiantes manifestaron que se lograron cumplir los objetivos del curso en cuanto al aprendizaje y que pudieron utilizar las herramientas tecnológicas adecuadamente, sin embargo, recalcaron la necesidad de tener clases presenciales para socializar más con sus pares y docentes, recomiendan que se podrían incorporar más cursos virtuales a la oferta para diversificar las opciones de los estudiantes.

En otras latitudes, como Indonesia, Amir, Tanti, Maharani, et.al (2020), estudiaron las preferencias de los estudiantes por la educación a distancia (ED) en comparación con aprendizaje en el aula (AA). Un mayor número de estudiantes de primer año prefirió ED porque proporcionaba un método de aprendizaje más eficiente, más tiempo para estudiar y revisar materiales de estudio. Sin embargo, ED resultó en una comunicación más difícil y dio menos satisfacción de aprendizaje. Los desafíos durante la ED incluyeron factores externos

como una conexión a internet inestable, una carga financiera adicional para la cuota de Internet y factores internos como la gestión del tiempo y la dificultad para concentrarse mientras se aprende en línea durante un período de tiempo más largo.

Con la incursión de la pandemia el proceso de enseñanza-aprendizaje fue reestructurado, muchos actores quieren concentrar el discurso en los medios, pero debe mirarse con precisión los fines y objetivos de la educación. En este orden de ideas, Rivas (2020) advierte que: “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 interacciones del proceso y los aprendizajes adecuados al ritmo del estudiante” (p.502).

Estamos conscientes que la pandemia ha propiciado una serie de cambios en los diversos ámbitos de la población alrededor del mundo, han sido situaciones difíciles, complejas y en muchos casos, irreparables. También ha desnudado la brecha digital que está entre nosotros y el mundo globalizado. Para ninguna institución ha sido fácil generar adaptaciones de todo tipo, se ha recurrido a los recursos que están al alcance en el aspecto académico, administrativo, organizativo, tecnológico, físico y humano, concretándolos mediante planes de contingencia que van desde reprogramar planes y modalidades por facultad o departamentos, diseñar o actualizar plataformas digitales y sistemas de trabajo a distancia o en virtualidad, continuar con las actividades administrativas por atención online o mantener las actividades académicas por plataformas de aprendizaje, foros, chat, correo electrónico, videollamadas o grupos de WhatsApp y Telegram, entre otros. También desde otra óptica, muchas instalaciones universitarias han sido abandonadas, descuidadas e incluso desmanteladas.

Quedan evidenciadas las grandes brechas que existen entre las instituciones educativas, entre los sistemas educativos y entre países. También quedó demostrado que el inicio de una nueva década traerá nuevos compromisos a la educación ahora entendida como una complejidad en tiempos de incertidumbre.

Metodología

La suspensión de las actividades presenciales orienta esta investigación a indagar científicamente el proceso educativo, con una actitud que propenda a la comprensión del fenómeno humano y lo adecuado de las propuestas educativas como solución para la crisis que agobia el sistema nacional y global, toda vez que se pretende analizar la situación a través de una encuesta aplicada a los estudiantes del ISFODOSU, durante el periodo lectivo mayo-agosto de 2020 dentro del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Para desarrollar esta investigación científica se plantea como fundamental el Método de Investigación Cuantitativo, a través de un estudio de campo con un diseño no experimental descriptivo y correlacional, de tipo transversal.

Población y muestra: la encuesta fue aplicada a una muestra no aleatoria por conveniencia de 134 estudiantes, de una población de 814 estudiantes inscritos en el periodo mayo - agosto de 2020, cuatrimestre 2020-2 en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. La muestra representa el 16.46% de la población, arrojando un error muestral del 8.3% con un nivel de confianza del 95%. De una muestra de 134 estudiantes se obtuvo una participación en el estudio de 36.6% estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y 63.4% estudiantes adscritos a la Licenciatura en Matemáticas Orientados a la Educación Secundaria, de los cuales se registran el 56% de estudiantes de sexo femenino y 44% de sexo masculino. Con una edad promedio de 20.6 años, con desviación estándar de 2 años; un 56% ubicados en zonas rurales y 44% en zonas urbanas (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de la muestra

Variable	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph
P1. Carrera que cursa:	1. Licenciatura en Educación Física 2. Licenciatura en Matemáticas Orientada a la Educación Secundaria.	49(36.6%) 85(63.4%)	
P2. Edad	Mean (sd) : 20.6 (2) min < med < max: 18 < 20 < 28 IQR (CV) : 2 (0.1)	11 valores distintos	
P3. Sexo	1. Femenino 2. Masculino	75(56.0%) 59(44.0%)	
P4. Estado civil:	1. Casado 2. Otro 3. Soltero	9(6.7%) 7(5.2%) 118(88.1%)	
P5. Provincia en la que usted ha pasado el confinamiento	1. Dajabón 2. Duarte 3. Espaillat 4. Hermanas Mirabal 5. La Vega 6. María Trinidad Sánchez 7. Monte Cristi 8. Puerto Plata 9. Samaná 10. Santiago 11. Santiago Rodríguez 12. Valverde	1(0.7%) 1(0.7%) 48(35.8%) 4(3.0%) 17(12.7%) 1(0.7%) 2(1.5%) 11(8.2%) 2(1.5%) 38(28.4%) 9(6.7%)	
P6. Tipo de zona donde ha pasado el confinamiento:	1. Rural 2. Urbana	75(56.0%) 59(44.0%)	

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

- **Técnicas de recolección de datos:** Para el estudio se diseñó un cuestionario en Google Form, validado por expertos del área. Fue respondido al final del periodo lectivo de forma voluntaria por los estudiantes inscritos en el cuatrimestre mayo-agosto de 2020 de las carreras de Licenciatura en Educación Física y la Licenciatura en Matemáticas Orientada a la Educación Secundaria del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. La encuesta, diseñada por los autores, fue distribuida por medio de los grupos académicos de WhatsApp y a través de los correos electrónicos de la matrícula estudiantil del Recinto. Dicha encuesta contiene treinta y cinco (35) ítems, fueron planteados indicadores para cinco aspectos sobre los que versa la educación virtual en pandemia: los aspectos socio económicos (A1), aspectos de salud (A2), factores emocionales (A3), el acceso a los recursos tecnológicos (A4) y los aspectos educativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje (A5). En general, la mayoría de los ítems se desarrollan bajo una Escala de Likert donde el

encuestado respondió su nivel de acuerdo bajo cuatro posibles respuestas: “De acuerdo”, “En desacuerdo”, “En total desacuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

- **Técnicas de Análisis de Datos:** Se realizó la evaluación de los indicadores psicométricos básicos según Muñiz (2018), para ello se realizó la validación y consistencia interna del instrumento con los ítems bajo la Escala de Likert a través del paquete estadístico del software libre Rstudio (R versión 4.0.3), con la librería psych. Por otra parte se efectuó un Análisis Factorial Exploratorio que permitió validar el constructo en investigación. El análisis descriptivo de los datos es implementado con la librería summarytools versión 0.9.6 de Rstudio, los resultados son presentados a través de Cuadros y gráficos.
- **Validación y Confiabilidad del instrumento:** Para la validación del contenido de la encuesta se siguió el método de jueces expertos. En cada aspecto se contó con un total de 4 expertos profesionales en ejercicio de la docencia virtual. Éstos evaluaron la importancia, pertinencia y claridad de los indicadores por medio de un cuestionario online con una escala tipo Likert de 4 grados (4-mucha, 3-bastante, 2-poca, 1-ninguna). A partir de este modelo de indicadores y teniendo en cuenta los criterios para la elaboración y aplicación de instrumentos se calcularon los niveles de dificultad de las preguntas de cada aspecto medido, así como la fiabilidad de los ítems para evaluar el efecto del pandemia en la educación virtual.

Resultados y Discusiones

Dicha encuesta arrojó un alto nivel de consistencia interna evidenciado por un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.786 y a su vez un coeficiente lambda 6 de Guttman de 0.855, confirmando la replicabilidad del instrumento. Por otra parte, se obtuvo un índice de dificultad (diff) de 0.711. El índice trata de una relación inversa: a mayor dificultad del ítem, menor será su índice de dificultad. Los ítems P15, P26, P27 y P35 presentan la mayor dificultad en el instrumento. En general los resultados confirman que el instrumento posee un índice de dificultad aceptable. La asimetría positiva de los datos, nos permite concluir una tendencia con respuestas negativas para los ítems P15, P26 y P27. De allí se puede afirmar que buena parte de los estudiantes confirman: que no están enfocados en sus actividades académicas durante el periodo de pandemia, la modalidad virtual no favorece el aprendizaje significativo y dificulta la comunicación e intercambio de saberes respecto a la modalidad presencial (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2. Resultados Psicométricos obtenidos de las librerías ShinyAnalysis y psych en Rstudio

	Media	Desviación Estándar	Simetría	alpha	G6(smc)	diff	gULI
P11. Usted cuenta con recursos económicos a fin de mantener conexión tecnológica de forma regular durante el cuatrimestre 2020-2	2.455	0.810	-0.155	0.787	0.852	0.614	0.142
P13. Considera adecuada las medidas gubernamentales para el manejo del COVID-19	2.724	0.676	-0.490	0.781	0.848	0.681	0.182
P14. Considera importante el cumplimiento de las medidas gubernamentales para el manejo del COVID-19	3.560	0.655	-1.692	0.787	0.852	0.890	0.148

	Media	Desviación Estándar	Simetría	alpha	G6(smc)	diff	gULI
P15. Durante el tiempo de confinamiento sus emociones le permiten estar siempre enfocado en el proceso de aprendizaje	2.396	0.804	0.214*	0.767	0.837	0.599	0.233
P16. Su entorno personal y familiar ha incidido en sus niveles de estrés y emocionales durante el periodo académico-	2.000	0.813	-0.511	0.781	0.846	0.750	0.051*
P17. Ha sentido empatía por parte de sus profesores del área (Matemática y/o Educación Física) durante las distintas fases del proceso virtual	3.209	0.626	-0.557	0.782	0.851	0.802	0.119
P18. El entorno familiar permite superar satisfactoriamente su desarrollo y rendimiento durante este periodo académico	2.948	0.718	-0.416	0.773	0.842	0.737	0.170
P19. Durante el proceso confinamiento y la modalidad virtual supo manejar adecuadamente alguna situación académica	3.082	0.649	-0.415	0.774	0.844	0.771	0.193
P20. Su nivel de concentración se vio afectado por los distintos distractores presentes en su hogar.	1.933	0.815	-0.716	0.771	0.840	0.767	0.040*
P21. Las actividades desarrolladas en el hogar fuera de las académicas generaron un fuerte impacto en su rendimiento.	2.149	0.688	-0.078	0.776	0.847	0.713	0.006*
P24. La conexión de internet afectó su desenvolvimiento académico-	1.993	0.751	-0.229	0.782	0.847	0.752	0.017*
P25. Sintió sobrecarga en las asignaciones académicas durante el cuatrimestre-	1.978	0.905	-0.539	0.783	0.848	0.756	0.011*
P26. La modalidad virtual favorece el aprendizaje significativo respecto a la modalidad presencial	2.112	0.847	0.538*	0.770	0.840	0.528*	0.256
P27. La modalidad virtual como herramienta pedagógica facilita la comunicación e intercambio de saberes respecto a la modalidad presencial.	2.328	0.713	0.057*	0.770	0.841	0.582*	0.244
P28. La modalidad virtual que utiliza actualmente el ISFODO-SU, es adecuada y pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de confinamiento.	2.828	0.721	-0.709	0.771	0.843	0.707	0.148
P29. El apoyo tecnológico ofrecido por la institución durante el proceso de virtualización, ha sido oportuno y de calidad.	2.813	0.796	-0.740	0.787	0.855	0.703	0.148

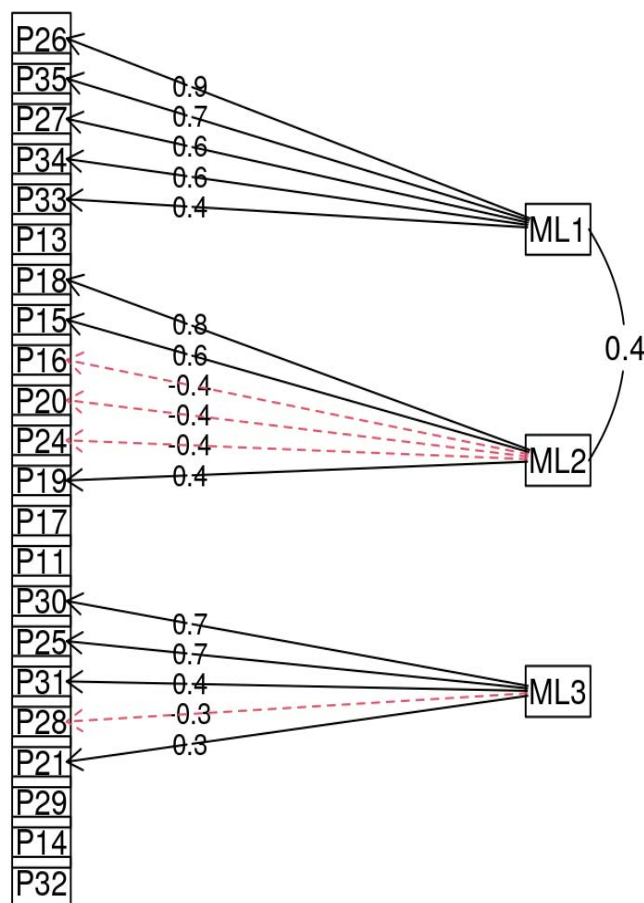
	Media	Desviación Estándar	Simetría	alpha	G6(smc)	diff	gULI
P30. Las actividades académicas bajo la modalidad virtual, son más exigentes respecto a la presencial-	1.784	0.808	-0.589	0.785	0.850	0.804	0.119
P31. Los profesores mantienen el nivel de exigencia académica de las clases presenciales durante la modalidad virtual	3.187	0.717	-0.417	0.799	0.861	0.797	0.148
P32. Considera que debe dedicar mayor tiempo a tareas en línea comparado con las tareas asignadas en cursos presenciales-	1.672	0.802	-1.110	0.798	0.859	0.832	0.119
P33. Los métodos de evaluación en la modalidad virtual le favorecen su proceso de enseñanza y aprendizaje	2.515	0.691	-0.402	0.770	0.842	0.629	0.153
P34. Está satisfecho con el nivel académico alcanzado a través de la modalidad virtual implementada en este cuatrimestre	2.627	0.898	-0.325	0.759	0.830	0.657	0.261
P35. Las competencias por asignaturas en la modalidad presencial se alcanzan en la modalidad virtual.	2.336	0.785	-0.009	0.765	0.835	0.584*	0.244
Total	2.483	0.326		0.786	0.855	0.711	0.143

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bannasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

En cuanto al índice de discriminación (gULI) se obtuvo un valor general de 0.143. Los ítems que no discriminan bien, es decir, no logran diferenciar las respuestas entre los diferentes niveles de la escala y además presentan una asimetría negativa son: P16, P20, P21, P24, P25, lo que demuestra en la mayoría de las respuestas un nivel de acuerdo. Dichos ítems tratan de la incidencia del entorno familiar en los niveles de estrés y emocional, el efecto de los distractores del hogar en la concentración y en el desempeño durante las actividades académicas, la incidencia de la conexión a internet en el desenvolvimiento académico y la sobrecarga de las asignaciones durante el periodo de actividades en pandemia (Ver Cuadro 2)

Para detectar las clases latentes o factores relevantes de la encuesta se validó el uso del Análisis Factorial Exploratorio a través de la prueba del criterio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), como medida que registra qué tan adecuados son los datos para el análisis factorial. Dicha estadística es una medida de la proporción de varianza entre variables que podrían ser varianza común. Resulta un valor aceptable de 0.7 admitiendo el uso de un análisis factorial exploratorio, con el objetivo de detectar los factores relevantes que afectan a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la virtualidad.

El Análisis Factorial Exploratorio generó tres dimensiones: los elementos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual (ML1) con una varianza explicada del 12.2%, un factor emocional (ML2) con varianza del 9.5% y un último factor referente a los elementos que afectan el proceso enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual (ML3) con un 6.6% de varianza explicada, el 28.3% de la varianza explicada de este modelo solo permite realizar una descripción de la situación en la institución evaluada. El Análisis Factorial confirma que existe una correlación positiva (0.4) entre los dos primeros factores, exponiendo el hecho que un estado emocional saludable de los estudiantes mejora su desempeño en la virtualidad sin embargo puede ser afectado por los distractores en el hogar, el estrés generado por el entorno familiar y las deficiencias de la conexión a internet (Ver Gráf. 1).



Gráf. 1. Análisis Factorial de la Opinión del estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidad virtual durante la pandemia del Covid-19.

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

El primer factor ML1 sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual, compuesto por P26, P27, P33, P34 y P35 con correlación positiva a ML1, referentes a los aspectos educativos inmersos en la modalidad virtual como el aprendizaje significativo, la comunicación y el intercambio de saberes, los métodos de evaluación idóneos, el nivel académico alcanzado y el logro de las competencias por asignatura. Confirmando que la eficiencia de estos aspectos llevan a un proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo.

Un segundo factor ML2 describe los aspectos emocionales que afectan a los estudiantes bajo la modalidad virtual, los ítems que componen este factor son: P15, P16, P18, P19, P20 y P24. Los ítems que reflejan correlación positiva con el factor emocional tratan sobre el enfoque y concentración en las actividades académicas, el apoyo familiar para superar su desarrollo y rendimiento en el entorno académico, y el manejo adecuado de las emociones durante las clases y asignaciones. Por otra parte, encontramos correlación negativa en este factor en variables como: la incidencia del entorno familiar en las emociones generando altos niveles de estrés, los distractores del hogar y la conexión a internet, elementos que inciden en los niveles de concentración durante el desarrollo de las actividades académicas y afectan negativamente el estado emocional del estudiante.

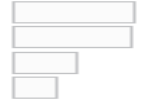
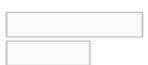
Un tercer factor ML3 que contiene los ítems P21, P25, P28, P30 y P31 referente a los elementos que pueden afectar el proceso enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual. Dicho factor refiere a el impacto de las actividades en el hogar sobre el rendimiento estudiantil, la sobrecarga en las asignaciones académicas, las exigencias de la educación virtual en comparación con la modalidad presencial y el nivel de exigencias de los

profesores. Vale acotar que el ítem P28 con correlación negativa (-0.3), sugiere que dicha modalidad es pertinente aún bajo los aspectos negativos que se puedan presentar. (Ver Gráfico 1) .

Análisis Descriptivo de los datos

Aspectos socio económicos: en cuanto al aspecto socio económico más de la mitad de la muestra convive con cuatro (4) y cinco (5) personas en confinamiento debido a la pandemia y con al menos un niño en el hogar. Cerca de tres cuartas partes de la muestra reflejan que ninguna o una persona cuenta con ingresos mensuales fijos. Se encontró que un alto porcentaje de los encuestados no han trabajado durante el confinamiento para contribuir económicamente con su grupo familiar, confirmando que la mayoría de los estudiantes están dedicados a sus estudios. Cerca de la mitad del grupo declara no contar con recursos económicos a fin de mantener conexión tecnológica de forma regular durante el cuatrimestre 2020-2 (Ver Cuadro 3).

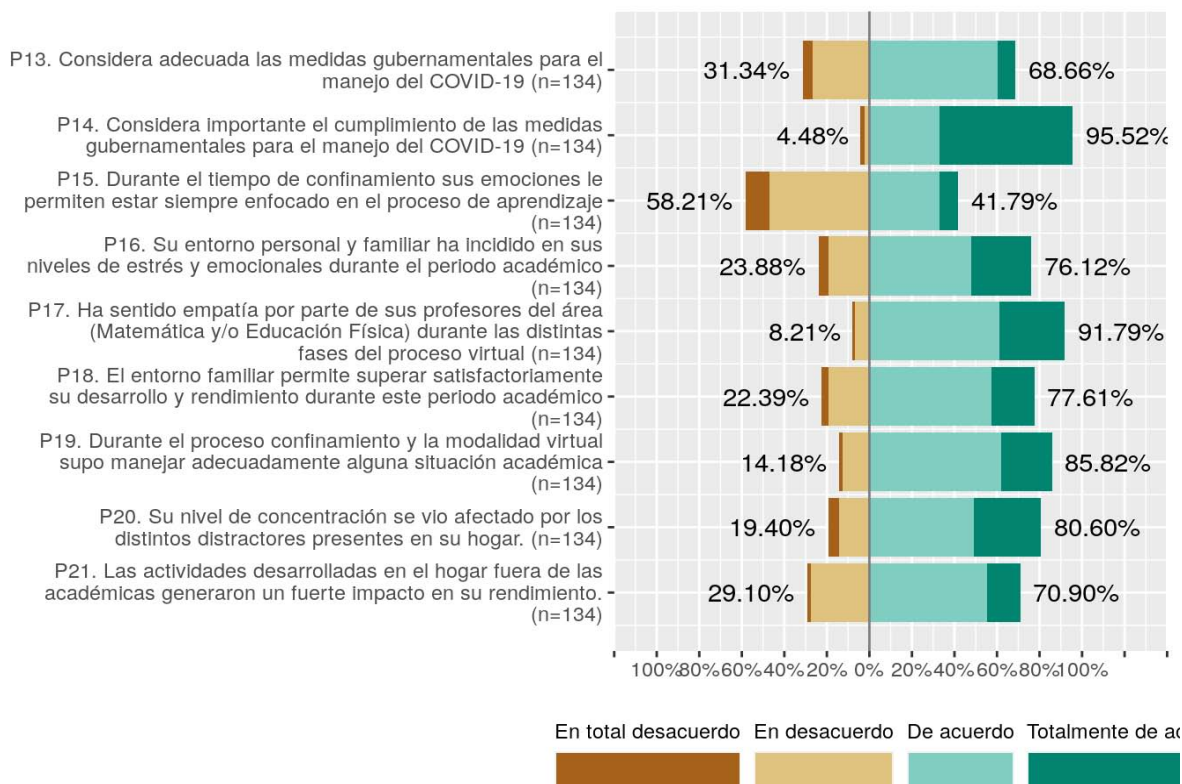
Cuadro 3. Aspectos Socio Económicos

Variable	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph
P7. Número de personas que habitan donde ha pasado el confinamiento.	1. 2 – 3 2. 4 - 5 3. 6 - 7 4. Más de 7	23(17.2%) 75(56.0%) 23(17.2%) 13(9.7%)	
P8. Niños presentes en el lugar donde ha pasado el confinamiento.	1. 0 2. 1 3. 2 4. Más de 2 niños	47(35.1%) 46(34.3%) 24(17.9%) 17(12.7%)	
P9. Cuántas personas en su hogar cuentan con ingresos mensuales fijos durante el confinamiento.	1. 0 2. 1 3. 2 4. Más de 2	20(14.9%) 79(59.0%) 29(21.6%) 6(4.5%)	
P10. Ha trabajado durante el confinamiento para contribuir económicamente con su grupo familiar.	1. No 2. Sí	83(61.9%) 51(38.1%)	
P11. Usted cuenta con recursos económicos a fin de mantener conexión tecnológica de forma regular durante el cuatrimestre 2020-2	1. En total desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo	17(12.7%) 49(36.6%) 58(43.3%) 10(7.5%)	
P12. Algún miembro de su entorno familiar ha dado positivo con COVID-19	1. No 2. Si	107(79.8%) 27(20.2%)	

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

El confinamiento en los hogares ha sido un factor importante en el desempeño de las actividades académicas, reflejando un gran peso sobre las familias quienes no estaban preparadas para afrontar la educación desde casa y enfrentarse a este nuevo escenario educativo. La aparición de sentimientos de confusión debido a la falta de concentración por no tener las condiciones idóneas para un ambiente de clases influye negativamente en el desarrollo de las competencias de las asignaciones académicas. Por otra parte se observa la dificultad de conexión a internet entre los estudiantes, no muy alejado de los resultados confirmados por Giannini (2020), quien registra una baja conexión a internet en África y en América Latina y el Caribe que, respectivamente, apenas alcanza el 17% y el 45% y en el caso de América Latina y el Caribe afirma que solo uno de cada dos hogares está conectado.

Aspectos de Salud: durante la pandemia del Covid-19, la mayoría de los informantes dicen no haber tenido algún familiar contagiado con Covid-19 (Ver Cuadro 3). Además consideran adecuadas e importantes las medidas gubernamentales para el manejo del Covid-19. (Ver Graf. 2). En relación a las estadísticas de la pandemia en República Dominicana el 12 de febrero del 2021 la Organización Mundial de la Salud registra 1212 casos nuevos de Covid-19, 226.714 casos confirmados y 2904 muertes en República Dominicana, así el país presenta una **alta tasa de casos confirmados de coronavirus** comparando con la del resto de los países de Latinoamérica. En el ISFODOSU, la institución ha adaptado espacios dentro de la institución tomando todas las medidas de bioseguridad pertinentes, de manera que los profesores que no tienen las condiciones idóneas en su hogar o los recursos necesarios, puedan cumplir con sus actividades académicas dentro de las instalaciones, apoyando la enseñanza virtual.



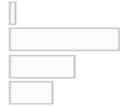
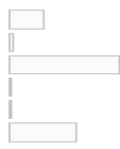
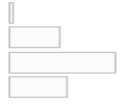
Gráf. 2. Dimensión Salud y Emocional

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

- **Factores Motivacionales:** se dedujo que un alto porcentaje de los estudiantes no logran estar enfocados en el proceso de aprendizaje durante este periodo. En relación a lo anterior, el entorno personal y familiar son elementos que inciden en los niveles de estrés y emocionales del estudiantado. Igualmente los encuestados expresan que el nivel de concentración se vio afectado por los distintos distractores presentes en el hogar. (Ver Gráfico 2.). En concordancia con los resultados anteriores, la mayoría de los entrevistados afirman que las actividades desarrolladas en el hogar fuera de las académicas generan un fuerte impacto en su rendimiento. Aun así, sugieren que el entorno familiar permite superar satisfactoriamente su desarrollo y rendimiento durante este periodo académico. Durante la modalidad virtual los estudiantes manejaron adecuadamente las asignaciones académicas y a su vez confirman que han sentido empatía por parte de sus profesores durante las distintas fases del proceso de enseñanza, reflejando el acompañamiento constante por parte de los maestros del ISFODOSU hacia los estudiantes durante las actividades académicas. (Ver Gráf. 2.)

- Es importante señalar el impacto emocional que ha implicado este cambio a una nueva complejidad de la educación con la llegada inesperada de la educación virtual como opción de aprendizaje ante la pandemia. Como lo afirman Cobo, Vega y García (2020), refiriendo a los riesgos psicosociales que afectan el rendimiento académico como la ansiedad académica, la pérdida de orientación al futuro y la vulnerabilidad de los proyectos de vida como consecuencia de la pandemia. De allí surge la necesidad de crear dentro de las instituciones educativas departamentos de bienestar estudiantil, psicología y orientación para promover la salud mental en el contexto universitario. El estudiante debe tener orientación para saber qué hacer y cómo enfrentar estos estados de ansiedad debido al confinamiento y todos los aspectos en que esto repercute. Asimismo, el apoyo familiar y de los profesores es fundamental para enfrentar este proceso.
- **Acceso a los Recursos Tecnológicos:** en cuanto a los recursos tecnológicos de comunicación a disposición de los estudiantes para realizar sus actividades académicas, más de la mitad de los estudiantes poseen computador y teléfono celular, un 30.6% posee solo teléfono celular y un 15.7% solo tiene computador. En cuanto a la conectividad a internet casi la mitad de los encuestados evalúa su conectividad entre mala y muy mala, esto nos permite constatar la brecha tecnológica que afecta negativamente a los estudiantes que no pueden acceder a tiempo a las asignaciones. Se confirman las deficiencias de la conexión a internet afectando negativamente el desenvolvimiento académico (Ver Cuadro 4)

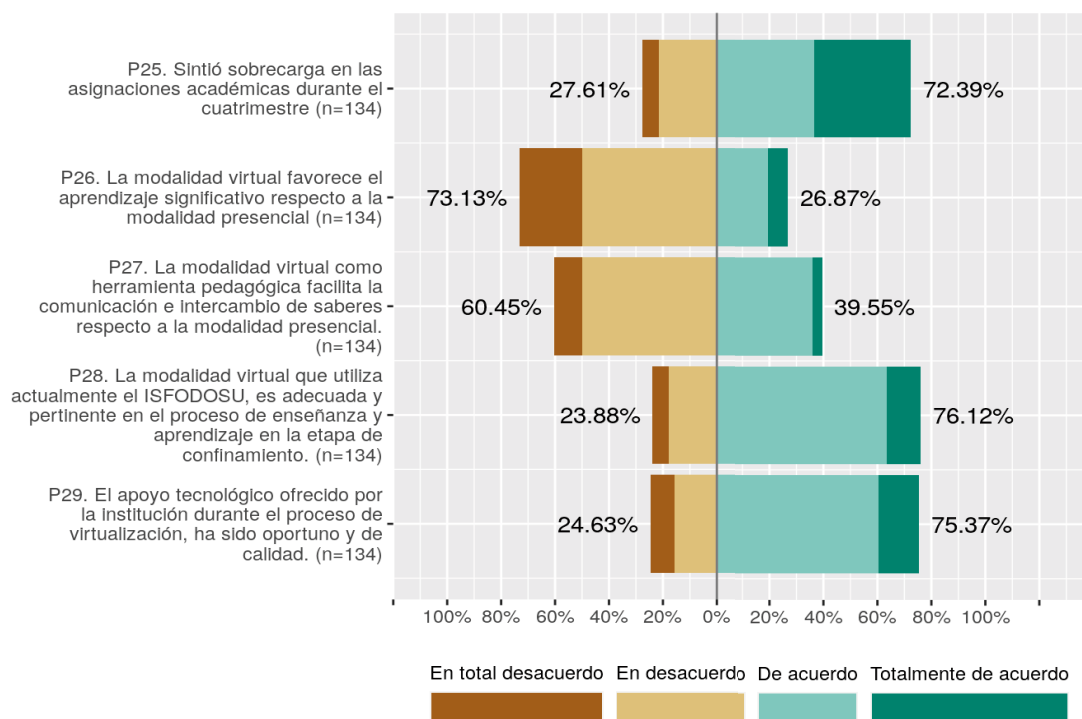
Cuadro 4. Dimensión Recursos Tecnológicos

Variable	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph
P22. Catalogue su conectividad de internet en el confinamiento .	1. Excelente 2. Bueno 3. Malo 4. Muy malo	4(3.0%) 65(48.5%) 39(29.1%) 26(19.4%)	
P23. Equipos electrónicos a disposición para realizar sus actividades académicas.	1. Computador (PC o Laptop) 2. Computador (PC o Laptop), Tablet, Teléfono Celular 3. Computador (PC o Laptop), Teléfono Celular 4. Ninguno 5. Tablet, Teléfono Celular 6. Teléfono Celular	21(15.7%) 2(1.5%) 68(50.7%) 1(0.8%) 1(0.8%) 41(30.6%)	
P24. La conexión de internet afectó su desenvolvimiento académico.	1. En total desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo	2(1.5%) 31(23.1%) 65(48.5%) 36(26.9%)	

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

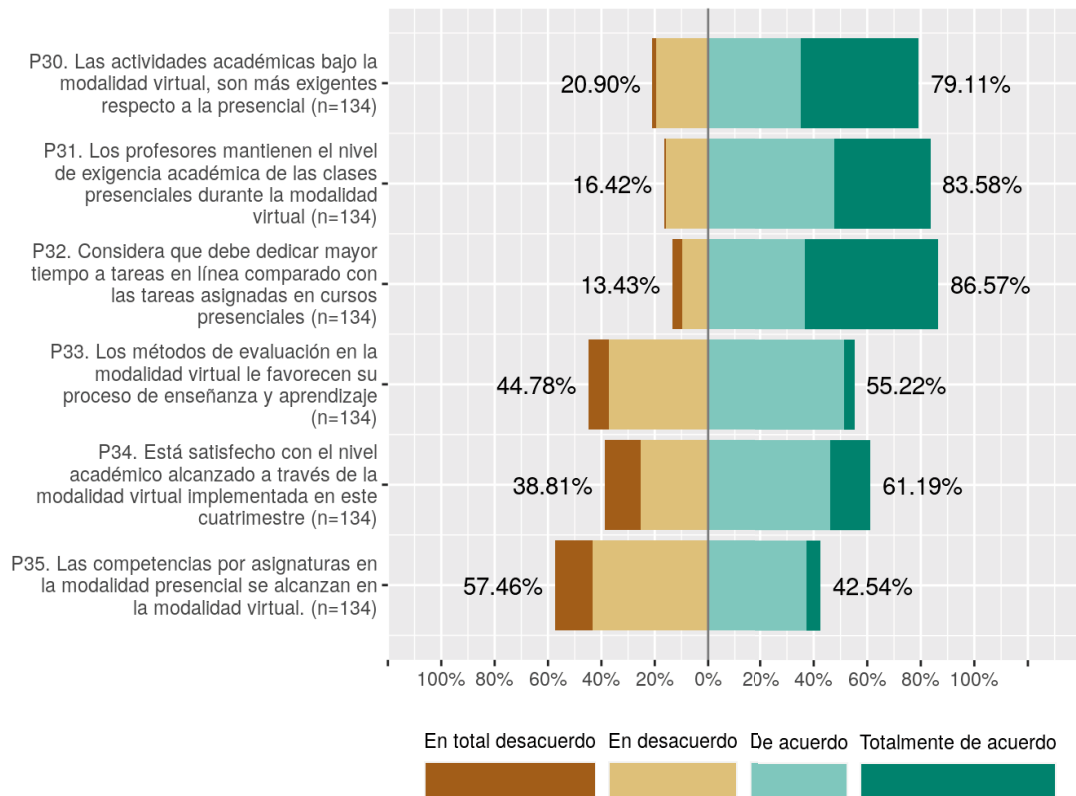
Aspectos educativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje en Modalidad Virtual: considerando la perspectiva de los estudiantes ante la modalidad virtual la mayoría de los encuestados afirman que esta modalidad no favorece el aprendizaje significativo y no facilita la comunicación e intercambio de saberes respecto a la modalidad presencial. A pesar de esta evaluación negativa, la mayoría concuerda en que esta modalidad en el ISFODOSU es adecuada y pertinente durante este periodo de pandemia y que el apoyo ofrecido por la institución ha sido oportuno y de calidad. (Ver Gráf. 3)

Por otra parte los resultados muestran que las actividades académicas en línea son más exigentes que bajo la modalidad presencial. En este sentido aceptan que los profesores mantienen el nivel de exigencia académica y consideran que debe dedicar más tiempo a tareas en línea comparado con las asignadas en la modalidad presencial. Apoyando el buen desempeño de los docentes en el proceso de virtualidad en pandemia los encuestados están satisfechos con los métodos de evaluación y creen que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, más de la mitad de los participantes afirman estar satisfechos con el nivel alcanzado bajo esta modalidad. En contraposición, se observa un gran porcentaje de estudiantes que no lograron las competencias por asignatura. (Ver Gráf. 4)



Gráf. 3. Dimensión Educación. Percepción de los estudiantes en cuanto a la modalidad virtual

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020



Gráf. 4. Dimensión Educación. Percepción de los estudiantes en cuanto a la modalidad virtual

Fuente: Elaborado por Angulo-Hernández N., Bennasar-García M., Zambrano-Leal N. y Guerrero J., 2020

Como lo afirma Freire (1980, 1993, 2004): “todos aprendemos en interacción con el mundo”, debemos reconocer nuestra realidad, el esquema educativo en el cual las anteriores generaciones fueron formadas se está desplazando hacia un nuevo paradigma, donde los orígenes del proceso de enseñanza y aprendizaje no debe hacerse a un lado, más bien adaptar estos constructos a esta nueva realidad. Se requiere de propuestas creativas y viables que permita sacar lo mejor de cada docente y demostrar todo el talento y creatividad con la que cada uno cuenta, sin dejar a un lado la importancia de la socialización entre docentes y estudiantes. Para fortalecer la educación virtual se debe comenzar por diseñar planes de formación para el proceso de enseñanza llevado a cabo por los docentes, para la formación continua en la adecuación de los programas de las asignaturas y la reestructuración del currículo hacia la virtualidad, ese el gran reto, compromiso que debe asumirse desde el rol del educador.

Conclusiones

Analizar la educación implementada en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña desde la perspectiva del estudiante en el primer periodo de la pandemia, expone nuestra vulnerabilidad ante la crisis exigiendo reaccionar con eficacia y eficiencia para fomentar el desarrollo de las competencias educativas en las nuevas generaciones. La investigación mostró un nuevo escenario educativo que muchas veces se desconocía, el estudiante debe tener habilidades tecnológicas, mayor compromiso y dedicación para una educación adecuada y pertinente. Por otra parte, los recursos tecnológicos son indispensables para una educación casi obligatoria en virtualidad. Los estudiantes evaluaron de manera positiva, oportuna y de calidad el apoyo tecnológico ofrecido por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Además se observa satisfacción con respecto al nivel alcanzado en el proceso académico.

Por otro lado, la modalidad virtual se ha convertido en una sobrecarga de actividades académicas para el estudiante, llevando a desfavorecer el aprendizaje significativo en la virtualidad, lo que genera un bajo nivel de comunicación e intercambio de saberes con los compañeros y profesores. Además, existe un descontento por parte de los estudiantes en cuanto a las competencias alcanzadas por asignaturas, esto demuestra que aún seguimos apegados a un proceso de enseñanza aprendizaje bajo contacto físico, donde el tiempo, el lugar y el ritmo de aprendizaje son rígidos y vienen marcados por el plan de trabajo.

Otros hallazgos de esta investigación fueron los efectos colaterales en el bienestar emocional de los estudiantes de educación superior, lo que sugiere que debe existir una mayor atención a través de ayuda psicológica, el apoyo emocional de parte de la familia y del profesor, pues el estado de vulnerabilidad disminuye el nivel de concentración en las actividades académicas

En este mismo orden de ideas, quedan aún vacíos por investigar, entre ellos se requiere conocer los métodos que se deben usar para llevar el conocimiento a los excluidos del sistema educativo, ya que una gran cantidad de estudiantes quedan excluidos por no contar con los requerimientos básicos de la educación virtual.

Esta investigación ha mostrado una primera etapa de adaptación de los estudiantes universitarios a la virtualidad en el contexto de la República Dominicana, que pudiera reflejar realidades similares en otras latitudes. Ha sido un proceso difícil, de resistencias, algunas veces de improvisaciones, de ensayo y error para lograr la continuidad de los periodos lectivos. Sin embargo, la disposición de los profesores, el ánimo de los estudiantes a culminar su carrera y la voluntad de la comunidad universitaria han hecho posible superar los obstáculos y lograr que el derecho a la educación siga siendo un bastión para la sociedad. ©

Naive Norelis Angulo-Hernández. Licenciada en Matemáticas. M.Sc. En Modelado y Simulación de Sistemas. Docente del Área de Estadística e Informática en el Departamento de Medición y Evaluación, Coordinadora del Programa del Profesionalización Docente - PPD, Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes (ULA). Mérida, Venezuela. Tutora y jurado evaluador de tesis de pre grado y postgrado. Analista de Datos Científicos. Experiencia en simulación, análisis factorial, análisis de correspondencia, clustering, análisis de componentes principales, máquinas de soporte vectorial, diseño de encuestas y análisis psicométrico. Experta en el uso del paquete estadístico R-Studio. Profesora de la Maestría Mención Informática y Diseño Instruccional (ULA). Profesora de la Maestría Evaluación Educativa (ULA).

Miguel Israel Bennasar-García. Docente de Alta Calidad del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Latinoamericana y del Caribe, Venezuela. Magíster en Educación, Mención: Enseñanza de la Educación Física. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela. Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, Venezuela. Investigador de los Grupos de Investigación: Educación Física y Salud y Actividad Física y Sociedad. ISFODOSU. Miembro del Comité de Investigación. ISFODOSU. Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Facilitador del Diplomado de Investigación Educativa. ISFODOSU. Tutor y Jurado de Tesis de Maestría. Venezuela y República Dominicana. Autor de libros y artículos científicos. Conferencista y Ponente en congresos académicos y de investigación.

Newman Yonander Zambrano-Leal. Magíster Scientiarum en Matemática, Universidad de Oriente, Venezuela y Licenciado en Matemáticas, Universidad de Los Andes, Venezuela. Experticia en análisis real; análisis complejo; métodos numéricos para ecuaciones diferenciales parciales y en modelos numéricos para leyes de conservación. Profesional de Alta Calificación del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (RLNNM), República Dominicana. Coordinador del Grupo de investigación de Análisis Matemático del ISFODOSU. Miembro del comité de investigación del RLNNM. Categoría Asociado en la Carrera Nacional de Investigadores en Ciencia, Tecnología e Innovación año 2020, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), República Dominicana.

José Atilio Guerrero. Licenciado en Matemáticas, Facultad de Ciencias de la Universidad de los Andes. Magister Scientiae en Matemáticas, Universidad de los Andes. Doctor en Ciencias, Mención Matemática, Universidad Central de Venezuela. Experiencia Docente por más de 21 años en el Departamento de Matemática y Física de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, desde el año 2016 en la Categoría Titular. Jefe de la Coordinación de Investigación en Ciencias Exactas y Naturales del Decanato de Investigación 2010-2012; Jefe del Departamento de Matemática y Física 2012-2016; Miembro de la Comisión de Estudios de Postgrado del Programa de Maestría en Matemática del Decanato de Postgrado. Jurado Revisor de artículos en varias revistas Internacionales y Nacionales. Publicaciones en Revistas Internacionales Arbitradas.

Referencias Bibliográficas

- Amir, Lisa ; Tanti, Ira; Maharani, Diah; Wimardhani, Yuniardini; Julia, Vera; Sulijaya, Benso y Puspitawati, Ria (2020). Perspectiva del estudiante del aprendizaje en el aula y a distancia durante la pandemia de COVID-19 en el programa de estudios dentales de pregrado Universitas Indonesia. BMC Medical Education, 20 (1), 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU) y la Asociación Dominicana de Universidades (2020). *Comunicado a la Comunidad Universitaria Dominicana y al Público en General*. <http://adru.org/author/admin/>
- Carabelli, Patricia. (2020). Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 7(2), 189-198. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2301-01262020000200189&lng=es&nrm=iso
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Agosto 2020. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/La%20educaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20la%20pandemia%20de%20COVID-19%20%28Agosto%20de%202020%29.pdf>
- Crisol-Moya, Emilio; Herrera-Nieves, Liliana y Montes-Soldado, Rosana. (2020). Educación virtual para todos: Una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Fardoun, Habib; González, Carina; Collazos, César y Yousef, Mohammad. (2020). Estudio exploratorio en iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0), 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Giannini, Stefania. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Miguel Roman, José Antonio (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(Esp), 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados. 5 de marzo de 2020. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641>
- Ortiz Arceo, Violeta Faridi (2020). Tiempos de pandemia y sus efectos en universitarios al mudarse de programa presencial a en línea. *Revista Educere*, N° 81 - Mayo - Agosto 2021, 517 – 523. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16684>
- Puljak, Livia; Civljak, Marta; Haramina, Ana; Malisa, Snjezana; Cavic, Dalibor; Klinec, Dinko; Aranza, Diana; Mesaric, Jasna; Skitarelic, Natasa; Zoranic, Sanja; Majstorovic, Dijana; Neuberg, Marijana; Miksic, Stefica; Ivanisevic, Kata (noviembre, 2020). Actitudes y preocupaciones de los estudiantes universitarios de ciencias de la salud en Croacia con respecto al cambio completo al aprendizaje electrónico durante la pandemia de COVID-19: una encuesta. *BMC Med Educ*; 20 (1): 416. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33167960/>
- Canales Reyes, Roberto. y Silva Quiróz, Juan. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educare en Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Rivas, Pedro José (2020, septiembre). Después del Virus Covid-19 (d.CV.) no seremos los mismos, antes (a.CV.) tampoco lo éramos y no lo sabíamos. *Educere*, 24(79), 493-502. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663293001/index.html>

- Li, Tim; Cassie S.; Leung Y. (2020). Explorando la salud mental de los estudiantes y la intención de utilizar el asesoramiento en línea en Hong Kong durante la pandemia de COVID-19. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 74(10), 564-565. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/pcn.13117>
- UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: Políticas públicas nacionales – UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>
- UNICEF. (2020). COVID-19: la FICR, UNICEF y la OMS publican una guía para proteger a los niños y apoyar la seguridad en las operaciones escolares. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/covid-19-la-ficr-unicef-y-la-oms-publican-una-guia-para-proteger-los-ninos>
- Velazque Roja, Lida; Valenzuela Huaman, César y Murillo Salazar Fernando. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*; 23(2), 203-206. <http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo. Paz e Terra
- Freire, Paulo. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Muñiz Fernández, José. (2018). *Introducción a la Psicometría: Teoría clásica y TRI*. Madrid.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) (2020). *Memorándum del Rector con fecha 17 de marzo de 2020*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) (2020). *Mensaje a toda la Comunidad Institucional 27 de marzo, de 2020*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) (2020). *Resolución CA-01-2020-02 del 05 de mayo de 2020, mediante la cual el Consejo Académico del ISFODOSU aprueba la oferta y carga académica virtualizada al 100% para el cuatrimestre mayo-agosto 2020*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor
- Resolución CA-01-2020-02 Mediante la cual el Consejo Académico del ISFODOSU aprueba la oferta y carga académica virtualizada al 100% para el cuatrimestre mayo-agosto 2020.

El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia



Subjective Well-Being and Quality of Life: an approximation from the exercise of Teaching

Lady Sthefany Bastías Bastías

<http://orcid.org/0000-0002-6228-1894>

lady.bastias@utalca.cl

Research ID: ABD-8250-2020

Teléfono de contacto: + 56 971411764

Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad de Talca

Talca. Región del Maule. Chile

Fecha de recepción: 03/02/2021
Fecha de envío al árbitro: 07/03/2021
Fecha de aprobación: 01/04/2021



Resumen

El bienestar subjetivo y la calidad de vida son temáticas que han ido en aumento en las investigaciones nacionales e internacionales durante los últimos años, ya sea porque proveen de elementos a la política pública a la hora de tomar decisiones, o por el impacto de la globalización en el quehacer docente. La siguiente revisión tiene por objetivo explorar en la literatura académica, las aproximaciones en torno al bienestar subjetivo y la calidad de vida en el profesorado. Los resultados señalan que existe un uso mayoritario de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener para medir este constructo teórico. A manera de conclusión, se indica que las emociones, los valores y las creencias de autoeficacia repercuten en la calidad de vida del profesorado y en el bienestar del docente.

Palabras claves: Bienestar subjetivo, calidad de vida, docencia.

Abstract

Subjective well-being and quality of life are topics that have been increasing in national and international research in recent years, either because they provide elements to public policy when making decisions, or because of the impact of globalization on teaching. The following review aims to explore in academic literature, approaches to subjective well-being and quality of life in teachers. The results indicate that there is a majority use of Diener's Life Satisfaction Scale to measure this theoretical construct. By way of conclusion, it is indicated that emotions, values and beliefs of self-efficacy have an impact on the quality of life of teachers and on the well-being of the teacher.

Keywords: Subjective well-being, quality of life, teaching.

Author's translation.

Introducción

Las investigaciones en torno al Bienestar docente han aumentado en los últimos años, como consecuencia de los cambios y reformas que ha experimentado la profesión docente a raíz de las demandas emanadas de la globalización y el desarrollo de los países (Muñoz Campos, Fernández González y Jacott, 2018; Miño Sepúlveda, 2016; Valverde Berrocoso, Fernández-Sánchez, & Revuelta Domínguez, 2013). Algunos de estos cambios se explican por la masificación en la cantidad de estudiantes que cada profesor debe recibir en las aulas, al continuo cambio de las políticas educativas y a la precariedad laboral de la que son testigo los docentes (Muñoz Campo et al., 2018). Sobre este último punto, y a modo de ejemplo, los maestros y la formación de profesores chilenos en particular, han sido espectadores de diversas regulaciones. Durante los años setenta las universidades que formaban profesores sufrieron diversos cambios como: intervención de militares en las facultades de educación y en carreras del ámbito de las ciencias sociales; restricciones presupuestarias; política de autofinanciamiento de las universidades; y apertura de una gran cantidad de oferta de carreras por Universidades privadas (Ávalos, 2003; Núñez, 2004, 2007).

Posteriormente, en los años ochenta durante la dictadura militar, la política educacional relegó la formación de profesores al carácter de carreras “no universitarias”, lo que trajo como consecuencia que Institutos profesionales también pudieran formar a los futuros profesores sin mayores regulaciones, crecieron de manera desregulada las universidades que ofertan las carreras de pedagogía y por lo general no existía un monitoreo a los procesos de enseñanza en las Instituciones de educación Superior (Ávalos, 2002, 2003; Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). No obstante, esta condición se restituye con la publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza -LOCE- (Ley 18.962) el 10 de marzo de 1990, entregando a las carreras de pedagogía el carácter de universitaria revocando posteriormente en el artículo transitorio N° 7, la ejecución de las carreras en los Institutos profesionales tras la promulgación de la Ley.

Estos cambios a la formación de profesores como se conocía hasta antes del año 1973, donde el Estado era el responsable de resguardar el funcionamiento y ejecución de la formación del profesorado, trajeron unas de las mayores consecuencias que afectaron la profesión docente y por qué no decir, el bienestar del que gozaban los profesionales de la educación hasta ese entonces (Bastías y Tello, 2019). Como consecuencia de las políticas implementadas por el gobierno militar en Chile, aumenta la precariedad laboral, existe una desvalorización hacia el rol del profesor, hay menor interés por proseguir estudios de pedagogía (Ávalos, 2003; Ávalos, et al., 2010); se traspasa la condición de funcionario público que gozaba el profesor a depender de las municipalidades, lo que además de otras pérdidas conlleva a un deterioro en las remuneraciones de los docentes (Fardella & Sisto, 2015; Núñez, 2004; Núñez, 2007; Tenti, 2007).

En otro ámbito, la salud mental de los profesores chilenos, y los resultados de las consecutivas reformas a la profesión docente, han parecido obviar un elemento clave de la sociedad actual, como es la salud mental de los profesores chilenos. Consecuencia de ello, es la escasa legislación de esta temática implementada hacia finales de los años noventa (Claro y Bedregal, 2003). Una encuesta realizada por Corvalán (2005) a docentes que han tenido algún tipo de licencia por diagnóstico psiquiátrico, reflejan un “malestar docente, *malaise enseignant* y de *teacher burnout*” (p. 70) provocado por las condiciones laborales del ejercicio de la docencia chilena, especialmente causantes de depresión. Entre las causas aludidas se señala: la diversidad de funciones, extenuantes jornadas laborales y relaciones interpersonales deterioradas. Analizar las consecuencias de una salud mental deteriorada en los profesores chilenos resulta clave a la hora de observar su desempeño en el ejercicio de la docencia (Claro y Bedregal, 2003).

En este sentido, durante el año 2012, se realizó en Chile un Primer Censo de Calidad de Vida Docente realizado que recogió la opinión de doce mil profesores a nivel nacional. Este censo, ya en sus resultados advierte

sobre algunos ámbitos preocupantes en torno al bienestar y calidad de vida de los profesores. Los datos señalaban que un 29% de los docentes declaran dedicar entre 10 a 12 horas semanalmente a labores docentes y actividades relacionadas no remuneradas, lo que correspondía a un cuarto de jornada, mientras que un 15% de ellos declara trabajar entre 19 y 20 horas en esas mismas funciones (EduGlobal, 2012, p. 28). Asimismo, el 44% de los docentes indicaba tener entre menos de una hora y una hora de tiempo para dedicar a su familia, y un 56% de los profesores expresaba tener el mismo rango horario para dedicarlo al Ocio y el esparcimiento (EduGlobal, 2012, p. 33). Finalmente, este mismo Censo señala que los docentes chilenos se declaran insatisfechos y muy insatisfechos con el tiempo dedicado para sí mismos (64%); un 64% de los profesores señala estar insatisfechos con el tiempo de descanso que poseen. Como podemos ver, este censo refleja no solo la carga de trabajo demandante de los profesores en actividades laborales no son remuneradas, sino que también denotan precarias condiciones laborales que podrían repercutir en la calidad de vida de los docentes.

Asimismo, las legislaciones en torno al quehacer docente y el ejercicio de la profesión, han traído varias consecuencias. Como podemos observar el ejercicio de la docencia genera un espacio en el que los docentes, invierten sus energías en las aulas y en los establecimientos educativos, lugar que recoge no sólo un espacio donde el profesor se realiza, si no que el aula o los centros también se convierten en centros que recoge la vulnerabilidad del docente y existe una demanda hacia desarrollar una dimensión emocional que el docente debe manejar (Valverde-Berrocoso et al., 2013) y que en el caso chileno, también son reforzados por encuestas o censos que han recogido la opinión de los profesores. Ahora bien, dada la importancia que adquiere el bienestar subjetivo en el ejercicio de la docencia, el objetivo de este artículo es *explorar en la literatura académica, las aproximaciones en torno al bienestar subjetivo y la calidad de vida del profesorado*.

Metodología

La estrategia utilizada para la revisión de la literatura incluyó un estudio de los documentos presentes en las bases de datos Web of Science (WOS) y Google Scholar (GS) a partir del 10 de noviembre hasta el 23 del mismo mes. Para ambas búsquedas, se utilizaron dos criterios para la selección de la información. Tanto en WOS como en GS, se realizó una búsqueda temporal de artículos especializados de los últimos once años (2009-2020). En el criterio de búsqueda de carácter conceptual en Web of science, se utilizaron los descriptores en inglés: *Subjective wellbeing*, *quality of life*, y *Teachers*, que estuvieran presentes en el título, resumen y palabras claves. Asimismo, se utilizaron las mismas palabras en español para realizar los criterios de búsqueda el buscador de Google Scholar.

El total de literatura especializada resultante de esta primera búsqueda se compuso por 10 textos encontrados en el buscador Web of Science, mientras que el buscador de Google Scholar arrojó un total de 14.800 documentos. Como criterios de inclusión se utilizaron, artículos en idioma español e inglés, artículos que se relacionarán con bienestar subjetivo y docentes. Por otro lado, como criterio de exclusión, se descartaron documentos tales como: ponencias, publicaciones en periódicos, tesis, testimonios, reseñas y entrevistas; textos en idiomas distintos al inglés y español; artículos que aludiera en el resumen a temas de adolescencia; artículos que no se pudieran obtener y/o descargar. Tras el proceso de revisión de los textos encontrados en el buscador WOS se descartaron en total 7 artículos. De ellos, 1 texto no fue encontrado online, 1 texto en idioma alemán, 1 texto referido a problemas con la autoridad, 3 trabajos sobre satisfacción escolar en adolescentes, y 1 artículo en relación con problemas de las cuerdas vocales de los docentes. Sólo tres artículos contenían todos los criterios de inclusión señalados. Respecto del proceso de selección de literatura especializada en el buscador de Google Scholar (GS), se realizó una búsqueda intencionada entre los 14.800 textos iniciales, que contuvieran todos los criterios de inclusión señalados. De esta búsqueda se obtuvieron 6 textos. En total el corpus de esta revisión bibliográfica se compone por nueve artículos (ver tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de artículos seleccionados tras el empleo de criterios de inclusión y exclusión

Buscador	Año	Autores	Título del artículo
WOS	2020	Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang	An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction
WOS	2018	Muñoz et al.	Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado
WOS	2009	Cenkseven y Sari	The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers
GS	2016	Miño Sepúlveda	Calidad de vida laboral en docentes chilenos
GS	2016	Romero & Laborín	Calidad de vida en docentes de educación pública superior
GS	2017	Reyes Robes	Satisfacción con la vida y calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima metropolitana.
GS	2013	Valverde Berrocoso et al.	El Bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador
GS	2011	De Pablos et al.	Bienestar Docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación
GS	2015	Romeiro Martínez	Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional

Fuente: Elaboración de Lady Sthefany Bastías Bastías

Resultados

Tras la revisión de la literatura, los artículos proyectan tres elementos que permiten caracterizar la investigación en torno al Bienestar Subjetivo, la calidad de vida y los docentes. El primer elemento hace referencia al uso de las diversas escalas utilizadas por los investigadores en los estudios que se presentarán. El segundo tema que emerge, son las conceptualizaciones utilizadas por los investigadores en torno a la Calidad de Vida (CV) y el Bienestar Subjetivo (BS). Mientras que en un tercer punto rescata los principales resultados de las investigaciones que se asocian al bienestar subjetivo y calidad de vida en los docentes. A continuación, se dará cuenta de los principales hallazgos de estos tres temas.

a. Escalas

El análisis de las investigaciones permitió distinguir que diversos países han decidido investigar en torno a la temática del Bienestar subjetivo y la calidad de vida en los docentes. Al respecto y tras los textos analizados podemos observar en la tabla 2 la presencia de países como China, Turquía, México, Perú, Chile y España quienes se han motivado por indagar en esta temática. También es posible distinguir el uso diversificado de escalas que han empleado los distintos autores. A modo de ejemplo y de manera mayoritaria, las escalas más utilizadas en los estudios es la escala de Satisfacción con la Vida de Diener, mientras que las otras escalas como: El programa de Afectos Positivos y Negativos (PANAS), el cuestionario de Vida Profesional CVP-35 de Karasek, y la escala de agotamiento del maestro de Seidman y Zager, son utilizadas a la hora de indagar en las investigaciones que tienen por objetivo estudiar las emociones y percepción de la vida laboral en los profesores. Ahora bien, los autores también a la hora de buscar instrumentos que reflejen de manera particular las percepciones de sus docentes, han creado o modificado las escalas existentes. Tal es el caso de los artículos de Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang quienes adaptaron escalas para medir las percepciones de los docentes chinos; Reyes Robles para conocer la percepción de Calidad de vida laboral y satisfacción en docentes peruanos; y Cenkseven y Sari quienes indagaban sobre el bienestar subjetivo en docentes turcos.

Tabla 2. Investigaciones en torno al Bienestar subjetivo y Calidad de Vida en docentes según base WOS y Google Scholar entre los años 2009 al 2020

AÑO	AUTORES	TÍTULO	PAÍS	Escala						Escala modificadas por los investigadores			
				Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985)	Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (Casullo y Brenlla, 2002)	El Programa de Afectos Positivos y Negativos (PANAS)	Cuestionario de Vida Profesional CVP-35 (Karasek, 1989)	La escala de agotamiento del maestro: (Seidman y Zager, 1986)	Escala de eficacia del maestro desarrollada	Escala de Altruismo de Maestros para maestros chinos	Escala de satisfacción laboral del profesorado	Escala de calidad de vida escolar	Cuestionario de calidad de vida laboral.
2020	Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang	An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction	China	•					•	•	•		
2018	Muñoz, Fernández y Jaccob	Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado	España	•	•								
2017	Reyes Robes	Satisfacción con la vida y calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana.	Perú	•									•
2016	Miño Sepúlveda	Calidad de vida laboral en docentes chilenos	Chile				•						
2016	Romero & Laborín	Calidad de vida en docentes de educación publica superior *	México										
2015	Romeiro Martínez	Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional	España		•								
2013	Valverde, Fernández y Revuelta	El Bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador**	España										
2011	De Pablos, Colás, y González	Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación**	España										
2009	Cenkseven y Sari	The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers	Turquía	•		•		•				•	

* Revisión bibliográfica, no utiliza escalas.

** Utiliza escalas no declaradas, pero utilizan cuestionarios que miden la motivación, la emoción, las competencias, la satisfacción y los valores, bien sean profesionales o personales.

Fuente: Elaboración de Lady Sthefany Bastías Bastías

b. Definiciones presentes en los artículos encontrados

En el caso del uso de las definiciones en torno al Bienestar Subjetivo, seis de las nueve investigaciones dedicaron apartados para explicar este concepto, tal como se muestra en la tabla 3. Cómo es posible observar, las definiciones más citadas para referirse al bienestar subjetivo, confluyen en todos los casos en utilizar lo propuesto por Diener, ya sea como autor principal o acompañado por otros investigadores. Esta concurrencia, podría dar luces que se trata de un concepto mayormente trabajado o aceptado en el ámbito académico o que existe mayores niveles de acuerdo en torno a él.

Tabla 3. Definiciones sobre el Bienestar Subjetivo en las investigaciones revisadas, según base WOS y Google Scholar entre los años 2009 al 2020

Autores	Definiciones sobre el Bienestar Subjetivo
Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang	El bienestar subjetivo 'refleja tendencias sociales más amplias con respecto al valor del individuo, la importancia de las visiones subjetivas en la evaluación de la vida y el reconocimiento de que el bienestar incluye necesariamente elementos positivos que trascienden la prosperidad económica' (Diener et al., 1999, p. 276). 'el bienestar subjetivo es un término general para las diferentes evaluaciones que las personas hacen con respecto a sus vidas, los eventos que les suceden, sus cuerpos y mentes, y las circunstancias en las que viven' (Diener, 2006).
Muñoz, Fernández y Jaccob	En la actualidad se reconoce que ambas perspectivas son distintas (Diener y Ryan, 2009) pero complementarias (Ryan y Deci, 2001) y estas conclusiones han dado lugar a nuevas líneas de investigación entre las que destaca la de Seligman (2011) que propuso un abordaje integrado del bienestar psicológico en su primera teoría que denominó Felicidad auténtica (Authentic Happiness Theory) y que recientemente ha reformulado convirtiéndola en la Teoría del bienestar bajo el acrónimo PERMA (Positive Emotions, Engagement, Relationships and Meaning).
Reyes Robes	La indagación sobre el constructo de bienestar subjetivo (...) tal constructo se han identificado dos componentes de efectos positivos y afectos negativos (Lucas, Diener & Suh, 1996, Sadin, 1999, citado por Lazarte, 2009), y un componente cognitivo, al cual se le ha denominado SCV, este se refiere al proceso mediante el cual las personas evalúan la calidad de sus vidas de acuerdo a su propio criterio y de manera global (Pavot & Diener, 1993, citado por Lazarte, 2009). Diener (1984), citado por Alcocer, 2009, sugiere que el bienestar subjetivo es una de las tres formas de evaluar la calidad de vida de las sociedades, junto con ciertos indicadores económicos y sociales, cómo se siente la gente y que piensa de su vida es esencial para entender el bienestar, entonces cuando la persona se siente bien o feliz es porque está satisfecha y tienen una adecuada representación de sí misma;
Romero & Laborín	Para Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), el BS es una categoría amplia de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida. Los componentes del BS son: el afectivo, constituido por afectos tanto agradables como desagradables; y el cognitivo, que considera los juicios de satisfacción con la vida en dominios específicos, tales como trabajo, familia, salud, amigos y pareja.
Valverde, Fernández y Revuelta	El bienestar subjetivo se refiere a las percepciones de las personas sobre su existencia o su visión subjetiva de su experiencia vital. Consta de evaluaciones cognitivas y afectivas de la propia vida y representa un estado de bienestar psicológico (Diener, 1984; Diener, Lucas & Oishi, 2002). Es multifactorial y multidimensional y consta de dos amplios dominios: bienestar emocional y funcionamiento positivo, que implica al bienestar psicológico (desarrollo personal, metas vitales, relaciones sociales positivas, auto-aceptación, dominio del entorno y autonomía) y al bienestar social (integración social, coherencia social, aceptación social, realización social y contribución social) (Russell, 2008).
Cenkseven y Sari	Myers y Diener (1995) definieron el bienestar subjetivo como "la presencia relativa de afecto positivo, ausencia de ne- afecto negativo y satisfacción con la vida" (p. 11). El bienestar subjetivo está interesado en por qué los individuos evalúan sus vidas de manera positiva (Diener, 1984). El bienestar subjetivo tiene dos componentes generales: emocional y cognitivo. El componente emocional consiste en afectos positivos y negativos mientras que el componente cognitivo está relacionado con la satisfacción vital del individuo (Diener y Larsen, 1993; Diener y Suh, 1997; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto y Ahadi, 2002).

Fuente: Elaboración de Lady Sthefany Bastías Bastías

Por otra parte, y sobre el concepto de Calidad de Vida, los autores han utilizado el concepto enunciado por Veenhoven, “el término calidad de vida denota dos significados: la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida y la práctica del vivir bien como tal. El primero se usa a nivel societal y se refiere a las condiciones esenciales como alimentación, vivienda y cuidados médicos suficientes” (Veenhoven 1994, en Romero & Laborín, 2016, p.211). No obstante, la revisión de los estudios ha permitido dar cuenta que a la hora de utilizar una definición en torno a la CV se puede ver que existe una serie de enunciaciones que se acercan al concepto de calidad de vida desarrollado por Veenhoven. Quizás el amplio uso de este concepto da cuenta de que estamos frente a un concepto que es polisémico y que ha sido utilizado de modos distintos en las investigaciones (Moyano, 2007, 2010).

Ahora bien, Reyes y Robles (2017), utilizan el concepto de Calidad de Vida Laboral (CVL) aludiendo que se trata de un “proceso dinámico y continuo en el que la actividad laboral está organizada objetiva y subjetivamente, tanto en aspectos operativos como relacionales, en orden a contribuir al más completo desarrollo del ser humano” (Reyes-Robles, 2017, p.124). A su vez, investigadores chilenos complementan que existen ocho dimensiones respecto de la calidad de vida laboral como: “trabajo y espacio total de vida, integración social de la vida en el trabajo, oportunidad de desarrollo, compensación justa y adecuada, reglamentación, condiciones de seguridad y salud en el trabajo, importancia social de la vida en el trabajo, y oportunidad de crecimiento continuo” (Miño Sepúlveda, 2016, p.47).

Así el concepto de Calidad de Vida (CV), es utilizado en menor frecuencia por los autores de los artículos revisados, no obstante, las distintas concepciones que se han dado a conocer confluyen en la siguiente definición: “un estado de satisfacción general, derivado da realización de las potencialidades de la persona (...) Incluye como aspectos objetivos o bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. Como aspectos subjetivos: la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud percibida” (Ardila, 2003 en Moyano, 2016, p.135)

c. Principales resultados de las investigaciones en torno al Bienestar subjetivo, la calidad de vida y la docencia

Uno de los estudios llevado a cabo por los autores Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang (2020) recientemente en China en torno al bienestar subjetivo de los docentes, buscaba explorar la interrelación dinámica entre cuatro componentes del bienestar subjetivo de los docentes: altruismo y autoeficacia (funcionamiento psicológico), y satisfacción laboral y satisfacción de ingresos (dimensión cognitiva), y cómo tal la relación puede variar cuando se consideran los ingresos y el nivel de vida. Para medir el altruismo, se utilizó la Escala de Altruismo de Maestros de 4 ítems desarrollada para maestros chinos. La autoeficacia del maestro se midió utilizando una versión modificada de la escala de eficacia del maestro. Para medir el juicio de los profesores sobre la calidad de su vida laboral, se adaptó la Escala de satisfacción con la vida de Diener, la que permitió evaluar la satisfacción de los docentes con la docencia como profesión y con las circunstancias del trabajo. Finalmente, la satisfacción con los ingresos de los profesores se evaluó mediante una subescala de tres ítems adaptada de la Escala de satisfacción laboral del profesorado desarrollada por Xu y Zhang en China (Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang, 2020). Al respecto los resultados indicaron que, “los valores altruistas y las creencias de autoeficacia de los docentes afectan su evaluación de la calidad de vida en la enseñanza de manera directa y positiva”. (Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang, 2020, p.13). No obstante los valores y las creencias son más débiles si se compara la satisfacción con los ingresos en la satisfacción laboral de los profesores. De este modo, lo que la investigación concluye que tanto el altruismo, así como la satisfacción laboral tienden a ser moderada por la fuerza de las creencias de eficacia de los profesores, es decir, “el altruismo tiene un efecto sobre la autoeficacia que a su vez influye positivamente en la satisfacción laboral” (Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang, 2020, p.13). Un hallazgo interesante para los autores respecto de los docentes chinos es que cuanto más fuertes son los valores altruistas, más débil resulta la influencia de los ingresos para la satisfacción laboral. Y, a su vez, cuánto más altas son las creencias de autoeficacia de los docentes chinos, es

probable que la influencia que tiene la satisfacción con los ingresos en su satisfacción laboral sea menor (Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang, 2020).

La investigación de Muñoz Campos, et al., (2018) tuvo como propósito analizar el grado de satisfacción vital y el bienestar de los profesionales madrileños que se dedican a la docencia, relacionándolo con variables de género, edad, etapa educativa en el que desarrolla su quehacer profesional y años de experiencia docente. Para su indagación, utilizaron dos escalas: la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos, la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener y un cuestionario con datos sociodemográficos de los docentes estudiados. Los resultados -en valor de medias- en que relacionaba variables sociodemográficas respecto de la edad señalan que los docentes que poseen 61 años o más, poseen mayor satisfacción vital y bienestar. Respecto del género las mujeres revelan mayor satisfacción (3,84) mientras que los resultados recogen mayor bienestar en los hombres (2,58). Respecto a los años de experiencia los resultados indican que aquellos docentes que poseen entre 11 y 21 años de experiencia denotan un mayor índice de satisfacción (3,92) e índice de Bienestar (2,69). Sobre la etapa educativa en la que los docentes se desempeñan, aquellos que imparten docencia universitaria son quienes manifestaron mayor satisfacción (4,07) y Bienestar (2,69) y quienes menos se desempeñaban en el nivel La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en ambos índices con 3,66 y 2,52 respectivamente. Respecto de los datos entregados por la Satisfacción Vital, los datos descriptivos señalan que “el 34% de los participantes se encuentran muy satisfechos con su vida, el 51% satisfechos, el 5% encuentran su grado de satisfacción vital de manera neutra, el 8% se encuentran insatisfechos y un 2% muy insatisfechos” (Muñoz Campos, et al., 2018, p.111). Ahora bien, los resultados de la escala de Bienestar, reflejan que los aspectos que reflejan mayor bienestar para los participantes del estudio fueron: “Creo que en general me llevo bien con la gente” y “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”, mientras que el aspecto menos elegido fue “Puedo tomar decisiones sin dudar mucho” y “En general hago lo que quiero, soy poco influenciado” (Muñoz Campos, et al., 2018, p.111).

La tercera investigación analizada para este artículo, es realizada en Turquía por los investigadores Cenkseven-Önder y Sari en el año 2009. Este estudio tenía como propósito determinar cómo se predice el Bienestar Subjetivo de los docentes a partir de sus percepciones sobre la calidad de vida escolar y los niveles de agotamiento. Los docentes que participaron del estudio poseían entre 0 y más de 21 años de experiencia. Para este estudio se utilizaron La Escala de Afecto Positivo-Negativo (PANAS); La escala de Satisfacción con la Vida de Diener; la Escala de Burnout de los Maestros de Seidman & Zager; y la Escala de Calidad de Vida Escolar elaborada por Sari. Los principales resultados señalan que el “Status” es un predictor significativo del bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo. Este nivel de reconocimiento del docente en la escuela estaría relacionado además con sentimientos de autoestima y de reconocimiento como un ente importante en la escuela (Cenkseven-Önder y Sari, 2009). Por otro lado, los “Afectos hacia la escuela” en la Calidad de Vida es un predictor significativo de afecto positivo. Es decir, las emociones están en el corazón de la enseñanza (Cenkseven-Önder & Sari, 2009).

La cuarta investigación realizada por Miño Sepúlveda, buscó diagnosticar la CV en una muestra de docentes chilenos de enseñanza básica y media en establecimientos de tres dependencias: Municipales (M), Particulares subvencionados (PS) y Particulares pagados (PP), lo que permitió entregar una panorámica de qué elementos influyen y se relacionan con la calidad de vida docente. Los resultados señalan que el promedio del total de las puntuaciones de los profesores en la prueba fue de un 6,14 puntos. Esto significa que, en general, tuvieron una adecuada percepción de calidad de vida profesional en los tres factores que medía la escala: Apoyo directivo, carga de trabajo y motivación intrínseca considerando los siguientes rangos: “nada” valores entre 1 y 2; “algo” (valores entre 3 y 5); “bastante” (valores entre 6 y 8) y “mucho” con valores entre 9 y 10 (Miño-Sepúlveda, 2016, p.49). Entre los resultados más relevantes cabe señalar las altas puntuaciones a ítems como: “falta de tiempo para la vida personal; cantidad de trabajo; estrés; prisas y agobios; carga de responsabilidad” (Miño Sepúlveda, 2016, p.48). Ahora bien, las puntuaciones más bajas de las medias corresponden a los ítems como “satisfacción con el sueldo” y “me desconecto al acabar la jornada de trabajo” (Miño Sepúlveda, 2016, p.48). Una de las diferencias significativas (0.014) es la que refleja el Factor I: Apoyo directivo y para el Factor II; Carga de trabajo en función de la variable dependencia educativa (M, PS, PP). Los docentes que trabajan

en dependencias municipales perciben un mayor apoyo directivo respecto a sus pares que se desempeñan en las otras dos dependencias, además son quienes otorgaron mayores puntuaciones al ítem “carga de trabajo” en comparación con sus pares de los otros tipos de EE (Miño Sepúlveda, 2016, p.50). Finalmente, este estudio también reveló diferencias significativas (0.024) entre los docentes que trabajan en la región metropolitana del país versus los docentes que se desempeñan en otras regiones de Chile. Los primeros, indican tener una mayor carga de trabajo, índices de motivación intrínseca y una mejor calidad de vida laboral respecto de sus pares en las regiones (Miño Sepúlveda, 2016, p.50)

La quinta investigación de Romero y Laborín tenía por objetivo realizar una revisión bibliográfica en torno a la calidad de vida (CV), la evolución del concepto y su medición en profesores universitarios. Los resultados indican que “las dos actividades académicas que producen mayor satisfacción entre el profesorado son la docencia y la relación con los estudiantes” (Romero & Laborín, 2016, p.217). A su vez, además de revisar el concepto de calidad de vida en diversos países, la investigación sigue que los problemas de conducta de los estudiantes, la sobrecarga laboral, así como también las situaciones de conflicto en el ámbito laboral siempre serán parte del quehacer del docente, no obstante, estas constantes demandas al profesorado universitario los llama a poner en práctica estrategias para afrontar estas situaciones, las que como consecuencia pueden llegar a reducir el estrés docente y fomentar mayor bienestar y satisfacción laboral (Romero & Laborín, 2016)

La sexta investigación realizada en España por Romeiro Martínez en el año 2015, tuvo por objetivo conocer la incidencia del bienestar psicológico en el bienestar laboral en 32 docentes de un colegio español. Los resultados indican que, entre los docentes estudiados, existe un alto nivel de satisfacción psicológico, situando a los docentes al 68,8% de los docentes en un “Alto nivel”, un 25% de docentes en “Nivel medio”, y sólo un 6,3% de los profesores se sitúa en el “nivel bajo”. (Romeiro Martínez, 2015). Estos mismos porcentajes son similares en Nivel de Percepción Laboral. El dato más relevante de esta investigación, radica en la correlación que existe entre el Bienestar Psicológico y el Bienestar laboral de los docentes españoles. La investigación demostró que “existe una relación directa (+) con un coeficiente de correlación $r = 0,462$; lo cual nos indica la fuerza de la relación entre dichas variables es moderada, de correlación de $\alpha = 0,008$ ” (Romeiro Martínez, 2015, p.144). Es decir, el bienestar psicológico está ligado de forma directa con el bienestar laboral.

Una séptima investigación llevada a cabo por Valverde Berrocoso, Fernández Sánchez y Revuelta Domínguez, durante el año 2013 quienes seleccionaron 41 docentes de diversos centros educativos que registraban buenas prácticas en TIC en España. El objetivo, era conocer el grado de bienestar subjetivo auto percibido por profesorado innovador y asociado a su realización de buenas prácticas educativas con TIC. Los resultados de la investigación señalan que un 49% de los docentes que participan de proyectos utilizando TIC para la enseñanza, generan “bastantes o muchas” emociones positivas que impactan en el bienestar del profesorado. (Valverde Berrocoso et al., 2013, p. 266). Ahora bien, los resultados de la investigación señalan que “produce mayor satisfacción personal la práctica con TIC para facilitar la docencia y que esa misma práctica la asocian a la generación de relaciones personales y profesionales satisfactorias” (Valverde Berrocoso et al. 2013, p. 270). Finalmente, entre los resultados más sobresalientes, los datos muestran que las prácticas utilizando TIC solamente generan emociones positivas, según el auto reporte de los docentes generan “sentimiento de orgullo personal, de satisfacción profesional y un aumento de su autoestima”, y además no genera ninguna emoción negativa. (Valverde Berrocoso et al., 2013, p. 274)

La octava investigación realizada por Reyes Robles en el año 2017, buscaba conocer la relación existente entre la Satisfacción con la Vida (SCV) y la Calidad de Vida Laboral (CVL) que tienen los docentes de instituciones estatales de Lima Metropolitana. Los resultados señalan que “los profesores se encuentran insatisfechos con su vida, muchos de ellos no se encuentran en buen estado de salud, son infelices en general, por lo que son más alienados y no participan mucho en la política nacional” (Reyes Robles, 2017, p.130). A su vez, la investigación revela que las instituciones podrían paliar estas insatisfacciones promoviendo un ambiente libre de conflictos, donde predominen emociones positivas y los logros laborales sean reconocidos por la comunidad educativa (Reyes Robles, 2017).

La novena investigación realizada en España por los autores De Pablos, Colas y González durante el año 2011, consideró la validación de un Cuestionario de Bienestar Docente vinculado al desarrollo de innovaciones con Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los centros educativos no universitarios. Para ello, se utilizó una muestra de 322 docentes que tuvieran experiencia en el uso innovador de TIC en cuatro comunidades autónomas de España: Andalucía, Extremadura, Canarias y País vasco. Los resultados expresan que para la construcción del cuestionario, así como para su validación, se comprobó que el bienestar docente, es un constructo multidimensional (De Pablos et al., 2011), así para construir un cuestionario que permita medir el bienestar docente del profesorado que desarrolla innovación con TIC en los centros educativos los investigadores plantean que este debe estar compuesto de siete subescalas las que a continuación se detallan: Una escala de motivaciones que impulsan la innovación o buenas prácticas con TIC con 13 ítems; Escala donde se señalen las emociones y su grado con 11 ítems; una subescala de competencias que a su entender son necesarias para el éxito de proyectos con TIC, con 7 ítems; una escala de satisfacción personal constituido por 10 ítems, que señale el grado de satisfacción que le proporciona la realización de proyectos de innovación con TIC; una escala de Satisfacción que señale el grado de satisfacción con el contexto profesional compuesta por 7 ítems, una escala de valores que de cuenta de factores vitales y profesionales; y finalmente, una subescala que recoge los elementos necesarios para promover una Cultura e identidad en el centro para emprender actividades profesionales con TIC compuesta por 9 ítems (De Pablos et al., 2011).

Discusión y Conclusiones

A modo de conclusión y en torno a las investigaciones de Muñoz, Fernández y Jacob (2018) y Romeiro Martínez (2016) quienes utilizaron la escala del Bienestar psicológico como complemento para dar cuenta de la satisfacción vital y del impacto de los profesores en el bienestar laboral, ambas investigaciones españolas demostraron que el bienestar psicológico está ligado de forma directa con el bienestar laboral (Romeiro Martínez, 2015, p.144)

Por otro lado, los valores y las creencias de autoeficacia, repercutirán en la calidad de vida de los profesores de manera directa y positiva (Cenkseven-Önder y Sari, 2009; Song, Gu & Zhang, 2020). Asimismo, los afectos y las emociones están en el corazón de la enseñanza, por lo que el trabajo docente y la calidad de vida de los docentes requiere de un ambiente de trabajo en el que primen elementos de respeto, proclives a establecer relaciones comunicativas respetuosas y colaborar con los pares son características que tenderían a favorecer una calidad de vida en los docentes (Cenkseven-Önder y Sari, 2009; Romero & Laborín, 2016). A su vez, las motivaciones y el desafío en el ámbito laboral, favorecen el bienestar subjetivo provocando mayores niveles de satisfacción en el caso del profesorado que utiliza las TICs durante su práctica educativa. En dos de las investigaciones revisadas en torno al uso de las TIC, el profesorado manifiesta mayoritariamente emociones positivas relacionadas con el uso educativo de las TIC (orgullo, satisfacción, autoestima, autoconfianza y felicidad), autopercepción de logro de metas profesionales y una mayor eficacia en su actividad docente.

En torno a la Calidad de Vida, la investigación internacional señala que en el caso de los docentes que se desempeñan en Ed. Superior las dos actividades que producen mayor satisfacción laboral son la docencia y el contacto con los estudiantes. Ahora bien, en el caso nacional, la investigación de Muñoz y Fernández insinuó que los profesores que se desempeñan en establecimientos públicos manifiestan mayor grado en la calidad de vida relacionada con el ítem carga de trabajo que sus pares que trabajan en los establecimientos de dependencia particular subvencionado. Estos datos vienen a confirmar que pese las distintas regulaciones en torno al ejercicio docente tiene diversas implicancias sobre todo en el caso chileno donde el sector subvencionado, pese a recibir recursos públicos el estado no tiene atribuciones sobre ellos, lo que repercute en la calidad de vida de los docentes que se desempeñan en ese sector.

Sobre estos resultados en el caso de la investigación nacional, los ítems que dan cuenta de elementos que afectan la calidad de vida son las referidas a las demandas laborales, la sobrecarga de trabajo, problemas interpersonales y alta cantidad de estudiantes por sala (Miño Sepúlveda, 2016; Romero & Laborín, 2016), elementos

que ya en el año 2012 el Censo de Calidad de Vida realizado en Chile alertaban. A este escenario se suman las bajas remuneraciones, las jornadas extensas de trabajo, alta rotación en establecimientos particulares subvencionados y Municipales; y la rotación y migración de la escuela a otros campos de la educación a los tres años de docencia (Miño Sepúlveda, 2016). Insumos que llevan a pensar que la “Carrera Docente” viene a paliar varios de estos elementos.

En consecuencia, pese a que la revisión abordó temáticas asociadas al Bienestar y la Calidad de vida en la docencia, se extraña que estos no aborden en sus discusiones y conclusiones las relaciones entre el bienestar y elementos del malestar donde. En este sentido, como señala Moyano (2016) no es posible intentar comprender el bienestar sin intentar dar cuenta de los elementos o del malestar que gatilla esta percepción de los sujetos.

Finalmente, cabe señalar las limitaciones que posee este artículo, entre los principales elementos se destaca que se trata de un primer estudio exploratorio que intenta conocer cómo es abordada la temática del Bienestar subjetivo y la calidad de vida en los profesores. Al respecto, la literatura revisada responde a ese objetivo, no obstante, como proyección para nuevas investigaciones se recomendaría analizar con mayor detalle el tipo de bienestar subjetivo agregando palabras de búsqueda más especializadas o agregando otras palabras claves como COVID o el BS en tiempos de pandemia, con el objetivo de ver si las opiniones de los docentes varían o no con el transcurso del tiempo y la situación de enfrentarse a nuevos desafíos y demandas laborales durante este último año. Otra limitante de este artículo o recomendación para un segundo trabajo, se propone agregar como criterios de exclusión artículos que abordan el bienestar psicológico de tal modo de no confundir al lector sobre las diferencias entre el bienestar subjetivo y el psicológico. ©

Lady Sthefany Bastías Bastías. Magíster en Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Doctorante en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca, Chile. Sus líneas de investigación son: Políticas educativas y Formación Inicial Docente. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales sobre políticas de la profesión docente y sus regulaciones. También ha participado como investigadora responsable en el Proyecto de investigación interno N° DIUA 214-2021, “El conocimiento pedagógico: una discusión desde la experiencia de los docentes formadores”.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La Formación Docente Inicial En Chile*. Recuperado de <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Bastías, L. y Tello, F. (2019). Politiques d'état sur la profession d'enseignant dans un chili post-autoritaire. *Revista SpécifiCitéS*, 2(13), 144-151. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2019-2-page-144.htm>
- Cenkseven-Önder, F. & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: theory & practice*, (9)3,1223-1235. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858924>
- Claro T., & Bedregal G. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 131(2), 159-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000200005>

- Corvalán, M^a (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 69 – 79. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Corvalan_N7_2005.pdf
- De Pablos, Juan Manuel; Colás Bravo, Pilar; González, María Teresa (2011). Bienestar Docente e Innovación c5o9n Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81. <https://revistas.um.es/rie/article/view/100131>
- EduGlobal (2012). Primer Censo de Calidad de Vida Docente. Recuperado de <http://educacion2020.cl/documentos/primer-censo-docente-chile-2012/>
- Fardella, C., Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68–79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Huan Song, Qing Gu & Zhonghua Zhang (2020) An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3-31. DOI: [10.1080/13540602.2020.1719059](https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059)
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962 [LOCE], (1990): Recuperada de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1), 105-117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>
- Miño Sepúlveda, A. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológicas UST*, 13(2), 45-55. doi: [10.18774/summa-vol13.num2-256](https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-256)
- Moyano Díaz, Emilio, & Ramos Alvarado, Nadia. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>
- Moyano Díaz, Emilio, & Ramos Alvarado, Nadia. (2010). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Calidad de Vida y Psicología en e Bicentenario de Chile: Gráfica Marmor, Chile*.
- Moyano, E. (2016). Sobrevuelo a la felicidad y el malestar en la sociedad actual. En A. MENDIBURO, D. PAEZ, y JC. OYANEDEL (Eds.), *La Felicidad De Los Chilenos. Estudios Sobre Bienestar* (1^a ed. Pp. 125- 156). Santiago, Chile: Ril Editores
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: una mirada histórica en Chile. XIV Congreso Mundial de Ciencias de La Educación, 12–23. Santiago, Chile.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149–164. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/421/public/421-938-1-PB.pdf>
- Reyes Robes, P. (2017). Satisfacción con la vida y calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 20 (1), 119 – 134. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13360>
- Romero, M. A. & Laborín, J. F. (2016). Calidad de vida en docentes de educación pública superior. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 205-224. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1375>
- Romeiro Martínez, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional. *Revista Científica Internacional*, (2) 1, 123-148. <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/18>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educacao e Sociedade*, 28(99), 335–353. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200003>
- Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M., Revuelta Domínguez, F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con tic: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI*, 16(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.726>

La percepción del potencial de talento: un retrato a partir de la biografía de los estudiantes

Investigación
arbitrada

*The perception of the potential of talent:
a portrait from the students' biography*

Luisa Elena Soto Sosa

<https://orcid.org/0000-0001-8434-414X>

lusotos2004@hotmail.com

Teléfono de contacto: +0424-4443717

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Valencia edo. Carabobo
Venezuela

Fecha de recepción: 10/01/2021
Fecha de envío al árbitro: 13/01/2021
Fecha de aprobación: 11/02/2021

Resumen

Uno de los compromisos más relevantes de toda cultura escolar es proporcionar a los estudiantes las condiciones óptimas que les concedan el desarrollo pleno de sus potencialidades. A fin de alcanzar tal propósito se inició una investigación que dejase conocer la percepción personal que los estudiantes tienen acerca de su potencial. Se recurrió a una metodología biográfica, longitudinal, tipo encuesta. Para recoger la información se empleó un cuestionario aplicado en dos momentos distintos. El mismo se aplicó con dos años de separación. La información obtenida, del análisis comparativo de los descubrimientos realizados con este instrumento, permitió establecer una serie de dimensiones que fueron la base de aplicación del segundo instrumento, el cual fue aplicado en un tercer momento. Finalmente, se derivaron las percepciones de los estudiantes y a partir de ellas se crearon cuatro categorías emergentes con sus respectivas estrategias las cuales fueron ampliamente contrastadas.

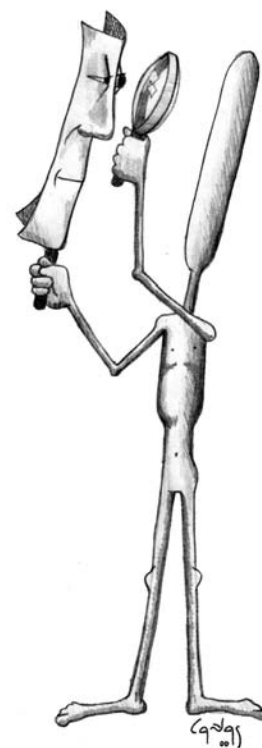
Palabras clave: Percepción, Estudiantes, Potencial, Talento, Cultura escolar.

Abstract

One of the most relevant compromises of any school culture is to provide students with the optimal conditions that allow the full development of their potential. In order to achieve this purpose, research was initiated to find out the personal perception that students have about their potential. A biographical, longitudinal, survey type methodology was used. To collect the information, a questionnaire was applied in two different moments. It was applied with two years of separation. The information obtained, from the comparative analysis of the discoveries made with this instrument, allowed the establishment of a series of dimensions that were the base of application of the second instrument, which was applied in a third moment. Finally, the students' perceptions were derived and from them four emerging categories were created with their respective strategies, which were widely contrasted.

Keywords: Perception, Students, Potential, Talent, School culture.

Author's translation.



Introducción

La misión fundamental de toda escuela consiste en la formación de ciudadanos íntegros, para lo cual tiene, entre otros, el propósito de descubrir y desarrollar los talentos de sus estudiantes; en este sentido todas las prácticas y acciones escolares apuntan a lograrlo. Una manera fiable de conocer cómo progresa esta línea de acción es explorar la percepción que los alumnos tienen sobre este tema, y esa es la razón por la cual se realiza esta investigación.

Existen distintas formas de entender el talento humano; para este estudio se define como la expresión de un potencial intuitivo que por fuerza (energía) del deseo, acciona su desarrollo a través de la formación, la práctica y la constancia, lo que, a la vez, produce placer o goce, y origina un comportamiento que distingue a un sujeto de los demás. Es una señal de potencial eco biopsicosocial en cualquier especialidad existente en una cultura. El término talento humano se usa para definir en las personas sus mejores habilidades y competencias manifiestas en algo concreto; podemos afirmar que todos tenemos talento. (Soto, Luisa 2018)

Está escrito que la escuela se compromete a fortalecer la integridad del sujeto, lo cual sugiere reconocer la diversidad de sus funciones; esta no tiene únicamente la responsabilidad de la instrucción sino que también asume una función de educación, que consiste, a la vez, en alentar la diversidad cultural entre los alumnos, y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma, se afirma y desarrolla la personalidad y el potencial de talentos.

Travesía metodológica

El proceso investigativo se desarrolló en una escuela ubicada en Ciudad de Panamá ubicada en una zona rural muy cercana a la urbe en la que asisten niños y jóvenes citadinos provenientes de familias con un poder adquisitivo medio con tendencia a alta. La población estuvo constituida por todos los estudiantes que aplicaron el instrumento de percepción del potencial de talento en el lapso comprendido entre 2015 y 2019.

Tratándose de un estudio longitudinal, los sujetos de la muestra fueron estudiantes que participaron en las actividades propias de la investigación, de manera repetida y continua a lo largo de un período de cinco años: en total siete alumnos con prosecución escolar en la institución durante esos cinco años. El grupo de estudiantes estuvo constituido por alumnos cursantes de algunos de los grados de la segunda etapa de educación básica en el año 2015, y que continuaron hasta la fecha de culminación de la investigación.

La entrevista fue la técnica de recolección de la información utilizada en el desarrollo del estudio. Para tal fin se elaboró una guía de entrevista abierta semiestructurada dirigida a los informantes. Se usaron, también, formatos multidimensionales (matrices y figuras) para recolectar y analizar la información producida durante el desarrollo de las distintas fases del proceso indagatorio.

Los instrumentos estuvieron conformados por dos guías de preguntas abiertas: la primera llamada “El alumno y la percepción que tiene sobre sus inteligencias y su potencial de talento” y la segunda “Autopercepción del potencial de talento”.

Estos fueron los instrumentos utilizados para indagar cuál es la percepción personal y el conocimiento sobre su potencial de talento de los sujetos de investigación. Al respecto, Hernández y otros (2014) afirma que: “las entrevistas abiertas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 28); además, la entrevista no tiene que seguir, necesariamente, el mismo orden de

temas ofrecidos en la guía, ella puede simplemente servir para orientar en general el desenvolvimiento de la entrevista.

En lo que respecta a la conformación de la primera guía de entrevista estuvo integrada por doce (12) preguntas abiertas correspondientes a cuatro temas de acuerdo al objetivo planteado:

Cuadro 1. *El alumno y la percepción que tiene sobre sus inteligencias y su potencial de talento.* Distribución de ítems de acuerdo a las temáticas

Objetivo: Indagar la percepción personal y conocimiento que tienen los estudiantes de segunda etapa de Educación Básica sobre sus inteligencias y su potencial de talento.		
Tema		Preguntas orientadoras
Inteligencia	1, 2, 3, 4	1. ¿Conoces de las inteligencias múltiples? 2. ¿Te consideras inteligente? 3. Cuáles son tus inteligencias más fuertes? 4. ¿Cuáles son tus inteligencias más débiles? 5. ¿Cuáles son las actividades que te causan más interés gusto y motivación en la escuela? 6. ¿Cuáles son tus talentos, en que eres bueno dentro o fuera de la escuela? 7. ¿Tienes amigos en la escuela? 8. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? 9. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta en la escuela y porque? 10. ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta y porque? 11. ¿Cuál es el profesor con quien te comunicas mejor? ¿a qué atribuyes la comunicación entre el profesor y tú? 12. Si la escuela te diera la oportunidad de desarrollar tus intereses, y te destagues en ello, ¿Qué te gustaría hacer?
Talentos	6, 12	
Motivación y gustos	5, 9, 10, 11	
Amigos	7	

Fuente: Soto, 2021

La segunda guía de entrevista autobiográfica para la identificación y desarrollo de talentos contiene cinco preguntas abiertas distribuidas en cinco temas en función de su objetivo:

Cuadro 2. *Autopercepción del potencial de talento.* Distribución de ítems de acuerdo a las temáticas

Objetivos: Indagar la percepción personal y conocimiento que tienen los estudiantes de segunda etapa de Educación Básica sobre su potencial de talento.		
Tema		Preguntas Orientadoras
Autopercepción del potencial	1	1. ¿Qué haces para ser más talentoso? 2. ¿Quiénes te ayudan a desarrollar tus talentos? 3. ¿Cuál es tu deseo o motivación personal? 4. ¿Cuándo aprendes mejor? 5. ¿Qué disminuye o desactiva tu potencial de talento?
Apoyo en el desarrollo del potencial	2	
Motivación Personal	3	
Autoconsciencia del aprendizaje	4	
Causas de la disminución del potencial	5	

Fuente: Soto, 2021

La conveniencia de las entrevistas se sustentó por la validez del procedimiento investigativo asumido. Esto quiere decir que el investigador escuchó sin interferir en los argumentos de los informantes y se reprodujo con

exactitud la información dada; de igual forma, las anotaciones fueron claras, completas, sin interpretaciones siguiendo las pautas que a continuación se mencionan:

- La entrevista es individual y debe ser orientada por el investigador. El lugar donde se realice la entrevista debe ser confortable y privado para permitir un diálogo franco y directo sin interrupciones.
- El entrevistador usa una técnica semi-directiva para orientar el diálogo; lo cual deja en libertad la forma de ordenar y formular las preguntas y de hacer otras no previstas inicialmente.
- El cuestionario contiene preguntas abiertas; es decir, sugerencias de consultas y temas que el entrevistador puede adaptar al contexto y a las características de los estudiantes.
- El propósito de hacer preguntas abiertas es permitir a los informantes contestar con su lenguaje natural y cotidiano. La naturaleza de estas preguntas permite al entrevistado expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias sin interferencia del entrevistador o de respuestas preestablecidas.
- El entrevistador deberá ganarse la confianza del estudiante, de forma que se sienta libre de contestar las preguntas que se le formulen; por lo tanto, debe facilitar el momento inicial con un recibimiento afectivo, trato que debe mantenerse durante toda la entrevista.
- El cierre de la entrevista debe concluir con una breve síntesis.

Para analizar los resultados de las entrevistas se utilizó la técnica de la categorización, lo cual ayudó a clasificar las partes en relación con el todo: principio hologramático de la investigación, es decir, mediante la segmentación y simplificación de la información en unidades semánticas o categorías de acuerdo con criterios temáticos. El proceso consistió en diseñar, rediseñar, integrar y reintegrar a medida que se fue revisando la información y fueron emergiendo elementos significativos. Martínez (2016) define la categoría como un proceso retroactivo y recursivo que se autorregula permanentemente y consiste en:

1. Transcribir la información obtenida de las entrevistas y autobiografías.
2. Organizar los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresen una idea o un concepto).
3. Clasificar, conceptuar o codificar mediante un término o expresión (o un número o código que lo representa); en otras palabras el proceso de categorizar.
4. Establecer propiedades descriptivas para mayor especificación; es decir, crear subcategorías.
5. Crear megacategorías, lo cual se logra agrupando las categorías y subcategorías en categorías más amplias y comprensivas (proceso de codificación axial, Strauss y Corbin, 1990).
6. Concentrar las categorías por asociación, según su naturaleza y contenido.
7. Crear matrices donde se muestren los nexos y relaciones de cada categoría.

Resulta importante señalar que para darle valor a la metodología señalada se consideró la triangulación de la información, la cual consiste en recoger e integrar la información desde distintos ángulos para compararlos entre sí; por eso se obtienen datos provenientes de diferentes fuentes, tales como personas o instrumentos, para establecer un control cruzado de la información. En este sentido, permite comparar diversas apreciaciones para observar dónde son diferentes y dónde están de acuerdo o en desacuerdo. Woods (1993), por su parte, destaca la fuerza de este método para darle validez a la investigación, siempre y cuando se utilicen por lo menos tres procedimientos diferentes para obtenerla. Pérez Serrano (1998) señala que existen diversas modalidades o tipos de triangulación, entre los que destacan para esta investigación la triangulación de tiempo o momentos, la triangulación de fuentes y la triangulación de información. Así, con la triangulación temporal se recogieron datos en distintos momentos para comprobar que los resultados se dieron de manera constante; con la triangulación de fuentes se recolectaron datos de diversos instrumentos; y con la triangulación de información se agruparon los aportes de distintos sujetos para contrastar los resultados.

Resultados de la investigación

Una vez desarrollado el estudio longitudinal con las orientaciones expuestas anteriormente se seleccionó intencionalmente a un mismo grupo de estudiantes y se compararon las respuestas de esas dos aplicaciones, se analizaron las respuestas y se categorizaron. Con la categorización resultante se creó otra guía de preguntas que fue aplicada al mismo grupo de estudiantes dos años más tarde; es decir, en el año 2019.

Resultados de las dos primeras entrevistas

El análisis comparativo del primer instrumento aplicado sobre la percepción de los estudiantes sobre sus inteligencias y su potencial de talento arrojó los siguientes resultados:

1. Con la primera pregunta se indagaba si los estudiantes sabían qué son las inteligencias múltiples los dos momentos de las entrevistas los informantes cuyas respuestas fueron afirmativas expresaron que en el colegio les hablan sobre el tema. Los que respondieron no conocer sobre las inteligencias, señalaron que eran de reciente ingreso al colegio.
2. Los niños que conocen sobre las inteligencias y llevan tiempo en el colegio respondieron que *se consideran inteligentes*; ninguno afirmó no ser inteligente. En el primer momento de aplicación del cuestionario (2015) los niños nuevos manifestaron no saber, mientras que en el segundo momento de aplicación (2017) los de ingreso reciente declararon saber algo del tema.
3. Respecto de las preguntas 3 y 4 los alumnos participantes valoran la *fortaleza o debilidad de sus inteligencias* según su desempeño en las asignaturas, y en actividades realizadas fuera del colegio.
4. Las preguntas 5, 9, 10 y 11 estuvieron dirigidas a que los alumnos pensaran en actividades *que les generaran más interés, gusto y motivación en la escuela*, así como su relación con sus profesores y con el contexto escolar. Las respuestas resultaron muy distintas en las dos oportunidades en las cuales fueron entrevistados, pero quedó evidenciado que el estímulo más poderoso, en primer lugar, es la relación con sus profesores; en segundo lugar, lo que les gusta y se les hace fácil aprender. Es de hacer notar que reflejaron gusto y talento en las asignaturas cuyos profesores están muy bien formados académicamente y muestran pasión en su forma de enseñar, mientras que cuando la relación con el docente no fue buena bajaron los niveles del potencial, de la motivación y el deseo de aprender.
5. Las preguntas 6 y 12 buscaban que los *alumnos reconocieran sus potenciales de talento*, expresando sus mayores intereses y en lo que destacan dentro o fuera del contexto escolar. En estas respuestas se observó la variación y la constancia de los intereses y desarrollo potencial de los alumnos en el período de 2015 a 2017.
6. La pregunta 7 indaga si *tienen o no amigos en el colegio*, y pretendió corroborar la relación de compañerismo y las altas puntuaciones en las inteligencias personales de este grupo de alumnos. En la entrevista aplicada en 2017 todos refieren tener muchos amigos.

Los resultados parciales de esta primera etapa del estudio evidenciaron aspectos relevantes a profundizar, entre ellos:

1. Importancia de la relación docente alumnos.
2. Conciencia del alumno sobre sus fortalezas, debilidades, intereses, gustos, deseos, motivaciones, inteligencias y potencialidades de talento.
3. Factores activadores y desactivadores del aprendizaje y del desarrollo del potencial.

El análisis comparativo deductivo efectuado con la información aportada por los sujetos de la investigación en los dos primeros momentos (2015-2017) generó unas categorías que sirvieron para seguir ampliando el estudio; de ellas se originaron posteriormente las preguntas del instrumento aplicado en la tercera entrevista (2019) aplicada al mismo grupo – informantes clave de la investigación.

Las categorías son: Autopercepción del potencial, Apoyo en el desarrollo del potencial, Motivación Personal, Autoconsciencia del aprendizaje, Causas de la disminución y del aumento del potencial de talento.

Resultado de la tercera entrevista

Siguiendo la misma línea de investigación, se utilizó en esta tercera entrevista aplicada en 2019, como ya se ha dicho, un nuevo instrumento. Los informes de las entrevistas se organizaron, clasificaron, analizaron e interpretaron partiendo de las categorías derivadas del primer estudio. Las siguientes matrices muestran el proceso de categorización que incluye las preguntas orientadoras, las respuestas de los informantes clave, las subcategorías resultantes, los resúmenes conclusivos y las nuevas categorías emergentes.

Cuadro 3. Autopercepción del potencial

Pregunta orientadora	Respuestas de estudiantes Informantes clave	Subcategorías
¿Qué haces para ser más talentoso?	1. Soy solitaria, me gusta la música, los instrumentos, los animales y la naturaleza. Mis talentos los uso cuando los necesito. Cuando hago algo relacionado a ellos, algo que tiene que ver con ellos uso matemáticas en la escuela o para calcular algo en casa. 2. Practicar fútbol y divertirme en el colegio y en la casa. Practicando actividades deportivas. 3. Lo que hago es que uso mucho los números (matemáticas) y el colegio me enseña y ayuda, el deporte es lo que me gusta y con eso puedo hacer buenas cosas. Mi familia me ayuda y el colegio hace torneos. Para ser más talentoso yo practico y trabajo duro para mejorar. 4. Me gusta mucho jugar ping-pong y que una materia me interese ayuda a mis talentos en la escuela. 5. La fe de que voy a llegar muy lejos con mis talentos. Las ganas de practicar para mejorar mis talentos. Practicar y estudiar. 6. Me impulsa mi madre a nunca rendirme y dar todo el 100% como ella. Ella hace todo para vender. Primero me gano mis talentos después practico al 100% 7. Me gusta hacer gimnasia porque me siento libre y feliz. Estoy en clases de gimnasia y la práctica y esfuerzo me hacen mejor.	1. Uso de acuerdo con la necesidad. 2. Práctica, diversión en la casa y en el colegio 3. Práctica, placer y trabajo duro. 4. Gusto e interés. 5. Práctica, deseos, fe, confianza en su potencial. 6. Práctica, dedicación, persistencia, esfuerzo y apoyo externo. 7. Práctica, esfuerzo, placer y libertad.

Resumen conclusivo

Los estudiantes coincidieron en el siguiente planteamiento: para ser más talentoso la acción más importante es la práctica. Esta debe producir gusto, placer, gozo, deseo y ganas de realizarlas, debe ser divertida. Sin embargo, resaltaron que para ser mejor hay que tener interés, dedicación, persistencia, esforzarse y trabajar duro; igualmente, consideraron la fe y la confianza en el propio potencial como grandes impulsores que los podría llevar a ser exitosos.

Práctica, deseo, voluntad y fe.

Categoría emergente: ACTIVACIÓN DEL POTENCIAL

Fuente: Soto, 2021

Cuadro 4. Apoyo en el desarrollo del potencial

Pregunta orientadora	Respuestas de estudiantes informantes clave	Subcategorías
¿Quiénes te ayudan a desarrollar tus talentos?	1. Mis papás o mis amigos. Yo misma y otras personas. 2. En mi casa mi familia y en el colegio mis compañeros. 3. Mis profesores y mi entrenador me ayudan a desarrollar mis talentos. 4. Mi familia en casa. Mi familia me apoya en lo que hago. 5. En la casa me ayuda mi familia y en la escuela los profesores y mis compañeros. Me motivan mis entrenadores y mi familia. 6. Mi familia y mis amigos. 7. Mi mamá siempre me apoya para hacer gimnasia, pero mis amigos me ayudan.	1. Padres, amigos, él mismo, otras personas. 2. Familia y compañeros de la escuela. 3. Profesores y entrenador. 4. Familia. 5. Familia, profesores, compañeros y entrenador. 6. Familia y amigos. 7. Madre y amigas.

Resumen conclusivo

Los estudiantes sienten en sus padres y familiares la principal fuente de apoyo para el desarrollo de sus talentos; colocaron en segundo lugar a los amigos y compañeros. A los entrenadores y profesores los mencionaron en tercer lugar y perciben a la escuela como institución, en una posición secundaria respecto a la familia.

Biografía: relación con padres, amigos, compañeros, maestros, entrenadores y directivos.

Categoría emergente: PERSONAS ACTIVADORAS

Fuente: Soto, 2021

Cuadro 5. Motivación personal

Pregunta orientadora	Respuestas de estudiantes Informantes clave	Subcategorías
¿Cuál es tu deseo o motivación personal?	1. Ser lo que quiero ser de grande. 2. Me motivan las personas mejores que yo. Mi deseo es tener un buen trabajo. 3. Ayudar y tener buen dinero. En el futuro me motiva a ser talentoso. Ayudar a los necesitados y poder complacer a mi familia. Cuando crezca quiero ser futbolista y con mi dinero ayudar a los más necesitados. 4. Ser buena persona y ayudar a todos los que pueda. 5. Mi deseo es ser un jugador profesional de fútbol. Casarme, tener 3 hijos y quiero que mis amigos sigan conmigo. Tener buena educación. 6. Mi deseo es entrar al top del tenis y la gente me conozca, me motiva mi madre. 7. Me inspiro a hacer gimnasia Gabby Douglas y Simone Biles, pero desde pequeña comencé. Quisiera llegar un día a las olimpiadas.	1. Lograr metas. 2. Tener un buen trabajo. 3. Ayudar a los más necesitados y a la familia, ser futbolista y tener dinero. 4. Ser buena persona y ayudar a otros. 5. Ser futbolista, casarse, tener hijos, buena educación y amigos. 6. Ser top del tenis, fama. 7. Ser gimnasta, llegar a las olimpiadas.

Resumen conclusivo

Los deseos y motivaciones personales expresados por los estudiantes estuvieron centrados en su mayoría al deseo de ser exitosos en disciplinas deportivas, tener fama y ganar dinero. En menor escala manifestaron motivación por ayudar a otros, ser buena persona, tener buena educación, casarse, tener hijos, tener amigos.

Valores

Categoría emergente: DESEO PERSONAL

Fuente: Soto, 2021

Cuadro 6. Autoconsciencia del aprendizaje

Pregunta orientadora	Respuestas de estudiantes Informantes clave	Subcategorías
¿Cuándo aprendes mejor?	1. Cuando no estoy siendo presionada o a última hora. 2. Cuando me divierto. 3. Cuando me interesa y aprendo de forma entretenida. Aprendo mejor cuando no estoy obligado a estar sentado a escribir. Cuando me pongo a solas y quiero trabajar. 4. Viendo y copiando. 5. Cuando estoy fuera del salón, porque me concentro más y me da más creatividad. 6. Cuando practico. 7. Yo aprendo mejor con música y sin mucha presión, por la noche también.	1. Con tiempo y sin presión. 2. Con diversión. 3. Cuando interesa, con diversión y con movimiento. 4. A solas. 5. De manera visual y manual 6. A solas, al aire libre. 7. Con práctica. 8. Con música, sin presión y por la noche.

Resumen conclusivo

La única característica coincidente en este bloque de repuestas de los estudiantes fue la necesidad de un entorno relajado y sin presión. La diversión estuvo en segundo lugar. Del resto todas las respuestas fueron diferentes, denotan variabilidad en tiempos, lugares, estrategias, lo cual da cuenta de la multiplicidad de formas y estilos de aprender de los individuos.

Entornos de aprendizaje, estilos de aprendizaje, inteligencias.

Categoría emergente: CRECIMIENTO

Fuente: Soto, 2021

Cuadro 7. Causas de la disminución del potencial

Pregunta orientadora	Respuestas de estudiantes Informantes clave	Subcategorías
¿Qué disminuye o desactiva tu potencial de talento?	1. Que me presionen o me digan que lo estoy haciendo mal. Mucho ruido y no poder concentrarme. Muchas tareas, demasiadas cosas que hacer, lo que la gente piensa de mí. 2. No divertirme. Que no me escuchen. 3. Dejarlo a un lado y no hacer nada disminuye mi potencial. Me estresa cuando lo que quiero hacer no puedo o no me sale o me mandan mucho. 4. Que falle muchas veces en hacer lo de mi talento. 5. Lo que me disminuye mi potencial de talento es en especial el clima húmedo. Me dan miedo las fracturas. 6. Me disminuyo cuando estoy perdiendo o no practico bien, me estreso cuando me dicen lo que tengo que hacer. 7. A veces me da miedo hacer algunas cosas en la gimnasia por el cuello, pero ya no tengo tanto miedo, es muy pocas veces. Me estresa cuando me dicen que no sirvo para mi sueño.	1. La presión, opiniones negativas, lo que la gente piensa, el ruido, muchas tareas y muchas cosas por hacer. 2. No ser escuchado, no divertirse 3. No tener deseos, estrés por no alcanzar los objetivos, muchas órdenes de la gente grande. 4. Fallar muchas veces. 5. Miedo al clima y a lesionarse. 6. Perder, avanzar poco en las prácticas, estrés por las órdenes. 7. Miedo en las prácticas, estrés por las opiniones de los demás.

Resumen conclusivo

Los estudiantes fueron enfáticos al expresar sus opiniones sobre las situaciones que disminuyen o desactivan su potencial de talento, las identificaron con claridad: miedo, crítica, estrés, fallar, perder, presión, ruido, avanzar poco, muchas tareas, muchas órdenes, no ser escuchado, no tener deseos.

Miedo, estrés.

Categoría emergente: PROTECCIÓN

Fuente: Soto, 2021

Interpretación

Categoría emergente: **Activación del potencial**

El Potencial Humano representa una cualidad natural, única, y diferenciadora que puede llegar a manifestarse como expresión creativa del ser humano. Es la semilla, un campo de posibilidades que requiere experiencias con niveles cada vez mayores de conocimientos y habilidades en un dominio determinado, donde las acciones y reacciones se vuelven reiteradamente más automatizadas e intuitivas, sin excluir lo intencional y consciente. En otras palabras, es aquello que se le da fácil al sujeto, sin saber de dónde le viene, pero requiere deseo y voluntad personal para elevarlo. (Soto, Luisa 2018)

Llegado a este punto de la reflexión es pertinente preguntarse: ¿cómo activar en la escuela el potencial de todos, siendo tan diversos? Aranguren (2015) habla de la paradójica unidad de seres únicos. La novedad de un modo estricto aparece con el nacimiento de cada persona: cada nuevo ser humano puede ser quien traiga la solución a grandes problemas, o quien componga las melodías más bellas, o quien escriba los más hermosos versos, o quien lleve una existencia anodina, porque no ha sido motivado o porque él mismo ha renunciado a sus posibilidades, o sencillamente no era lo suyo despuntar en nada.

El campo científico de la biología llamado Epigenética significa el control sobre la genética, es considerado la nueva ciencia de *la autocapacitación*; sus aportes han cambiado de manera trascendente la visión sobre el dominio de la vida. Las investigaciones de Pray (2004) y de Silverman (2017) evidencian que el ser humano se desarrolla en una interacción compleja entre los genes con los cuales nace, y las experiencias que viven en su ambiente. Así todos los dones y talentos otorgados por Dios son siempre potenciales, desarrollarlos es deber de la educación en la familia, pero también de las escuelas.

Ese potencial interno marca la individualidad como seres únicos y determina la diversidad humana; sin embargo, sea de la naturaleza que sea el potencial de los niños o adolescentes, se activa a través de un esfuerzo grande que implica años de estudio, entrenamiento, ejercicio y horas de práctica. Se entiende entonces que, si alguien trae un don, sea para la música, el deporte, la ciencia, la cocina o el basquetbol, no va a manifestar excelencia desde el momento en que nace, necesita realizar un trabajo disciplinado e invertir un gran desgaste de energía para desarrollar y expresar cualquier talento innato que tenga, y el reto es necesario.

Sternberg (2009) destaca la importancia de desarrollar habilidades y destrezas producto de la práctica; a este proceso Sternberg lo llamó automatización; implica que tan pronto se descubren las experiencias nuevas se vuelven parte de la rutina y va marcando la diferencia entre novatos y los expertos. La automatización consiste en un proceso cognitivo profundo que incluye el incremento de pasos que ayudan a la persona a mejorar su autoconocimiento y ahorrar tiempo, lo cual significa necesariamente la toma de conciencia que posibilita al sujeto a adaptar su respuesta a los lugares y momentos precisos, aprender de la experiencia e ir buscando originalidad e innovación cuando haya dominio.

Categoría emergente: **Personas activadoras**

Los talentos subyacentes en cada individuo exigen un despliegue interno de habilidades y destrezas para expresarlos. Sin embargo, además de factores internos, otros elementos externos influyen poderosamente y marcan una gran diferencia en las expresiones de las potencialidades.

Sternberg (2009) explica que, para lograr excelentes resultados, el individuo debe tener deseo, voluntad, creer en su intuición y en su perspicacia. No obstante, la calidad de los resultados no sólo depende de los intentos del individuo; para salir triunfante de estas experiencias depende, igualmente, de la relación con otras personas, y de los cambios ambientales.

La influencia de los padres y cuidadores es vital en la crianza de los niños. La plasticidad epigenética del desarrollo humano puede conducir a resultados poco favorecedores si un individuo sufre una nutrición insuficiente y circunstancias adversas en su entorno durante los periodos fetal y neonatal de su desarrollo (Bateson,

2004). Las mismas preponderancias epigenéticas continúan tras el nacimiento; los padres, los cuidadores y, también, los maestros, siguen actuando como constructores genéticos por cuanto siguen influyendo sobre el medio en el que se desarrollan sus niños, quienes necesitan un ambiente favorable para activar los genes que les proporcionarán un desarrollo cerebral saludable.

Sobre este poderoso peso de los adultos influyentes, la neurociencia le concede particular relevancia a las neuronas especulares o en espejo para el desarrollo de capacidades cognitivas relacionadas con las funciones sociales: empatía e imitación (Rizzolatti, 2017). Estas neuronas detectan las emociones, los movimientos y las intenciones de las personas con quienes interactuamos, y reeditan en nuestro cerebro dicho estado, encendiendo las mismas áreas activas del cerebro de nuestros padres, maestros, amigos, entrenadores o cualquier interlocutor, creando un mágico “contagio emocional”.

La relación maestro alumnos es uno de los aspectos destacados en la pedagogía, en el estudio de sus elementos, relaciones, contexto escolar y en esta investigación no es la excepción; sobre todo porque es notoria la correlación reflejada por los estudiantes sobre el gusto que sienten y la manifestación de talento en las asignaturas, cuyos profesores están muy bien formados académicamente y muestran pasión en su forma de enseñar, mientras que cuando las relaciones con los docentes no son buenas bajan los niveles del potencial.

Por otra parte, está claro en las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas, que sienten más apoyo de parte de sus padres que de sus maestros y eso es natural: sin embargo, no deberían estar por debajo de los amigos y de los entrenadores. La pregunta a plantearse aquí, teniendo como base la teoría de las neuronas especulares es: ¿cómo debe actuar el maestro en la escuela para desarrollar el potencial de talento de sus estudiantes? Las respuestas están orientadas a:

- Sonreír: Contagiar emocionalmente la alegría de aprender.
- Ser optimista: Crear un clima positivo, aprender a ser optimista.
- Tener grandes expectativas sobre los alumnos: Contagiar la confianza en ellos.
- Fortalecer la autoestima de los alumnos y la propia: Son y deben sentirse importantes.
- Utilizar el trabajo colaborativo y no la competitividad: Las neuronas espejo facilitan que seamos seres sociales.
- Escuchar más: Una forma efectiva de activar las neuronas espejo propias.
- Tener formación sobre los procesos de desarrollo y de comportamientos de los alumnos.
- Saber cómo facilitar el aprendizaje de diversas formas y acompañarlo de gestos.
- Amar la profesión: Amar la vida y a los alumnos. Ser más feliz.
- Amar la materia o asignatura impartida: Entusiasmar con la actitud.

Categoría emergente: **Deseo personal**

Las condiciones y las acciones del individuo están influenciadas tanto por factores internos: creencias o ideas preconcebidas; como por otros externos: condiciones biográficas, epistémicas y epigenéticas. Todos estos factores son preponderantes en la expresión del potencial; aunque, solo el deseo y la voluntad determinan su realización.

De acuerdo con lo expuesto, sería conveniente aclarar que el auténtico aprendizaje en todas las áreas no se logra tan solo al comprender algo, se tiene que sentir para poder actuar en consecuencia; por lo tanto, las competencias emocionales repercuten mucho más para tener éxito en cualquier campo que las competencias cognitivas y técnicas juntas, porque son las que dan valor, imprimen la motivación y proporcionan la fuerza para el logro.

¿Qué hacer con esta información? La respuesta es indagar sobre los deseos, las motivaciones y los valores de los estudiantes. Las respuestas emocionales y sentimentales llamadas emociones en segundo plano involucran elementos de expresión no verbal, más sutiles que los manifestados en las emociones primarias, pero no menos

reales y auténticas. Entre los signos manifiestos se puede señalar la postura corporal, el grado de movilidad de los miembros con respecto al tronco, los movimientos más o menos bruscos y armoniosos, la animación de la cara, la luz de los ojos, la inflexión de la voz, por ejemplo. El educador debe estar al tanto de todos estos aspectos, por cuanto esas informaciones serán útiles para valorar lo que pasa en el aula de clase.

Como ya se ha dicho, el sujeto es potencialidad constante; esto implica un proceso gradual de toma de conciencia de sus emociones, sus sentimientos y su voluntad; lo cual quiere decir que en toda volición participa lo deseado como algo que nos es grato, y el deseo dirige una acción que tiende a un bien que se espera alcanzar mediante la voluntad que nos mueve. De ahí que el deseo y la voluntad pertenecen a una misma tipología, pero con características propias, ambos pertenecen a un mismo fenómeno y a un mismo modo de referencia intencional: valor y/o disvalor sobre el objeto o circunstancia.

Un aspecto distintivo de la relación humana con los valores es el inclinarse a ellos, constituyendo nuestro modo de vivir, persiguiendo unos valores encarnados en bienes y huyendo de otros. Scheler (2017) habla del querer voluntario. Este sólo se da cuando se procura activa y personalmente la realización de algo, siendo el resultado de la voluntad. Nuestro querer, aunque no tenga por objeto inmediato los valores, se guía y orienta por ellos. Son precisamente esas tendencias a valores las que rigen y determinan los actos de querer cosas o bienes. Dicho de otra manera, por debajo de querer bienes subyace la inclinación hacia los valores.

Categoría emergente: **Crecimiento**

Crecimiento y protección son dos respuestas celulares básicas a los estímulos del entorno y se caracterizan por ser opuestas; no obstante, algunos de los estímulos del entorno son neutros y no provocan ni una reacción de crecimiento ni una de protección.

Los procesos de crecimiento precisan que el organismo y el medio intercambien libremente información entre ellos. Por el contrario, la protección necesita el cierre completo del sistema, requiere alejar al organismo de la amenaza que puede ser supuesta.

Al igual que las células, los seres humanos inhabilitan su crecimiento cuando cambian al modo de protección y, en consecuencia, la redistribución de las reservas de energía para aumentar la respuesta de protección produce una disminución del crecimiento. Se entiende, en consecuencia, que el crecimiento es un proceso que consume energía, pero que también es necesario para producirla y, en efecto, una respuesta de protección sostenida impide la producción de energía necesaria para la vida. Cuanto más tiempo permanece un ser humano en modo de protección, más se reducirá el crecimiento. Entonces ¿qué debe hacer la escuela?

Tomando como base el establecimiento de un estado de bienestar para la acción pedagógica activadora del potencial de talento, las estrategias deben considerar aspectos emocionales, comunicativos, cognitivos, procedimentales, innovadores y sociales; siendo los primeros responsables del impulso que activa y mantiene el deseo y el interés por aprender.

Al mismo tiempo, es importante que los docentes conozcan que para el desarrollo del potencial y para el aprendizaje en general, ciertos comportamientos y actitudes personales y colectivas inducen al equilibrio o desequilibrio de sustancias químicas creadas por el cuerpo llamadas neurotransmisores; estos producen reacciones químicas que afectan poderosamente nuestros comportamientos, estados de ánimo, motivaciones, sensación de felicidad o malestar. En consecuencia, conocer los efectos de: la dopamina, la serotonina, la oxitocina, la norpinefrina, las endorfinas, entre otros, permite considerarlos en la planificación de la actividad pedagógica como aliados, para generar un ambiente de aprendizaje de crecimiento.

Así se pueden sumar, con conocimiento de causa y efecto, diversas estrategias y actividades en la rutina diaria creadoras de bienestar, de desarrollo potencial y de aprendizaje; según la neurociencia, el incremento de neurotransmisores se favorece mediante la práctica de ciertas conductas saludables, fácilmente transferibles al contexto escolar. Por ejemplo, estimular la serotonina ayuda a la eliminación de hábitos negativos y al incremento de la capacidad de tomar decisiones, esto se logra incorporando estrategias que creen un entorno

favorable para ayudar a los demás y no de competencia, enseñar a pensar de manera positiva, comer algunos alimentos, ambientar espacios con música clásica, orar. Por otra parte, aumentar otro neurotransmisor como la dopamina, reduce la ansiedad, mejora el ánimo, la energía y la motivación, para esto la práctica debe dirigirse a expresar gratitud, recordar momentos agradables, mirar fotografías y hacer ejercicios.

Las estrategias de enseñanza abren el camino para desarrollar las potencialidades de talento; el manejo adecuado de teorías educativas, sobre todo las centradas en las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje y la neurociencia cognitiva, facilitarán el uso de una variedad de métodos, técnicas y procedimientos adecuados a las diferencias particulares de los estudiantes. De esta manera el docente atento puede identificar el interés, la motivación, y el gusto; y las dificultades o facilidades con que el estudiante aprende para así poder ayudarle, según su necesidad.

Categoría emergente: **Protección**

Mientras perdure el estado de ansiedad, la atención queda estancada en lo que se identifica como amenazante, obstaculizando así que la conciencia se fije en otras cosas, desencadenando un estado deficitario de atención, dificultad para pensar, memorizar, aprender. La ansiedad, tal cual se evidencia en las manifestaciones sintomáticas señaladas, entorpece de muchas formas distintas, pero más que nada, obstaculiza nuestro rendimiento general.

Seley (1984) en su teoría del estrés afirma que cualquier demanda, sea física, psicológica, externa o interna, buena o mala producen reacciones hormonales que provocan modificaciones sobre nuestro organismo, traduciéndose en una respuesta biológica de este, idéntica y estereotipada: por lo tanto, el estrés es normal en la vida. Ahora bien, el entorno está en constante cambio y hay que adaptarse de manera continua, pero ante situaciones que resultan amenazadoras o desafiantes y prolongables en el tiempo, los individuos y grupos muestran conductas que perpetúan el estrés negativo, generándose consecuencias insospechadas en comportamientos, emociones y relaciones del sujeto con su grupo, su familia y con la institución educativa, en el caso de los estudiantes.

Cuando el cerebro humano percibe bienestar se relaja, se activa positivamente, permite el crecimiento; cuando percibe amenazas se estresa, el cerebro emocional activa la amígdala cerebral, un filtro límbico que cambia al organismo al “modo protección” y desvía la información sensorial del cerebro racional a los centros automáticos para sobrevivir y para prepararse a enfrentar el “peligro”.

En correspondencia con lo antes planteado se puede decir que lo ideal en el ser humano es encontrarse en modo *crecimiento*, es decir, en estado latente de bienestar y desarrollo. En contraposición, el estrés y la ansiedad vendrían a ser el otro extremo; estas condiciones bloquean el proceso de la cognición, originando desequilibrios en estructuras mentales y físicas que deberían encontrarse funcionando libremente, pero que en caso de ser estresante y repetida implicaría permanecer por mucho tiempo en modo *protección*.

El alumno puede sentirse amenazado, como lo expresan los estudiantes en este estudio, por tener muchas tareas y actividades por hacer, no ser escuchado, por no alcanzar los objetivos, fallar muchas veces, no formar parte del grupo, la falta de vínculo con los amigos, con el docente o entrenador (la falta de vínculo genera en el cerebro la sensación de incertidumbre, por no saber qué esperar del otro). ¿Qué puede hacer la escuela?

Lo primero es reflexionar sobre cuánto estrés estamos viviendo diariamente o producimos en otros.

- Cuidar nuestra actitud, emociones, palabras, acciones para no generar situaciones estresantes innecesarias.
- Estudiar los efectos del estrés en el proceso de aprendizaje y crear estrategias para crear ambientes de crecimiento.
- Crear vínculos humanos con nuestros alumnos, para que ellos sepan qué esperar de nosotros para bajar el nivel de incertidumbre.

- Vigilar cómo se relacionan los alumnos en la escuela, porque un alumno que no se integra está en modo protección.
- Crear entornos, situaciones, estrategias, actividades donde la amabilidad y la cordialidad sean la regla.
- Educar sobre la importancia de la buena alimentación, el descanso y la recreación.
- Estudiar neurociencia aplicada a la educación, aprender a detectar el estrés en sus primeras etapas, en donde los lóbulos prefrontales pueden modelarlo.
- Reducir la tensión acumulada en la clase mediante ejercicios de gimnasia cerebral, haciendo movimientos, levantándose de la silla.

Procurar estar relajados, mantener niveles de estrés positivo, realizando ejercicios de respiración, o impartiendo charlas sobre temas de desarrollo personal, entre muchas otras actividades.

Ideas conclusivas

La vida de un sujeto, o de un grupo humano está integrada a otros grupos humanos tales como las familias, las instituciones, la sociedad, la cultura y la humanidad en general; por tanto, no puede ser estudiado como realidades aisladas, requieren ser comprendidos en el contexto de sus interrelaciones en el desarrollo de la vida social cotidiana. De aquí que los datos en esta investigación se interpretaron articulados a sus contextos culturales y procesos sociales en los que fueron constituidos.

Desarrollar el potencial humano representa un proceso continuo de crecimiento y protección, alejar el estrés solo colocaría al sujeto en un punto neutral; por eso, para progresar no es suficiente eliminar los agentes estresantes, también hay que buscar de modo activo la alegría y el amor, y llenar la vida de estímulos que desencadenen los procesos de crecimiento pleno e integral. En el ambiente educativo significa crear contextos que lleven a los alumnos y a los profesores a estados emocionales constructivos en donde las capacidades cognitivas, ejecutivas y el potencial de talento emerja en toda su riqueza y esplendor.

Todos los adultos influyentes deben tener presente la importancia de las neuronas espejales o neuronas en espejo, pues son las encargadas de modelar la conducta de los niños y adolescentes con sus acciones diarias. De ahí que los programas de educación emocional y en valores son fundamentales para una verdadera educación de calidad.

Las categorías emergentes se derivan de la percepción que tienen los estudiantes de su potencial de talento, en síntesis los informantes manifiestan:

1. Para ser talentosos es necesario practicar. Tal afirmación corrobora que la práctica desempeña un rol fundamental para el desarrollo del talento humano.
2. Existen dos grandes impulsores internos que pueden llevar a una persona a ser exitosa: la fe y la confianza en su propio potencial. Todos estamos preparados para desarrollar nuestras potencialidades considerando siempre nuestras fortalezas y debilidades.
3. Son personas activadoras los padres y la familia. Ellas representan la principal fuente de apoyo para el desarrollo de los talentos. Tal afirmación debe ser considerada en toda su magnitud, porque el potencial de cualquier joven está supeditado al apoyo que le brinde su entorno familiar más cercano.
4. El contexto o escenario óptimo de aprendizaje y crecimiento personal es aquel que ofrece al estudiante un entorno relajado y sin presión.
5. Las opiniones y puntos de vista de los entrevistados dan cuenta de la multiplicidad de formas y estilos de aprendizaje. Cada aprendiz desarrolla su potencial de talento dependiendo de sus propias individualidades y de los factores externos que lo condicionan.
6. Los sujetos de la investigación consideran que el miedo, la crítica, el estrés, la presión y el ruido son factores que disminuyen o desactivan su potencial de talento.®

Luisa Elena Soto Sosa. Doctora en Educación. Universidad de Carabobo. (2018). Maestría en Educación Superior a Distancia. UNA. Maestría en Desarrollo Curricular. UC. Licenciada en Educación. Mención Dificultades de Aprendizaje. UNA. Fue directora de Investigación FACE. UC. Directora de Centro de investigaciones educativas de FACE. Consultora del CDCH. Asesora del Vicerrectorado académico. UC. Residencia. Urbanización. Santa María. The Reserve. Ph Legacy 200. Apartamento 5C. Ciudad de Panamá. Panamá. Teléf. +507 6064-8624

Referencias bibliográficas

- Aranguren Echeverría, Javier (2015). *Antropología Filosófica: una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Bateson, Gregory. (2004). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-LUMEN. Recuperado de: <https://pedropeixotofreire.files.wordpress.com/2014/03/bateson-gregory-passos-hacia-una-ecologia-de-la-mente.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill Education. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Martínez Miguelez, Miguel (2016). *El conocimiento de la ciencia en el siglo XXI. y sus dificultades estereotípicas*. (2da ed.) México: Trillas.
- Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid; Editorial La Muralla, S.A. Recuperado de: http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Pray, Leslie (2004). "Epigenetics: Genome, Meet Your Environment." *TheScientist* Epigenética: Genoma, conoce tu entorno. Publicaciones extraídas de Harvard Catalyst Profiles
- Rizzolatti, Giacomo y Sinigaglia, Corrado (2006). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Paidós.
- Scheler, Max. (2017). *El Puesto del Hombre en el Cosmo*. Madrid, España: Editorial Escolar y Mayo Editores.
- Selye, Hans (1984). *The Stress of MyLife: A Scientist'sMemoirs*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Silverman, Paul (2017). *Rethinking Genetic Determinism: With only 30,000 genes, what is it that makes humans human?* The Scientist 32-33. "Repensar el determinismo genético: Publicaciones extraídas de Harvard CatalystProfiles
- Soto Sosa, Luisa Elena (2018). Teoría de la Activación Humana: una Oportunidad para el desarrollo de la potencialidad del talento en el contexto escolar. . En *Educare*. N° 73. Pp. 649-663
- Sternberg, Robert (2009). *Teoría triárquica de la inteligencia*. Cambridge: UniversityPress. Recuperado de: <https://study.com/academy/lesson/robert-sternberg-in-psychology-theory-creativityintelligence.html#-transcriptHeade>
- Woods, Peter (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. . Barcelona-España: Paidós.

Las aplicaciones de video-llamada como herramienta comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera



The applications of video-calling as an oral communication tool in learners of English as a foreign language



Chess Enmanuel Briceño Núñez

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

chesspiare@gmail.com

Teléfono de contacto: +593 939252813

Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi
Departamento de Idiomas Modernos
Guayaquil, Guayas-Ecuador

Maryuri D. Villegas Rincón

<https://orcid.org/0000-0003-1921-20989>

teacher.maryuri.villegas@gmail.com

Teléfono de contacto +56 96 3290893

Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán
Corporación Educacional de Asimet
Santiago, Región Metropolitana-Chile

Fecha de recepción: 11/04/2021

Fecha de envío al árbitro: 13/04/2021

Fecha de aprobación: 08/05/2021

Resumen

Este estudio presenta información sobre la efectividad de las aplicaciones de video llamada en la promoción de la competencia comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera. Se empleó una metodología correlacional y descriptiva, con un diseño de campo cuasi-experimental. Participaron 120 estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) con nivel B1 de dominio de la lengua inglesa. Se establecieron sesiones de intercambio *con y sin* la utilización de aplicaciones de video llamada, grabadas para ser analizadas mediante un instrumento propuesto por Sánchez (2002), para evaluar aspectos cuantificables de la fluidez oral. Los participantes lograron un mayor desarrollo en algunas medidas de la fluidez oral, por lo que las herramientas resultan idóneas para el desarrollo de la competencia comunicativa oral y el aprendizaje del idioma.

Palabras claves: competencia comunicativa oral, enseñanza del inglés, lengua extranjera.

Abstract

This study presents information on the effectiveness of video calling applications in promoting oral communicative competence in learners of English as a foreign language. A correlational and descriptive methodology was used, with a quasi-experimental field design. 120 students from the Unified General Baccalaureate (BGU) participated with a B1 level of English language proficiency. Exchange sessions were established with and without the use of video call applications, recorded to be analyzed using an instrument proposed by Sánchez (2002), to evaluate quantifiable aspects of oral fluency. The participants achieved greater development in some measures of oral fluency, making the tools ideal for the development of oral communicative competence and language learning.

Keywords: oral communicative competence, teaching English, foreign language.

Author's translation.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura-UNESCO (2003) considera que “aprender otro idioma da acceso a otros sistemas de valores, otras formas de interpretar el mundo y fomenta el entendimiento intercultural”. El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por la UNESCO (op.cit). *“La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales”* (p.30).

En nuestro mundo globalizado, es indiscutible que el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación por excelencia. Es uno de los idiomas de mayor uso en el mundo; considerado el idioma de la divulgación, del avance científico, tecnológico y humanístico. Su posesión ya no puede tratarse como un lujo, sino que es una necesidad evidente. Es por ello que la enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia debido a la dominancia del mismo en diferentes ámbitos.

Podemos decir que la evolución y los avances sobre la enseñanza de idiomas se han ampliado de forma vertiginosa a lo largo de los últimos años. Al comparar la enseñanza del inglés en épocas pasadas con la aparición de nuevos medios tecnológicos, es evidente que el ritmo de crecimiento de las emergentes tecnologías y las enormes posibilidades que ofrece la red está favoreciendo de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas rompiendo así viejos paradigmas. Actualmente, existen herramientas entre las que se destaca internet, que permiten compartir experiencias por medio de videoconferencias en tiempo real.

Las Nuevas Tecnologías para el aprendizaje o enseñanza de una lengua, lo que en inglés se refiere normalmente con las siglas CALL (Computer-Assisted Language Learning) proporcionan a docentes y estudiantes posibilidades sin precedentes de entrar en contacto directo con la lengua de aprendizaje y las comunidades que la hablan. Internet por su parte nos permite acceder a lugares lejanos, poniendo a nuestro alcance infinidad de herramientas que se pueden explotar como recurso didáctico y con gran creatividad.

Así pues, los estudiantes pueden comunicarse con hablantes nativos y poner en práctica lo que aprenden a través de herramientas como el chat, foros, correo electrónico u otras diseñadas específicamente para el aprendizaje de lenguas. Últimamente se ha venido incrementando el número de proyectos de aprendizaje de lenguas asistido por computador, incluyendo la interacción entre grupos de estudiantes de otros países, permitiendo la apertura de la perspectiva de la enseñanza de lenguas hacia el aprendizaje sobre contextos culturales.

De acuerdo a Levy (2009) el desarrollo de la habilidad oral ha atraído quizás la más diversa gama de tecnologías y enfoques en CALL. Esto incluye aplicaciones que permiten al ordenador mediar la comunicación a través de voz, transmitir audio o video a través de conferencias, o facilitar la participación e interacción de los usuarios a través de chat de texto, chat de voz, audioblogs. Los estudiantes también pueden enviar o publicar archivos de sonido utilizando correos electrónicos sonoros o simplemente tener una conversación a través de un VoIP (Voz sobre Protocolo de Internet), que permite que el equipo funcione como un teléfono.

Bassetto (2009) sostiene que las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades. El autor considera que las suposiciones de que las necesidades humanas están constantemente cambiando, varían de una cultura a otra, y son diferentes en cada período histórico, son incorrectas; puesto que son producto de un error conceptual, el cual consiste en confundir las necesidades con los satisfactores de esas necesidades.

Uno de los grandes satisfactores de las necesidades del hombre es sin duda la tecnología la cual *“surge como una manera de superarse, perfeccionarse, analizarse, favorecer el progreso de la humanidad y la evolución del hombre”*

(Galeano, 2010). A su vez Levis (2009; citado por Galeano, 2010), explica que la tecnología ha evolucionado en la medida en que aumentan las necesidades de la humanidad. También, Catalano, (citado por Nicolini, 2012) coincide que la tecnología “*se origina como la reflexión del hombre para enfrentar mejor las dificultades*”.

A lo largo de la historia, el hombre ha logrado innumerables avances tecnológicos por ser una criatura indefensa mucho más que las otras especies; situación que lo condicionó a desplegar su capacidad intelectual para dar solución a problemas de adaptación y dominio del medio que lo rodea. Al principio de los tiempos, los seres humanos no podían conseguir todo cuanto deseaban sólo con sus manos como cazar un animal o partir un alimento de corteza muy resistente; por tanto, construyeron herramientas que lo ayudaron para tales fines: tallando piedras y uniéndolas a un palo hacían hachas, dardos, flechas, propulsores y demás utensilios para el hogar.

De acuerdo con Yepez Castillo, (1989), la edad contemporánea es uno de esos grandes períodos de la historia en los que la humanidad ha cambiado el mundo en innumerables campos, mucho más que en los cinco mil años precedentes. En esta llamada “*sociedad de la información y del conocimiento*” (Castells, 2000), la tecnología ha progresado considerablemente en los últimos tiempos y tiende a hacerse más perfecta, compleja y más diversificada. Se fabrican aviones, satélites, redes de comunicación, telefonías fijas y móviles, microprocesadores, los computadores que son capaces de realizar cálculos en billonésimas de segundo, aparece Internet, el correo electrónico y la World Wide Web.

El uso de la computadora con la inserción de Internet está abriendo nuevos paradigmas educativos en la enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento incluyendo las lenguas extranjeras. El advenimiento de Internet como importante foro para la comunicación humana ha provocado una explosión de interés en la computación social, con ello el uso de la comunicación mediada por ordenador (CMC) para interactuar con individuos de todo el mundo en espacios y entornos virtuales.

Hoy más que nunca un entorno multimedia que ofrece la posibilidad de enriquecer el entorno de enseñanza-aprendizaje de idiomas; “éste permite crear espacios dentro y fuera de clase para experimentar con la lengua meta, interactuar, negociar significados y aspectos interculturales con otros estudiantes que se encuentran a cientos o miles de kilómetros” (Jáuregui y Sanz, 2008: tomo 14, p.1170).

Así mismo, hoy día se observa que los estudiantes utilizan con cierta frecuencia las sesiones chat para comunicarse permanentemente con amigos que conocen a través de la red y, de paso descubren otras formas de vida y de comportamiento que enriquece su formación. Garret (2009) resalta que los alumnos de lenguas de hoy rutinariamente se comunican con amigos, familiares y personas que comparten sus intereses en Facebook, Myspace, blogs, Twitter “...*haciéndose eco la perspectiva que el lenguaje es un sistema de relaciones y que el aprendizaje de idiomas ocurre a través de la socialización*” (Lafford, 2009:685).

Digamos que el estudiante se va a valer de todos los medios disponibles a su alcance para facilitar su modo de vida. Es por ello, que claramente los jóvenes siempre están a la vanguardia en los usos de los últimos medios que van apareciendo (Correa, 2010). En este orden de ideas, Becerra, et al (2010) sostienen que los estudiantes en esta década demandan más interacción de recursos en línea para reforzar su aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, Blake (2009:826) afirma que “*los estudiantes necesitan interactuar con hablantes nativos en situaciones comunicativas auténticas con el fin de alcanzar niveles avanzados de conocimiento de la lengua objeto de aprendizaje*”, A este respecto, el uso de las tecnologías actuales brindan a los estudiantes oportunidades para construir el conocimiento fundamental de L2 mediante la interacción con sus profesores, compañeros, incluso nativos de la lengua meta.

Con la inclusión del ordenador con conexión a Internet y los nuevos recursos tecnológicos en la enseñanza, el profesorado tiene a su disposición una gran gama de recursos multimedia tanto online como offline realmente útiles para las clases de inglés o cualquier otro idioma. “*Estos conducen a proporcionar un aprendizaje no sólo más motivador sino también más interactivo para los alumnos*” (Garrido, 2009).

Este fácil acceso a materiales auténticos tiene el potencial para mejorar la comprensión del estudiante sobre la lengua destino en formas que no eran posibles con el uso de herramientas pre-Internet (Lafford, 2009). Actualmente son innumerables los servicios, recursos materiales, etc., que se tienen a disposición a través de un ordenador y que vienen a enriquecer el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, agrupados en una especie de disciplina que se conoce como ELAO “Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador” o, en inglés, CALL “Computer-Assisted Language Learning” (Llano, Ainciburu y Lázaro, 2011). CALL es la integración total de la tecnología en el aprendizaje de lenguas. Garret (op. cit) expresa que CALL *“no es una abreviación para el uso de la tecnología sino que designa una compleja dinámica en la que están inseparablemente entrelazadas la tecnología, la teoría y la pedagogía”* (p. 720).

Norton (2007) sostiene que cada vez más escuelas incluyen la tecnología en computación en sus programas de estudio, no sólo la simple enseñanza de habilidades en computación, sino que incorporan esas habilidades en otras clases. Por otro lado Jauregi et al (2003) opinan que las nuevas tecnologías, especialmente, Internet y las posibilidades de comunicación tanto sincrónica como asincrónica; a través del correo electrónico, los foros de discusión o los chats, enriquecen el entorno de aprendizaje y ofrecen una amplia frontera de posibilidades. No obstante, en este tipo de comunicación, el alumno teclea o escribe lo que quiere decir, viéndose la comunicación impregnada por la presencia de procesos más afines a la escritura que a la producción oral más espontánea.

Pizanty (2000; citado por Hernández, 2006) menciona que en la actualidad, la videoconferencia ofrece una accesible solución a esta necesidad de comunicación, que permite el transmitir y recibir información visual y sonora entre puntos o zonas diferentes evitando así los gastos y pérdida de tiempo, con sistemas que implican el traslado físico de la persona, a costos cada vez más bajos y con una mejor calidad de señal.

García (2000) ha señalado que la videoconferencia en educación se fundamenta en la interactividad que esta permite. No existe otro medio que facilite las posibilidades de comunicación directa, la retroalimentación e inmediatez visual, siendo una conexión inmediata en tiempo real. La conexión que puede realizarse entre dos sedes, llamada videoconferencia “punto a punto”, o bien, entre varias sedes, “multi-punto”, conectadas y participando simultáneamente en una conferencia utilizando un “puente” (conexión múltiple).

Como menciona García (Ibídem) el uso de la videoconferencia permite efectuar los distintos tipos de enseñanza, proporcionando la comunicación oral y visual en tiempo real, utilizando materiales de demostración en directo. En consecuencia, la audiencia puede reaccionar durante el proceso de aprendizaje y lograr una inmediata respuesta del conferenciante y también de otros educandos participantes. Esto la hace apropiada para la enseñanza de las lenguas, con la oportunidad de utilizar la lengua objeto de estudio pasivo y activamente en un entorno multilingüe.

Por su parte, Jauregi et al. (op.cit) exponen que lejos de lo que algunos puedan pensar, el lugar de la videoconferencia en la clase de lengua no se limita al profesor en un determinado punto geográfico y una sala con estudiantes en otro punto diferente. La videoconferencia ofrece a estudiantes de distintas instituciones y países un medio lleno de posibilidades que van desde verse, hablar, mostrarse documentos (artículos, presentaciones en PowerPoint, páginas de Internet, fotos, fragmentos auditivos, etc.) hasta escribir documentos juntos. Por medio de ella podemos hacer posible la comunicación virtual sincrónica en la lengua meta. La videoconferencia nos permite superar las limitaciones que el contexto de lengua extranjera impone a las interacciones que se desarrollan en clase entre no nativos y dar un paso adelante haciendo posible la interacción con nativos y así estimular al mismo tiempo el aprendizaje.

1. Referentes Teóricos

1.1 . Desarrollo de la competencia comunicativa oral

Alcón (en Muñoz, 2000) menciona en primer lugar, que en la comunicación oral se observan unos rasgos generales, los cuales a su vez se ven modificados atendiendo a diversas variantes: número de participantes,

presencia real o presencia virtual de éstos, las relaciones de poder entre los participantes, etc. En relación a estos rasgos podemos afirmar que en toda conversación, se da una interacción entre el/los emisores, receptores y el contexto, así como la utilización de modos no verbales de comunicación. Además, se constata el uso de vacilaciones, reformulaciones, evaluaciones y comprobaciones del discurso construido conjuntamente por el emisor y receptor, como muestra de que la planificación y la información se construyen a medida que se desarrolla la comunicación.

En segundo lugar la autora agrega que los aspectos abordados dentro de la conversación oral (el turno, los pares adyacentes, las respuestas preferentes, aperturas y cierres conversacionales, el significado pragmático, o la cortesía) tienen por objeto describir la estructura conversacional y el comportamiento de los participantes en la interacción. Así, en el desarrollo de una conversación, observan que los interlocutores inician, responden o cierran los intercambios conversacionales. (Sacks et al., 1974; en Muñoz, 2000)

Por otro lado, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995; en Muñoz, 2000), logran relacionar los distintos componentes de la competencia comunicativa (su modelo incluye la competencia lingüística, sociolingüística, accional, discursiva y estratégica) de manera que estos componentes contribuyen a la creación del discurso.

Por otra parte, la posición interaccionista desarrollada por investigadores tales como Long (1996), Swain (1995) y Pica (1994; en Muñoz, 2000) sostiene que la producción oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa. La predicción es que la sintaxis se desarrolla por medio de la conversación, y no al revés. En otras palabras, la habilidad para el uso se desarrolla a través del uso.

El lugar que la producción oral ocupa en la teoría de adquisición propuesta por VanPatten (1996; en Muñoz, 2000) es de producir el desarrollo de la fluidez, un atributo de la actuación lingüística que puede ser deseable como objetivo de aprendizaje en ciertos contextos (p. ej., para el uso académico o profesional de la lengua).

La importancia del análisis de la fluidez se basa en el hecho de que puede ser un parámetro de evaluación para determinar las destrezas o la competencia que tiene un individuo en una lengua extranjera. En algunos casos, si no se contempla directamente la fluidez; sí algunos criterios muy relacionados con ella (Pradas, 2004: 66-67 en Vargas, 2008).

1.2. CALL y los materiales auténticos

Llano, Ainciburu y Lázaro (2011), sustentan que referirse y acotar la nomenclatura de los innumerables servicios, recursos, materiales, etc., que tenemos a disposición a través de un ordenador es la disciplina que se conoce como ELAO “Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador” o, en inglés, CALL “Computer Assisted Language Learning”.

Entre los temas tratados, resulta oportuno mencionar el concepto de CALL. Egbert (2005), define CALL como “*estudiantes aprendiendo el lenguaje en cualquier contexto, con, a través y alrededor de las tecnologías informáticas*” (p.4); lo cual parece reflejar el uso de este término. Garret (1991) también toma nota de la utilización del término potenciado por la tecnología en el aprendizaje de idiomas para incluir dispositivos portátiles de comunicación que se han sumado a las computadoras “convencionales”. Sin embargo en su actualización del año 2009, la autora se apresura a señalar una visión más ampliada y matizada de CALL; es decir, “*la plena integración de la tecnología en el aprendizaje de idiomas*” (p.720).

Así mismo, la autora citada añade que CALL podría ayudar en la individualización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes elegir las actividades que responden a sus estilos preferidos de aprendizaje (por ejemplo, audio vs visual). Hace dos décadas, Garret (1991) revisó el campo CALL y replanteó un conjunto básico de temas de investigación. Entre el principal de ellos, argumentó que las computadoras deben ser utilizadas como apoyo del aprendizaje y no sólo como ayuda para un profesor relegado al limitado papel curricular de sólo el manejo de aspectos tediosos del aprendizaje de idiomas (por ejemplo, morfología y léxico). También destacó la capacidad del estudiante “*para construir el significado comunicativo en un nuevo sistema*” (p. 92).

En el enfoque sobre CALL ella enfatiza el proceso sobre el producto como una forma de crear un ambiente de aprendizaje acogedor que anima la interacción tanto como sea posible en la segunda lengua (L2), incluidos los intercambios con los miembros de la correspondiente comunidad de hablantes nativos de la lengua meta. En su mencionada actualización, Garret (2009) afirma que la comparación de las tecnologías de CALL hoy en día con los que se utilizaban para el aprendizaje de idiomas en 1991 sería discutible, debido al cambio radical que ha tenido lugar la tecnología en los últimos 18 años.

En el mismo, Garret propone categorías actuales de CALL: (a) tutorías, (b) Compromiso con materiales auténticos y (c) comunicación. Por su parte, Chapelle (2001), establece seis criterios que podrían utilizarse para evaluar materiales en CALL: (a) potencial para el aprendizaje de idiomas (calidad de entrada, interacción y práctica), (b) se centran en el significado, (c) se adecuan al aprendiz, (d) autenticidad (e) impacto positivo (beneficios derivados que pueden ir más allá del aprendizaje de idiomas), y (f) sentido práctico.

Blake (2009) concuerda con la afirmación de Garret que los materiales en CALL deben ser juzgado sólo a la luz de la capacidad de una determinada tecnología para ayudar a los alumnos llevar a cabo una determinada tarea en un contexto determinado. Por otra parte, Garret (2009) sostiene que la explosión de la Web, y el consiguiente incremento en el poder y la sofisticación de las herramientas utilizadas para encontrar material en ella, ha hecho a CALL cada vez más valioso para los profesores de idiomas, al menos para los que tienen acceso regular a ella en su salón de clases / laboratorio.

1.3. Herramientas para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Según Lord (Verano, 2008), el desarrollo continuo, aunado a la creciente importancia de las nuevas y emergentes tecnologías en las escuelas y sociedades; indudablemente, han comenzado a dar forma a puntos de vista sobre la enseñanza de idiomas. Nuevas herramientas; tales como salas de chat, wikis y los blogs están ganando importancia en las aulas.

Con ello, los educadores se convencen del potencial de estas herramientas para incrementar la participación, la interacción y la producción en un idioma extranjero; factores que sugieren ser importantes en la adquisición de una lengua segunda (Long, 1996; Pica, 1994; Swain, 1985). Estas herramientas en línea han sido el foco de una gran cantidad de investigaciones y estudios que han estudiado la eficacia en la adquisición de vocabulario, lectura, habilidades orales y conocimientos culturales, entre otras áreas. (Liu, Moore, Graham y Lee, 2002; Warschauer y Healy, 1998, o Zhao, 2003). Haremos especial hincapié en aquellas herramientas que permiten la comunicación sincrónica cara a cara, como la videoconferencia.

1.4. Entornos virtuales de aprendizaje

Cada vez son más comunes los programas de realidad virtual que permiten incluir contenidos y archivos audiovisuales tan interesantes como significativos. Asimismo, permite crear los espacios educativos en los cuales adquieren un sentido y justificación para su uso. Esta corriente ha llevado a crear y desarrollar clases e incluso congresos en plataformas como *Second Life* (Livingstone y Kemp, 2006; en García, J; 2010).

Estas plataformas permiten la comunicación síncrona y asíncrona mientras que los estudiantes y los profesores permanecen en un cierto anonimato. La gran ventaja de *Second Life*; por otro lado, es que cada profesor y cada estudiante crea sus objetivos de manera autónoma y, a la vez, en negociación colaborativa con aquellos que pertenecen a su mismo entorno educativo (Pence, 2008) y lo hace de manera creativa (Oishi, 2007).

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

De acuerdo con los planteamientos de Sabino (2007) el tipo de investigación se establece según la clase de problemas de conocimiento a resolver del que surgirán naturalmente los objetivos de la indagación, los cuales

a su vez, son el elemento que más claramente nos indica el tipo de investigación que se efectúa, sin pasar por alto la disponibilidad de recursos.

Salkind (ibidem) afirma que uno de los puntos mas importantes respecto a este tipo de investigación, es que *“examina relaciones entre variables pero de ningún modo implica que una es la causa de la otra. En otras palabras, la correlación y la predicción examinan asociaciones pero relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro”*. (p. 13). Por otro lado, también se plantea que esta es una investigación de carácter descriptiva pues está orientada a recolectar información relacionada con el fenómeno que se pretende medir.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño es una estrategia general de trabajo. Tal como lo expresa Sabino (2002), el investigador determina, esta estrategia una vez que ya ha alcanzado suficiente claridad respecto a su problema; de igual manera orienta y esclarece las etapas que habrán de acometerse posteriormente. *“El diseño remite a un plan coherente de trabajo para recabar y analizar los datos que nos acercan al conocimiento de la realidad en estudio”* (p. 63). Martín (1986; citado por Balestrini, 2002) añade que el diseño intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas.

En los diseños de campo los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza (Sabino, 2002; p. 64).

Definición que coincide con las características de la presente investigación. De tal manera que éste estudio se puede ubicar en el tipo de investigación de campo puesto que los datos se recogen directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos; *“el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes”* (Arias 2006, p.31).

Igualmente, para ejecutar el mismo, se asumen los postulados establecidos para las investigaciones con diseño cuasi-experimental, puesto que se busca obtener cierto conocimiento sobre la efectividad de un tratamiento, según Balluerka y Vergara (2002) *“se caracteriza por el estudio de la variable de tratamiento en contextos donde el investigador no puede asignar las unidades de análisis a los distintos niveles de la(s) variable(s) de interés”* (p.9).

2.3. Población y muestra

La muestra que es *“parte de un colectivo, un subconjunto de unidades de análisis representativas de la población, que el investigador selecciona con la finalidad de obtener la información precisa que caracteriza al colectivo”* (Silva, 2007, p.97). En otras palabras es una porción representativa de la población.

Se ha seleccionado la técnica de azar simple que se considera conveniente para este estudio; pues, de acuerdo con Sabino (2002) es adecuado porque el universo es relativamente pequeño; es decir, la población objetivo está constituida por un pequeño número de alumnos.

Así mismo Lohr (2000; citado por Hurtado, 2008) menciona que la técnica azar simple consiste en elaborar una lista con todos los integrantes de la población, asignarle un código a cada uno, y luego seleccionar a los integrantes de la muestra mediante la utilización de la tabla de números aleatorios. Además, señala que las condiciones necesarias de este tipo de muestreo son: que cada unidad de la población tenga la misma probabilidad de pertenecer a la muestra y que la selección de una unidad no condicione la elección o el rechazo de la otra.

Con respecto a la muestra, en el caso específico de esta investigación, se redujo a un grupo mínimo de cuatro 120 participantes, todos ellos cursantes de los años primero, segundos y terceros, de Bachillerato General

Unificado (BGU). Todos los participantes se encuentran en un nivel B1 de dominio de la lengua inglesa, por lo que se les considera capaces de entablar una conversación fluida que evidencien sus conocimientos gramaticales, fonológicos y sintácticos, además de usar un vocabulario amplio de la lengua meta.

2.4. Instrumento

Silva (2007) señala que *“en investigación, la recolección de datos es un proceso estrechamente relacionado con el análisis de los mismos. Esta fase del proyecto implica dos importantes actividades: elegir o desarrollar un instrumento de medición y aplicarlo”* (p.107).

Se utilizó como instrumento para la recolección de datos una adaptación del material utilizado por Sánchez, C (2002), en su trabajo titulado: *La Percepción de la Fluidez en Español como Segunda Lengua*, quién realiza la medición de la fluidez oral a través de aspectos que denomina como “dificiles de cuantificar” y “aspectos cuantificables”. Estas últimas inicialmente propuestas por Lennon (1990), en cuyo estudio *“Investigating Fluency in EFL: a Quantitive Approach”* identifica 12 aspectos cuantificables para la medición de la fluidez.

Más adelante, en el año 2004, Freed, Segalowitz y Dewey en su trabajo de investigación denominado *“Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestics Immersion Programs”*, coinciden con las variables cuantitativas propuestas por Lennon pero a un número reducido.

2.5. Procedimiento para la recolección de datos

Para determinar la efectividad del uso de las aplicaciones se les invito a los estudiantes a seleccionar una aplicación de video llamada (Skype, Messenger, WhatsApp, Meet, Zoom y Teams). Manejando dos fases para la recolección de la información. La primera fase fue previa a la utilización de la aplicación y posterior a ésta. Se conformaron parejas de forma aleatoria quienes conversaron en inglés sobre temas diseñados previamente y asignados, disponiendo de un tiempo de 10 minutos. Este procedimiento se efectuó en cuatro sesiones, con temas de conversación diferente, cada una de las cuales fueron grabadas a fin de analizarlas para recolectar los datos.

En una segunda fase, cada participante efectuó una vez por semana una video llamada, con un nativo de los Estados Unidos empleando una aplicación de su preferencia previo acuerdo. A cada nativo colaborador se le explicaron previamente las pautas para la realización de la actividad, la duración de la misma (10 minutos) y el tema a desarrollar durante la experiencia de intercambio virtual. Cabe destacar que los temas son los mismos de la primera fase. Del mismo modo, estas conversaciones se grabaron con la finalidad de efectuar el análisis y así completar el proceso de recolección de datos.

2.6. Procedimiento para el análisis de datos

En primer lugar, se grabaron las conversaciones realizadas en parejas conformadas por el grupo A, (sin aplicaciones de video llamada), seguidamente se escucharon las grabaciones obtenidas y se analizaron los errores; esta acción permitió extraer los aspectos cuantitativos de la fluidez tales como la velocidad, las pausas y las reparaciones.

Estas acciones se repitieron con la sesión individual de cada participante con el profesor estadounidense a través de la aplicación para hacer video llamadas. Es decir, que estos procedimientos se ejecutaron en cada sesión que realizó el participante con o sin la aplicación. Luego de analizar de las conversaciones en los cuatro (4) tópicos, los aspectos cuantitativos de la fluidez, se pudo establecer la comparación para así describir el resultado del desarrollo de la fluidez oral por cada participante y posteriormente de forma general.

3. Análisis de los resultados

Los resultados de las cuatro medidas de fluidez se analizaron, utilizando procedimientos estadísticos, correspondientes a un estudio cuantitativo de dichas transcripciones sobre la fluidez oral como criterio de la competencia comunicativa oral. El porcentaje de mejora del pretest al postest se presenta como *logro* del aspecto *velocidad*. Para ello se procedió a calcular los porcentajes, tomando cada una de las cifras presentadas por tópicos para ambas modalidades. Cada número se multiplicó por 100, el resultado de cada multiplicación se dividió entre 130, siendo éste considerado el punto medio de velocidad ideal en palabras por minuto. Una vez calculado, cada porcentaje máximo posible entre ambas condiciones (*sin* y *con* la aplicación) tópicos por tópicos se resta con el porcentaje de valor mínimo. El resultado de dichas operaciones representa el mejoramiento adquirido por el estudiante.

Las actividades que se presentaron fueron estructuradas con el fin de explorar información de índole personal, académica y cultural de los estudiantes; también fueron diseñadas con el propósito de que las conversaciones giraran alrededor de un tema, tomando en cuenta el vocabulario con el que el participante se encuentra más familiarizado por el uso en contexto, y así evitar interferencias que pudieran afectar el desarrollo de los temas. Adicionalmente, estas actividades sirvieron como referencia para el desarrollo de las conversaciones hechas por cada uno de los estudiantes y permitieron determinar la fluidez oral de los mismos. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los tópicos y el objetivo por el cual se diseñaron.

El primer tema era Tell me about yourself y sirvió como punto de inicio en las relaciones por pareja del Grupo A; e igualmente de cada participante con un miembro nativo del Grupo B. En esta actividad los estudiantes debían describir ellos mismos, la edad, lugar de nacimiento, familia, amigos, hobbies, comidas favoritas, música y deportes. De esta manera permitir que las parejas comenzaran a conocerse y establecieran vínculos de confianza que sentarían las bases para las próximas sesiones. Cabe notar que la temporalización de las mismas era de 15 minutos.

Una segunda actividad denominada College life profundizaba aspectos académicos y personales relacionados al tópico anterior; ya que consistía en relatar un día normal en su vida como estudiante y debían preguntar a sus pares sobre su carrera, horario, asignaturas, profesores, su primer día en la universidad, entre otros.

Un tercer tópico llamado Let's talk about your country se utilizó para que las parejas compartieran información de índole cultural, estableciendo así similitudes y diferencias entre sus culturas. Los aspectos que debían discutir eran sobre la ciudad en la que viven especificando cosas que más le gustan y las que menos le gustan de ella como el clima, comidas típicas, monumentos, creencias religiosas, lugares turísticos, festivales tradicionales.

La última actividad con el tema Memorable Events in your childhood abarcó aspectos más detallados de la vida personal acontecidos en la infancia, que fueron agradables y memorables tales como: los amigos, profesores, sueños e ilusiones, travesuras, actividades de tiempo libre, etc. Esta actividad puso a prueba la elección apropiada de los tiempos verbales en referencia con el contexto.

Conclusiones

Al evaluar la fluidez oral de los participantes, antes y después de sus experiencias con las aplicaciones para video llamada, haciendo uso de las grabaciones tomadas durante las sesiones, con el propósito de obtener los datos necesarios para describir el desarrollo de la fluidez oral de los mismos, se puede identificar situaciones en las que los estudiantes reflejan una mejoría significativa en algunas cuestiones relativas a los aspectos cuantitativos de la fluidez. Por ejemplo, se observó que bajo la modalidad *con* la aplicación las cifras en el total de palabras contabilizadas en 7 minutos de conversación por cada tópico, son mayores con respecto a las cifras contabilizadas en las sesiones *sin* la aplicación y lo mismo sucede con el número de palabras contabilizadas en el minuto que más habló. Cabe destacar, que estos últimos no llegan a ubicarse en ninguna de las modalidades dentro de la tasa de habla normal, según lo establecido por el Centro Virtual Cervantes (s/f) y Arbazúa et al.

(2005). A pesar de resaltar ciertos aspectos positivos, el mejoramiento (logro) no fue ascendiendo a medida que se desarrollaban los tópicos.

De igual modo, en ninguna de las modalidades consiguió disminuir las cantidades de pausas, reparaciones y errores gramaticales en forma decreciente. Los resultados de estos aspectos son inconstantes e incluso mayores en las sesiones efectuadas *con* la aplicación, lo que da la idea de problemas en el proceso de planificación del habla. Tales resultados pueden atribuirse a que los individuos, según sus palabras expresadas se sienten más inseguro en la comunicación por videoconferencia, puesto que percibió que el proceso comunicativo era diferente y que requirió haber usado la aplicación antes de haber participado en esta experiencia en particular. En cambio algunos reportan más comodidad con su pareja en la sesión *sin* la aplicación.

Posiblemente sea el caso en que el estudiante tenga especiales dotes para comunicarse presencialmente y que no lo sea tanto a través de una videoconferencia, ello coincide con las siguientes afirmaciones de Llano et al. (2011):

En las interacciones orales cara a cara, los hablantes tienen en cuenta la distancia física que los separa, el contacto físico y visual, la disposición del cuerpo, los gestos, la toma de turnos de palabra. Todos estos aspectos diferencian las actividades realizadas presencialmente y las realizadas a través de videoconferencia. En las interacciones comunicativas por videoconferencia estos matices de proceso de comunicación se pierden en buena parte; existen matices en la comunicación detectadas cara a cara y que pueden pasar desapercibidas en la comunicación on line. Hay aspectos que resultan determinantes en el proceso de comunicación cara a cara presencial y que no ocupan la misma jerarquía en la comunicación on line: el olor, la presencia física, microespacio (contexto físico) (p.12).

Con referencia al total de pausas, entre las que se incluyen las silenciosas y vocalizas los resultados fueron diversos para ambas modalidades. Por añadidura, en esta medida se presenta que en tres de los cuatro tópicos, la participante interrumpe más su discurso en las conversaciones *con* la aplicación. Emplea en cantidades excesivas las reparaciones, principalmente en las sesiones *con* la aplicación, como una estrategia para llenar los silencios a toda costa, lo cual repercute en la claridad del mensaje, puesto que su intervención está cargada de reformulaciones, repeticiones y salidas en falso. Ello influye negativamente en la fluidez de las conversaciones.

Finalmente, en el manejo gramatical como medida del desempeño oral, los errores cometidos no van decreciendo en la totalidad de tópicos en las sesiones *con* la aplicación. Aunque se puede señalar que algunas veces comenten menos errores cuando usan la herramienta. Esto permite indicar que no existieron mayores cambios significativos en al menos buena parte de los rubros.

En general, los estudiantes se desarrollaron natural y espontáneamente durante las sesiones realizadas *con* y *sin* las aplicaciones, debido a que los temas estaban relacionados a situaciones auténticas, lo cual se puede constatar en las grabaciones y transcripciones de las conversaciones. No obstante, es necesario señalar que empezando las sesiones con los angloparlantes, los jóvenes manifestaron nerviosismo debido a que era la primera vez que conversaban con un nativo a través de esta herramienta tecnológica. También, en ciertas ocasiones demostraron sensación de ansiedad debido al miedo que sentían a equivocarse, ya que para ellos ningún error de pronunciación pasaría desapercibido. Consiguientemente, los estudiantes manifestaron su deseo de continuar usando el programa.

Asimismo, el hecho de que los estudiantes expresen que seguirán utilizando estas herramientas en el futuro para comunicarse con personas nativas de las lenguas que estudian, muestra su deseo y motivación en mejorar su competencia comunicativa oral. Finalmente, esperamos que los datos cotejados y las conclusiones expuestas resulten de utilidad e interés tanto para los profesores del área de lenguas extranjeras como para otros profesores de otras áreas. Es necesario que se continúe investigando sobre este tema, puesto que tanto el uso de herramientas tecnológicas en el contexto de clase y la fluidez oral deberían ser una cuestión medular en el aprendizaje de una lengua extranjera. ©

Chess Emmanuel Briceño Nuñez. Licenciado en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Docente de Francés e Inglés en la Unidad Educativa Rural Monseñor Ignacio Camargo (Trujillo-Venezuela). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas y Tecnología de la Unidad Educativa Martin Lutero (Guayaquil Ecuador). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas de la Unidad Educativa Internacional Bilingüe Giuseppe Garibaldi (Guayaquil-Ecuador).

Maryuri D. Villegas Rincón. Licenciada en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en Escuela Técnica Salesiana “Santo Tomás de Aquino”, AVEC (Asociación Civil Pro-educación Católica), (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en “American English College” C.A (Trujillo-Venezuela). Docente de Inglés en Corporación Educacional de Asimet “Liceo Bicentenario Industrial Chileno Alemán” (Santiago - Chile).

Referencias Bibliográficas

- Allegra, Mary & Rodríguez, Mayela (2010). *Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE*. *Revista ciencias de la educación* 35 (20) ,135-140
- Alred, Geof; Bryam, Michael & Fleming, Mike. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Arias Odón, Fidas Gerardo. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, (5^{ta} edición). Caracas, Venezuela
- Balestrini, Miriam. (2002). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación?* Sexta 6^a edición. Caracas, Venezuela
- Balluerka Lasa, Nekane. & Vergara Iraeta, Ana Isabel. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Pearson Educación
- Bates, Tony. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blake, Robert. (2009). The use of technology for second language distance learning. *Modern Language Journal*, 93 (1), 822-835
- Bradshaw, Amy; Bishop, Jeanne; Gens, Linda; Miller, Sharla & Rogers, Martha. (2002). The relationship of the World Wide Web to thinking skills. *Educational Media International*, 39, 275–284
- Cabero, Julio. (2007). *La videoconferencia. Su utilización didáctica*. En F. Blázquez (coord.), *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*, Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, pp. 99-115.
- Canale, Michael. & Swain, Merri. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, pp. 1-47.
- Castells, Manuel. (2000). *La era de la información: La sociedad red*. (2^{da} ed. Alianza, Madrid.
- Crook, Charles. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.

- Díaz Barriga, Frida. & Hernández Rojas, Gerardo. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Serie Docente del Siglo XXI. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana, S.A.
- Freiermuth, Mark. (2002). Internet chat: collaborating and learning via e-conversations. *Tesol Journal*, 11 (3): 36-40.
- FUNDABIT (2004). *RENADIT: Documentación del proyecto*. Fundación Bolivariana de Informática y Tele-mática (FUNDABIT). Caracas: Autor.
- Garret, Nina. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal* (75): 74-101.
- Garret, Nina. (2009). Computer assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation: *Modern Language Journal*, 93 (1): 719-740
- Gass, Susan; Mackey, Alison. & Ross-Feldman, Lauren. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory setting. *Language Learning*, 55 (3): 575-611.
- Gómez, Marbelis. & Matos, Tepey. (2008). *Estrategias de aprendizaje para la producción oral en FLE*. (Tesis de licenciatura). Universidad De Los Andes, Mérida.
- Gordon, Judith. (2005). *La comunicación ascendente en el comportamiento organizacional* (ed.9). Prentice Hall
- Healey, Deborah. & Klinghammer, Sarah. (2002). Constructing meaning with computers. *Tesol Journal*, 11 (3):3
- Horwitz, Elaine. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hurtado, Jaqueline. (2008). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (6ª ed.). Caracas, Venezuela: Quirón-Sypal
- Jauregui, Kristi., Nieuwenhuijsen, Dorien. & De Graaff, Rick. (2003). A virtual writing environment for peer feedback in Spanish as a second language, en J. Piqué-Angordans, M.J. Esteve & M.L. Gea Valor (eds.) *Internet in Language for specific purposes and Foreign Language Teaching*. Universitat Jaume 1, Castelló, pp. 445-457
- Jonassen, David. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 225-249). Madrid, España: Santillana
- Lafford, Barbara. (2009). Toward an ecological CALL: update to Garret (1991). *The modern language Journal*, 93, Focus Issue.
- Lennon, Paul. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40 (3):387-417.
- Levy, Mike. (2009). Technology in use for second language learning. *The Modern Language Journal*. 93 (1):769-782.
- Liu, Min., Moore, Zena., Graham, Leah., & Lee, Shinwoong. (2002). A look at the research on computer based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 250–273.
- Long, Michael. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition*, Vol. 2: Second language acquisition (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Long, Larry. & Long, Nancy. (1999). *Introducción a las computadoras y a los sistemas de Información*. (5ta ed.). México: Prentice Hall
- López Segrera, Francisco. (2001). *Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, IESALC/UNESCO.
- Lord, Gillian. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2): 364-379.

- Maslow, Abraham. (1963). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos S.A (1991).
- Mayer, Richard. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 153-171). Madrid, España: Santillana.
- Méndez Álvarez, Carlos Eduardo. (2001). *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. (3ª edición). Bogotá, Colombia
- Méndez Barrantes, Zayra. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a distancia
- Miratía, Omar. (2005a). La formación del docente en la era de las TICs. *Revista INFOBIT* 8, (2): 16-17.
- Miratía, Omar. (2005b). El docente y su desarrollo profesional en la era de las TICs. *Revista INFOBIT* 9, (2), 16-17. Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). *Learning with technology. A constructivist perspective* (p. 84). Upper Sadler River, NJ, EE.UU.: Prentice-Hall.
- Muñoz, Carmen. (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Norton, Peter. (2006). *Introducción a los computadores* (6ª. Ed.). McGraw- Hill Interamericana.
- Oishi, Lindsay. (2007). Surfing Second Life: What does second life have to do with real-life learning? *Technology & Learning*, 27 (11): 54.
- Opp-Beckman, Leslie. (2002). Africa online: A web-and content-based English language-teaching course. *Tesol Journal*, 11 (3): 4 – 5
- Palella, Santa. & Martins, Feliberto. (2003). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Payne, Scot & Whitney, Paul. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, Working Memory and Interlanguage Development. *CALICO Journal*, 20 (1):7-32
- Pence, Harry (2008). The homeless professor in second life. *Journal of Educational Technology Systems*, 36 (2), 171-177.
- Pica, Teresa. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493–527.
- Sabino, Carlos. (2002). *El proceso de investigación*. Editorial PANAPO. Caracas, Venezuela
- Salkind, Neil. (1999). *Métodos de Investigación* (3ª ed.). México: Prentice Hall.
- Sánchez Avendaño, Carlos. (2002). La percepción de la fluidez en español como segunda lengua. *Revista de filología y lingüística*, 28 (1): 137-163
- Schuetze, Ulf. (2008). Exchanging second language messages on line: Developing and intercultural communicative competence? *Foreign Languages annals*, 41 (4): 660-672
- Swain, Merrill. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París, Francia: Autor.
- Warschauer, Mark. & Healey, Deborah. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Yezpe Castillo, Aureo. (1989). *Historia universal de educación básica*. Editorial Larense. Caracas.
- Zhao, Yong. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21, 7–27
- Zheng, Dongping; Young, Michael; Wagner, Manuela Maria & Brewer, Robert (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The modern Language Journal*, 93 (4): 489-508.

Correlación del Nivel de Comprensión Lectora con el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios



Correlation of the level of reading comprehension with academic performance in university students

Yadira Leonor Paba Orta

<https://orcid.org/0000-0001-7375-1284>

ypaba@hotmail.com - yadira.paba@udes.edu.co

Teléfono de contacto: +057 3123773806

Programa Académico de Fonoaudiología

Facultad de Salud

Universidad de Santander UDES Sede Bucaramanga

Departamento de Santander. Colombia



Fecha de recepción: 20/02/2021
Fecha de envío al árbitro: 24/02/2021
Fecha de aprobación: 08/05/2021

Resumen

En este artículo se establece una correlación entre los niveles de comprensión de lectura en universitarios de primer semestre en salud, y el rendimiento académico alcanzado en asignatura de Biociencias, en que requieren de una competencia alta de comprensión lectora, la cual presenta alto grado de mortalidad académica. La investigación es de tipo cuantitativo, con enfoque deductivo donde la mayor parte de las ideas o conceptos se reducen a variables, y las relaciones entre ellas son sometidas a test. Se encontró una relación directa moderada entre variables, de nivel de comprensión de lectura y de rendimiento académico de $r_o = 0,669$, con una significancia de 0,19 de dos colas. Los resultados de rendimiento académico muestran predominio de un nivel medio de 60,6% entre 3,0 y 3,9 para la asignatura de Biociencias de los tres programas de salud, y en comprensión un nivel Literal un promedio, de 2,63, en un rango de 1 a 3. Mientras que, para los niveles de lectura, inferencial y crítico, los estudiantes se ubican en un nivel bajo.

Palabras clave: Evaluación del nivel de lectura, Rendimiento académico, nivel literal, inferencial, critico, Biología.

Abstract

This article establishes a correlation between the levels of reading comprehension in first semester university students in health, and the academic performance achieved in the Biosciences subject, in which they require high reading comprehension competence, which presents a high degree of mortality. academic. The type of research is quantitative, with a deductive approach where most of the ideas or concepts are reduced to variables, and the relationships between them are tested. A moderate direct relationship was found between variables, level of reading comprehension and academic performance of $r_o = 0.669$, with a significance of 0.19 from two tails. The results of academic performance show a predominance of an average level of 60.6% between 3.0 and 3.9 for the Biosciences subject of the three health programs, and in understanding an average Literal level of 2.63, in a range of 1 to 3. While, for the levels of reading, inferential and critical, students are located at a low level.

Keywords: Reading level assessment, Academic performance, literal level, inferential, critical, Biology.

Author's translation.

Introducción

El lenguaje, nos brinda la oportunidad de comprender y expresar nuestros pensamientos y conocimientos, pero es a través de la comprensión de la lectura que se adquiere el nuevo conocimiento, el que se amalgama al adquirido para ampliar el repertorio lingüístico, por ello la comprensión de lectura, se constituye en una exigencia para que cada profesional pueda demostrar la competencia de su formación académica.

De esta forma la lectura comprensiva, se convierte en instrumento de carácter transversal para el futuro profesional, que lo lleva a construir su paradigma lingüístico y cognitivo, mediante los procesos cognitivos o metacognitivos que adquiera, con un saldo mínimo o máximo de conocimientos y competencias, evidenciados en el saber ser, saber hacer o saber conocer. “Los estudiosos de la comprensión lectora están de acuerdo en considerarla como una competencia indispensable para el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias específicas” (Díaz, 2006; Walter, 2004).

Es por esto por lo que, “Para comprender lo que lee, el estudiante puede valerse de una serie de estrategias, las cuales determinan procesos controlados que requieren saber qué, cómo y cuándo usarlas; por eso, se requiere del conocimiento metacognitivo” (Díaz-Barriga y Hernández, 2005), citados por (García et al., 2015).

En este trabajo se hace una revisión de elementos conceptuales sobre los niveles de comprensión de lectura, los cuales se validan mediante un proceso de evaluación a estudiantes universitarios, en el que se determinan los aspectos que los identifican para correlacionar los niveles de lectura alcanzados, con los resultados académicos obtenidos en la asignatura de biociencias, con el fin de establecer las relaciones de procesos metacognitivos que se emplean, tanto en el proceso de aprendizaje como de comprensión lectora. Por este motivo,

Se debe partir de la conceptualización de la comprensión de lectura, como una actividad a través de la cual los lectores construyen significados (comprensión); en ella se combinan los conocimientos y las experiencias previas, la competencia lingüística (fonológica, léxica, información sintáctica, semántica), la información aportada por el texto y el contexto, y la forma como se relacionan con el texto de acuerdo con la gramática textual. (Tapia, 2008).

Es por lo tanto, un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural.

Para determinar el análisis de la variable principal, se expone la taxonomía de los niveles de comprensión de lectura en la que se establecen los parámetros para medir los niveles de comprensión lectora, tomando como referente el proceso de interacción entre el texto y el lector, de (Strang, 1965); y (Smith, 1989) los cuales describen tres niveles de comprensión lectora, ubicados en literal, inferencial y crítico.

En esta misma relación, se describe el rendimiento académico, como el manejo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que tiene como base el proceso de enseñanza, en el que se busca identificar las estrategias metacognitivas, que emplea el estudiante en el proceso de evaluación, para lo cual se retoman los resultados alcanzados en asignaturas de Biociencias, los cuales manejan una complejidad lectora orientada a asimilar la conceptualización e implementación de procesos biológicos y químicos a nivel científicos.

Por este motivo la pregunta que se plantea es, ¿Cuál es la correlación entre el nivel de comprensión de lectura y el rendimiento académico evidenciados en los resultados de la asignatura de Biociencias en estudiantes universitarios de primer semestre de programas de salud?

Tipo de Investigación

Se determina que el diseño de investigación que más se adecua a la propuesta investigativa es la de tipo cuantitativo, “con enfoque deductivo, donde la mayor parte de las ideas o conceptos se reducen a variables, y las relaciones entre ellas son sometidas a test”. Walker, (2005)

Además, porque se parte de datos, con los que pretende alcanzar la objetividad en las conclusiones del estudio gracias al uso de datos numéricos o empíricos, como es el identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios de primer semestre, para luego correlacionarlos con los resultados del rendimiento académico en asignaturas comunes de componente básico para los tres programas de salud, como Biociencias, que comprende biología, química y microbiología, los que requieren de una competencia de comprensión lectora alta y la cual presenta un alto grado de mortalidad académica.

El estudio tiene como fin el identificar mediante una matriz estandarizada, la evaluación de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de primer semestre en los programas de Bacteriología, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología en la Universidad de Santander. Este aspecto no ha sido evaluado antes, por lo que no se conocen datos o antecedentes similares.

La investigación pretende obtener unos resultados que conlleven un análisis de la información de los datos de niveles de comprensión de lectura, obtenidos mediante la aplicación de instrumentos estandarizados, para de después analizar y clasificar las respuestas obtenidas por los evaluados, sirvan para realizar una correlación con las notas de rendimiento académico de la asignatura de biología y química básica, seleccionada en los tres programas de salud evaluados.

En este caso, el objetivo es determinar los niveles de comprensión de lectura en cada uno de los estudiantes evaluados, con el fin de correlacionar con los resultados académicos, determinando la relevancia que tiene la comprensión lectora en el rendimiento académico, evidenciado en las asignaturas de nivel básico de primer semestre en los programas de salud.

Instrumentos de Medición

Para realizar la medición de la comprensión lectora, se retoma en gran parte el instrumento de evaluación diseñado por los Mexicanos Guerra y Guevara, (2013), quienes lo validaron para medir los niveles de comprensión de lectura, en literal, inferencial, crítico y apreciativo, pero este último nivel no se tendrá en cuenta en esta evaluación, debido a que se quiere enfatizar las metas hacia las competencias académicas.

El instrumento se validará mediante, prueba piloto, para generar ajustes que conlleven a mejorar en contenido y confianza en la aplicación. También se someterá a prueba de expertos para que determinen el nivel de comprensión del instrumento, en función de cada uno de los niveles de comprensión lectora, exceptuando el nivel literal, que por su bajo nivel de complejidad no ofrece dificultad. Al evaluar el cuestionario que está validado en México, por Guerra y Guevara, se procede a ajustes y se envía al panel de tres expertos, que manejan la cátedra de competencias comunicativas, para que expongan sus sugerencias; una vez realizados los cambios se procede a la validación del instrumento.

Para determinar el nivel de comprensión lectora, se emplea el texto descrito en el trabajo de Guerra y Guevara, el cual contiene un texto argumentativo de 965 palabras y cuyo contenido explica la evolución lógica haciendo énfasis en sus causas y procesos, extraído del libro “La evolución y su historia” de Cela y Ayala (2013). El instrumento consta de 9 ítems orientadas a los niveles de comprensión lectora.

En el nivel literal, se formulan dos preguntas de opción múltiple con única respuesta, orientada hacia recabar información del texto. En tanto que, en el nivel literal profundo o nivel de organización de la información, se evalúa la distribución de la información mediante un organizador gráfico, el cual se evalúa mediante una matriz, tomada de Guevara y Guerra (2001). En este nivel se deben jerarquizar las ideas principales, secundarias

y terciarias, las cuales se validan mediante un cuadro sinóptico, mapa mental o mapa conceptual. Se tiene en cuenta el manejo de conceptos y las relaciones entre estos.

La evaluación del nivel inferencial se orientó al diseño de dos preguntas abiertas, que se evalúan mediante una matriz de creación propia, basada en (Pérez 2005). En el que se determinan inferencias de detalles adicionales al texto e inferencias de causa efecto.

El nivel crítico, se evalúa con una pregunta en la que se formula una dicotomía entre lo religioso y lo biológico, por lo que se demanda una respuesta, que debe justificarse, la cual se evalúa mediante la matriz, de (Guevara y Guerra 2013).

Por otro lado, la evaluación del rendimiento académico es determinado a través del desempeño escolar de los estudiantes, a través de pruebas académicas construidas por docentes a partir de una calificación cuantitativa o cualitativa definida por el maestro. La medida exacta para calcularla es compleja, ya que influyen distintas variables que dependen de las asignaturas o criterio del profesor. Por ello,

El rendimiento académico en estudiantes universitarios, es un indicador trascendental para la evaluación de la calidad educativa, y se le considera como el resultado de la unión de diferentes elementos que interactúan en el desempeño de la vida académica del estudiantado” (De Miguel, Apocada, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal, 2002).

Así mismo, en el rendimiento académico son relevantes las estrategias de aprendizaje.

Según (Monereo 2000), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Por otra parte, Román y Gallego (1994), sobre la base de la actual hipótesis admitida de los principales procesos cognitivos de procesamiento de información, “Plantea que las estrategias cognitivas de aprendizaje o estrategias de procesamiento pueden ser definidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”.

Por este motivo, en los tipos de estrategias de aprendizaje propuestos por Román y Gallego (1994) se retoma la clasificación en cuanto al manejo de la información.

Estrategias de adquisición de información: De acuerdo con el modelo de Atkinson y Shiffrin, para adquirir información son necesarios los procesos atencionales, que son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el medio ambiente hasta el registro sensorial. Luego se ponen en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información, transformarla y transportarla, junto con los procesos atencionales y de interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo. En el ámbito de la adquisición de la información se han constatado dos tipos de estrategias de procesamiento.

Estrategias de codificación de información: Se refiere al proceso cognitivo encargado de la elaboración y organización de la información, conectándola con conocimientos previos e integrándola en estructuras de significado más amplias, que forman la base del conocimiento, es decir del paso de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo.

Estrategias de recuperación de información: Se refiere a las estrategias que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta.

Finalmente, las estrategias de apoyo al procesamiento de naturaleza metacognitiva y no-cognitiva, son las encargadas de cumplir la función de apoyar o potenciar el proceso de adquisición, codificación y recuperación, con lo cual se ve favorecido el buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Por eso, los alumnos también necesitan estrategias y tácticas que les ayuden a “manejar” sus estrategias de apoyo. Estas estrategias ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, las de codificación y las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima y la atención.

En síntesis, en tareas de comprensión de texto, “Las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección, uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual” (Trabasso & Bouchard, 2002). Así, las estrategias hacen referencia a habilidades dirigidas a una meta Bereiter & Scardamalia, (1989); Paris & Paris, (2007) 9; Afflebach, Pearson, & Paris, (2007). Estas incluyen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales.

El objetivo final de este trabajo, es el de correlacionar el nivel de comprensión lectora con el rendimiento académico, que sirva de insumo para generar en un futuro, orientaciones programáticas académicas, que coadyuven a superar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios y por ende en los procesos metacognitivos que apunten a optimizar procesos de pensamiento y de rendimiento académico, los cuales podrían evidenciarse en las pruebas y estudios que se realicen a nivel local y nacional.

Es así, como desde el marco de las competencias y desde los niveles de lectura Cassany (2003) nos plantea que “El estudiante de secundaria debe llegar a la universidad, con un nivel de competencia de lectura por lo menos entre lectura literal a inferencial”. Por consiguiente, se plantea que “El lector universitario debe desarrollar una lectura crítica”, como lo concibe Cooper, (1998)

Metodología

La técnica de recolección de información, se ha diseñado mediante encuestas y elaboración de texto a partir de la lectura de Camilo Cela, Que es la evolución, retomada de Guevara y Guerra (2013).

Para la determinar la categorización de cada nivel de comprensión lectora, se procedió a normalizar los datos en función a un puntaje en común, igual a tres. Para ello, se agrupan los, resultados de cada nivel de respuesta en rangos de Alto con 3; Medio con 2; Bajo con 1 punto y deficiente con 0 punto. El número de ítems a evaluar es 8 ítems, distribuidos en los tres niveles de lectura.

Para el nivel Literal se tienen 2 ítems; en el nivel Literal profundo o de reorganización de la información se tienen 2 ítems; en el nivel inferencial se tienen 3 ítems y el crítico tiene un ítem. El puntaje total de respuestas que se debe alcanzar es de 24 puntos, correspondiendo a 3 por cada pregunta o ítem. La medición de los ítems es de tipo nominal. Gran parte del material, se ha retomado de la investigación de los mexicanos Guevara y Guerra, (2013), validación de un instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos.

Para la evaluación del rendimiento académico, se retoman los resultados reportados por registro y control académico, de los estudiantes de primer semestre de salud, en la asignatura de Biociencias, orientado a microbiología para Bacteriología; a Biología para Fonoaudiología y Terapia Ocupacional, las cuales forman parte del nivel básico de salud, en el primer semestre del 2019.

La escala de puntuación que se designará es de 0-5, el cual tendrá una distribución de 0 a 2.9 con desempeño bajo; de 3 a 3.9 con desempeño medio; de 4 a 4,5 con desempeño bueno y de 4,6 a 5,0 con desempeño alto, retomando el agrupamiento numérico que tiene la Universidad de Santander.

Para estandarizar el instrumento se sometió a prueba de 3 expertos, quienes recomendaron incluir el mapa mental o diagrama de flujo, para ampliar los organizadores gráficos además del mapa conceptual, en el esquema empleado para evaluar nivel de comprensión de lectura literal profundo.

Análisis de Resultados

Respecto a la frecuencia de las respuestas en la evaluación de comprensión de lectura, se presenta un rango de deficiente a bueno. Los puntajes deficientes, se ubican en una frecuencia de (n=7) con porcentaje de 12.3%;

en malo (n=14) con porcentaje de 24.6%; en regular (n=30) con porcentaje de 52.,6%; en Bueno (n=6) con porcentaje de 10.5%.

Tabla 1. Puntaje Total de Niveles de Comprensión Lectora Agrupada

	Rango de lectura	Rango de lectura	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 deficiente	7	12,3	12,3	12,3
	2 malo	14	24,6	24,6	36,8
	3 regular	30	52,6	52,6	89,5
	4 buena	6	10,5	10,5	100,0
Total		57	100,0	100,0	

Se relacionan los resultados de los niveles de comprensión lectora agrupados para los tres programas de salud evaluados.

Fuente: Elaborado por Yadira Leonor Paba Orta. 2019

En cuanto al análisis de los resultados académicos se observa una distribución de notas entre desempeño bajo con porcentajes mínimos, al igual que los de puntajes altos.

Tabla 2. Rendimiento Académico Asignatura de Biociencias

	Notas Biociencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,5	1	2,0	2,0	2,0
	2,6	3	6,0	6,0	8,0
	2,7	1	2,0	2,0	10,0
	2,8	2	4,0	4,0	14,0
	3,0	6	12,0	12,0	26,0
	3,1	5	10,0	10,0	36,0
	3,2	7	14,0	14,0	50,0
	3,3	6	12,0	12,0	62,0
	3,5	2	4,0	4,0	66,0
	3,6	9	18,0	18,0	84,0
	3,7	4	8,0	8,0	92,0
	3,8	2	4,0	4,0	96,0
	3,9	1	2,0	2,0	98,0
	4,1	1	2,0	2,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

La tabla muestra el rendimiento obtenido en la asignatura de Biociencias que sirve para correlacionar con el nivel de comprensión de lectura obtenido.

Fuente: Elaborado por Yadira Leonor Paba Orta. 2019

En cuanto a los resultados de rendimiento académico de la asignatura de Biociencias, la oficina de registro y control académico reportó las notas de los tres programas, las cuales se analizaron a nivel general con un promedio de 3.14. La nota por programa se registra de la siguiente forma. Fonoaudiología, 3.11; Terapia Ocupacional 3.06; Bacteriología 3.35.

Teniendo en cuenta el rendimiento académico en la asignatura de Biociencias, se realiza un análisis de la frecuencia en correlación con el porcentaje simple y acumulado.

El porcentaje más alto de rendimiento académico, solo lo obtuvo un estudiante, con una nota de 4,1, es decir bueno, correspondiente al 2% de la muestra

Para el análisis estadístico, se emplean pruebas no paramétricas, debido a que hay datos sin distribución una distribución normal, en el que se evidencian datos ordenados a nivel cuantitativo para la variable de rendimiento académico con notas de la asignatura de biología y química, además, de datos ordinales de bajo, medio y alto para la variable de niveles de comprensión de lectura. Por este motivo, se utiliza la prueba de variables de Rho de Spearman.

Tabla 3. Correlaciones de variables

			Variable2 (rendimiento Agrupada)	Variable 1 (Comprensión Agrupada)
Rho de Spear- man	Variable 2 rendimiento notas	Coefficiente de correlación	1,000	,0669*
		Sig. (bilateral)	.	,019
		N	57	57
	Variable 1 Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,669*	1,000
		Sig. (bilateral)	,019	.
		N	57	57
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)				

Tabla muestra la prueba de variables con SPSS 22. Que correlaciona coeficiente de Rho de Spearman, para nivel de comprensión lectora y rendimiento académico.

En la prueba de correlación Rho de Spearman se obtuvo un coeficiente de correlación de 0,669, lo que se interpreta como una relación positiva moderada directa y una significancia de 0,19, de dos colas. Dado que esta significancia obtenida (p valor) resultó menor a la significancia esperada (α) de 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa al existir evidencia estadística de que el valor obtenido, se debe a la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de los programas de salud, en el segundo periodo de 2019.

Por otra parte, existe una relación matemática de puntajes alcanzados en el programa de Fonoaudiología, en el nivel de comprensión de lectura (n=13) promedio de nivel de 3.14 y de 3.11 para notas de Biociencias, caso diferente al programa de Bacteriología (n=30), en el que el promedio de nivel de comprensión de lectura es inferior 2.66 al de la nota académica de 3.17. En tanto que, para el programa de Terapia Ocupacional, (n=7) el promedio del nivel de comprensión de lectura es de 2.57 y de nota de Biociencias, 3,06.

Discusión

Frente al objetivo que busca establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su posible relación con el desempeño escolar se encontró que en el nivel Literal, en el cual se extrae información explícita del texto y se indaga por el contenido, se evidencia respuesta moderada de los estudiantes al decodifican el texto, aunque se aprecian dificultades en el Subitem de reconocimiento de detalles, en el que la mayoría, (n= 31) de 57 no llegan a definirlos. Este aspecto se correlaciona con el rendimiento académico, en el se activa la estrategia de aprendizaje, para seleccionar, transformar y transportar la información.

En el nivel de comprensión literal profundo, en el que se solicita que realice una síntesis de la lectura, plasmada en un organizador gráfico, se espera que por el nivel de cognición y de formación se alcancen a esquematizar 5 o más conceptos, solo se ubican 15 de los 57 estudiantes. La correlación con las estrategias de aprendizaje, tiene una conexión de estructuras de significado, en la que se genera un abordaje a la memoria de largo plazo. Por este motivo, algunos conceptos que no son interiorizados, presentan difusión de la información.

Es de resaltar que, las dificultades de comprensión lectora más significativas se concentran en los niveles inferencial y nivel crítico, en el que se encuentran los resultados más bajos. En el inferencial, se aprecia una dificultad que incide en el análisis de lecturas académicas, que requieren de procesos cognitivos y metacognitivos en el estudiante, que le permitan construir el significado y establecer la relación de las ideas incluyendo información implícita, al realizar procesos de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc.

En el nivel crítico, se presenta mayor dificultad con problemas para deducir, analizar y concluir información nueva, a partir de la que se encuentra en el texto. En conclusión, la ubicación de los estudiantes en rendimiento académico en correlación con el nivel de comprensión lectora se ubica en un nivel medio para el nivel literal, el cual se encuentra entre 3,0 - 3,9, pero bajo para los niveles inferencial y crítico, con promedios entre 2,17 y 3,28 como lo evidencia la fig. 1.

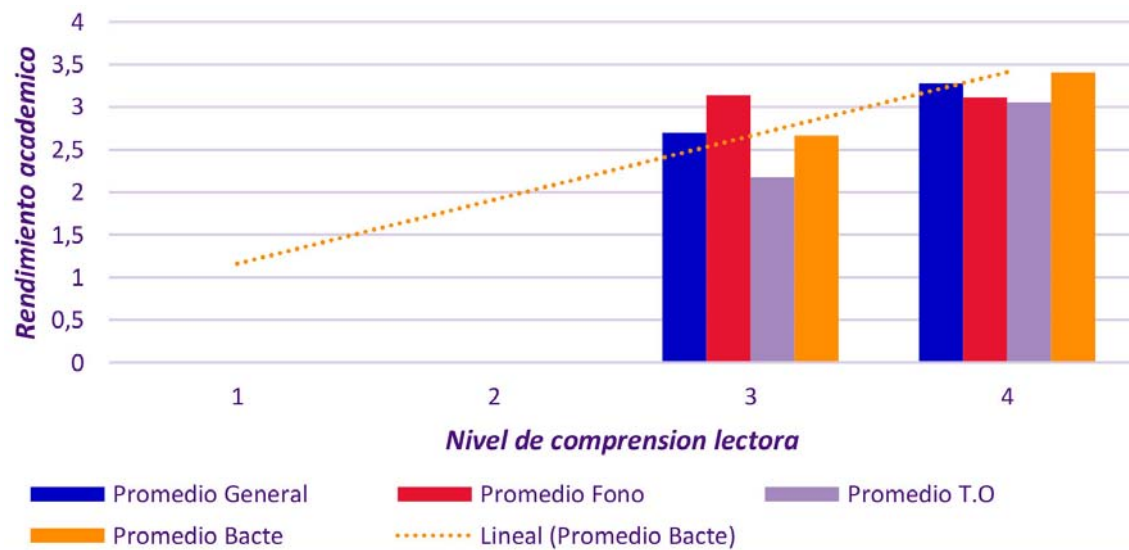


Fig. 1. Relación nivel de comprensión lectora y rendimiento académico

La figura muestra la relación entre el nivel de comprensión de lectura y rendimiento académico en la asignatura de Biociencia

Fuente: Elaborado por Yadira Leonor Paba Orta. 2019

Teniendo en cuenta los resultados de la correlación de variables, se analiza la necesidad de generar estrategias pedagógicas, que apunten al mejoramiento de procesos cognitivos y metacognitivos que desarrollen la construcción de significados, de análisis, síntesis, de argumentación y deducción, que apunten a optimizar el nivel inferencial en la lectura. Así mismo,

El manejo de estrategias de comprensión debe estar orientadas hacia la deducción, análisis y conclusiones de ideas, que lleven al pensamiento crítico y al trabajo con estructuras textuales en orden de aparición de las proposiciones, para desarrollar estrategias de comprensión lectora pertinentes que no excluyan los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y escriturales derivados Avendaño, (2016).

Con respecto a la correlación de la comprensión lectora y rendimiento académico, investigaciones como la de Gómez, García, Vila, Elosúa y Rodríguez (2014), “apoyan la relación de las habilidades de lectura y los logros académicos, principalmente porque entienden la comprensión lectora como una poderosa herramienta de aprendizaje y medio para construir significados y nuevos conocimientos”.

Así mismo, se evidencia la existencia de una correlación entre los procesos propios de la construcción del significado, tales como actualización, conexión e integración de información e inhibición propios de la comprensión lectora y las variables cognitivas superiores como memoria de trabajo y “uid intelligence”, en el que la capacidad de memoria de trabajo se refiere a la cantidad de elementos que se pueden recuperar durante una tarea compleja, mientras que la “uid intelligence” es la capacidad de un individuo para razonar y dar solución a problemas novedosos.

Conclusiones

El nivel de comprensión de lectura, tiene una incidencia en el rendimiento académico, en tanto se manejen procesos cognitivos y metacognitivos de base que lleven a alcanzar el manejo de inferencias, es decir, análisis y síntesis, inducción, deducción que permitan la extracción implícita de la información, de otra forma se corre el riesgo de seguir en la misma ubicación media de niveles de comprensión lectora literales, correspondiente a procesos cognitivos muy por debajo de lo esperado en universitarios.

La dificultad para analizar problemas que requieran deducción, análisis y conclusión de la información apoyado en argumentos sólidos, es lo que incide en los estudiantes para que no alcancen el nivel de comprensión de lectura crítico, el cual deberían manejar por la madurez cronológica y de pensamiento que deberían tener, lo que se refleja, en los bajos resultados en pruebas saber Pro para universitarios en el país.

Si los niveles de comprensión lectora, tienen una incidencia en el rendimiento académico y ambos oscilan entre regular y bajo, es pertinente que se evalúe cuáles son los prerrecurrentes de la formación media, con la que los estudiantes ingresan a la universidad, para que se replanteen las exigencias en los procesos de comprensión lectora y evaluación desde la educación primaria, para que no sea un indicador negativo en la formación universitaria.

Considero que los niveles de comprensión de lectura, si ofrecen unos indicadores predictivos, como son los procesos metacognitivos, que afectan el rendimiento académico, por lo que es fundamental el implementar cursos insertos en el pensum académico, adicionales a los que exige la ley de educación, que conlleve al mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes de salud.®

Yadira Leonor Paba Orta. Soy fonoaudióloga de la Universidad Manuela Beltrán, Bogotá Colombia, tengo una especialización en desarrollo del pensamiento infantil de la Universidad del Tolima y en la actualidad adelanto un doctorado en educación en la universidad de Baja California en México. Con experiencia en el campo educativo universitario por 25 años, primero como docente, luego decana del programa de fonoaudiología en la sede de la Universidad Manuela Beltrán en Bucaramanga, por 9 años y medio. Posteriormente, ingreso como docente a la Universidad de Santander, en Bucaramanga, el cargo que tengo en la actualidad es de docente de las cátedras de competencias de lectura y escritura crítica. Como complemento al aspecto docente, he laborado en mi profesión como fonoaudióloga en instituciones educativas y de salud, además de la práctica privada en el campo del habla, lenguaje y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Afflerbach, Peter., Pearson, David. P., & Paris, Scott. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Avendaño, de Barón, G. (2016). La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>.
- Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene (1989). *El aprendizaje intencional como meta de la instrucción*. En LB Resnick (Ed.), *Conocimiento, aprendizaje e instrucción: Ensayos en honor a Robert Glaser* (p. 361–392). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Blasco, Josefa. y Pérez, José Antonio. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Club Universitario.
- Cassany, Daniel (2003) “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.” *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*, nº 32, p. 113-132.
- Cooper, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor, 1998.p.108
- De Miguel, Mario; Apocada, Pelo; Arias, José Miguel; Escudero, Tomás; Rodríguez, Sebastián. y Vidal, Javier. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la Logse y del Cou. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98971/94561>
- Díaz, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36.
- García Gajardo, Fernando; Fonseca, Grandón, Gonzalo; & Concha Gfell, Lisbeth. (2015). “Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado”. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 15(3), pp. 1–26
- Guerra García, Javier; Guevara Benítez, Carmen Yolanda. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* [en línea] 2013, (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336005> ISSN 0185-1594.
- Gómez Chacón, Inés María; García Madruga, Juan; Vila, José Oscar; Elosúa, María Rosa. & Rodríguez, Raquel. (2014). The Dual Processes Hypothesis in Mathematics Performance: Beliefs, Cognitive Reflection, Working Memory and Reasoning. *Learning and Individual Differences*, (29), 67-73.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2003). *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill.
- Langer, Judith. (1995) *la lectura, la escritura y el desarrollo de géneros: En conexión entre lectura y escritura*. Aique Grupo Editor.
- Larrañaga, Elisa. & Yubero, Santiago. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 43-60.
- Monereo, Clariana. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Visor Dis. S.A.
- Morales, Oscar & Cassany, Daniel. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria* [en prensa]. El 26 de mayo de 2016, de: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf.
- Paris, Alison & Paris, Scott. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Pérez Zorrilla, María de Jesús. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 121 – 138.
- Román Sánchez, José María. y Gallego Rico, Sagrario. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*, Acra. Tea Ediciones

- Santiago, G; Castillo, C Miriam; P. Dora Luz & Ruíz. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Alejandría.
- Smith, Carl. (1989), La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Aprendizaje Visor.
- Strang, Ruth. (1965), *Procesos del aprendizaje infantil*, Paidós.
- Tapia, Violeta. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. Revista de Investigación en Psicología, 11(1), 37- 68. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). Comprehension instruction: Research-based best practices (pp. 176- 200). New York: Guilford Press.
- Walter, Catherine. (2004). Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics*, 25(3), 315-339.
- Walker, Wendy. (2005) The strengths and weaknesses of research designs involving quantitative measures. *J Res Nurs*; 10(5): 571-82

Violencia simbólica contra la mujer en el contexto de la formación en seguridad ciudadana



Symbolic violence against women in the context of training in citizen security

Leidy Carmín Moreno Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-0788-0851>

lecamora1986@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 4247248246

Centro Internacional de Investigaciones “Otras Voces en Educación”
San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela

Sergio Alejandro Arias Lara

<https://orcid.org/0000-0002-5767-0828>

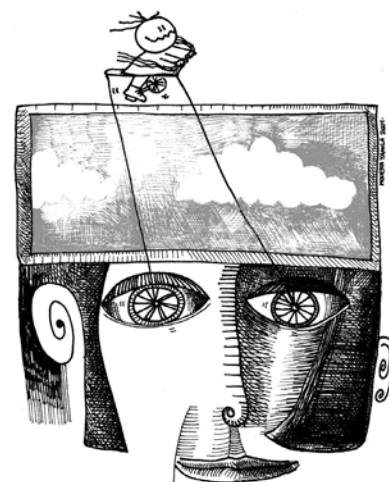
alsaal77@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 4147583080

Núcleo Pedro “Rincón Gutiérrez”

Universidad de los Andes

San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela



Fecha de recepción: 20/01/2021
Fecha de envío al árbitro: 23/01/2021
Fecha de aprobación: 15/02/2021

Resumen

En el presente artículo se plantea el análisis de la Violencia simbólica contra la mujeres el contexto del Centro de Formación de la UNES Táchira Venezuela. La Violencia Simbólica contra la Mujer constituye un acto que representa aquellas manifestaciones invisibles e intangibles para la víctima, reproducidas mediante la dominación masculina, asimiladas por la mujer. Este trabajo corresponde a una investigación de campo, de alcance descriptivo, ubicada dentro del paradigma fenomenológico-interpretativo. De los hallazgos surge una caracterización del fenómeno en este contexto institucional y la descripción de elementos que reproducen esta violencia simbólica: el discurso y las prácticas.

Palabras Clave: violencia contra la mujer, violencia simbólica, violencia simbólica contra la mujer, igualdad de género.

Abstract

This article presents the analysis of symbolic violence against women in the context of the Training Center of UNES Táchira Venezuela. VSM constitutes an act that represents those invisible and intangible manifestations for the victim, reproduced through male domination, assimilated by the woman. This work corresponds to a field research, of descriptive scope, located within the phenomenological-interpretive paradigm. From the findings emerges a characterization of the phenomenon in this institutional context and the description of elements that reproduce this symbolic violence: discourse and practices.

Keywords: violence against women, symbolic violence, symbolic violence against women, gender equality.

Author's translation.

Introducción

En las relaciones de género, las manifestaciones del dominio hegemónico de lo masculino sobre lo femenino producen violencia contra la mujer, y se concibe esta, como la expresión concreta de la subordinación y desigualdad de la mujer respecto al hombre, lo cual afecta en múltiples aspectos la vida de las mujeres.

La violencia contra la mujer al constituirse en un fenómeno que además de ser multifactorial, genera sometimiento y desigualdad de manera sistémica, puede hallarse en distintos contextos, incluso de profesionalización. Por tanto, las instituciones que contribuyen en la profesionalización de la mujer, también pueden convertirse en espacios propicios para favorecer relaciones asimétricas, en las que se manifiesta, no solo la violencia contra la mujer, sino la violencia simbólica, la cual “se ejerce sobre un agente social con su complicidad.” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 240).

Cabe mencionar que la violencia simbólica reproduce condiciones de desigualdad naturalizados en la vida cotidiana y es asimilada de forma natural. De manera que, el elemento clave para que se reproduzca la violencia simbólica consiste en que el dominado acepte la misma manera de pensar o de comportarse que el dominador admite.

Por tanto, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se reproduce la violencia simbólica contra la mujer? ¿Cuáles son las características de la violencia simbólica contra la mujer?, ¿Qué elementos reproducen la violencia simbólica contra la mujer? Y finalmente se interroga ¿Cómo se manifiesta la violencia simbólica contra la mujer en el CEFOUNES Táchira? De allí se plantea un análisis de las manifestaciones de VSM en el contexto de la formación en seguridad ciudadana, mediante la identificación y caracterización de los elementos que reproducen la violencia simbólica, así como la descripción de este fenómeno en el contexto de estudio, cuyo resultado se produce a partir de una contrastación teórica, basada en los aportes de la teoría social de Bourdieu y la teoría de género, en relación con los datos recogidos a través de las experiencias de mujeres que hacen vida en el Centro de Formación de la UNES Táchira. Este trabajo investigativo presenta un conocimiento nuevo y significativo en favor de la lucha de las mujeres, pero en especial para visibilizar el papel que juegan y la violencia que sufren en los distintos ámbitos.

La mujer y la política de profesionalización en seguridad ciudadana

La Universidad Nacional Experimental de la Seguridad¹ fue creada en Caracas en febrero en 2009 para la formación de los Cuerpos de Seguridad en Venezuela,² nace bajo el lema “*más inteligencia, menos fuerza*”, cuyo objetivo es profesionalizar a quienes deseen incorporarse a los cuerpos de seguridad, así como a quienes estando activos reciban formación profesional para adquirir y fortalecer las herramientas, habilidades y destrezas necesarias en la toma de decisiones vinculadas a la resolución de problemas en las comunidades, específicamente referidos al ámbito de la Seguridad Ciudadana, así como, para lograr su ascenso y jerarquía dentro de los Cuerpos de Seguridad.

El Centro de Formación de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad Táchira³ corresponde a uno de los 26 núcleos que posee la UNES en el territorio nacional. Esta Institución universitaria forma parte de los resultados de un arduo proceso transformador de las políticas de seguridad ciudadana, cuyo enfoque apunta al respeto de los Derechos Humanos.

Durante el proceso de Reforma Policial⁴, los resultados de la caracterización realizada, indican que del “total de funcionarios policiales, la mayoría son de género masculino (86,7%) y tan sólo un 13,13% son mujeres.” (CONAREPOL, 2006, p.90). Sin embargo, en este contexto de profesionalización en seguridad ciudadana

con enfoque en los Derechos Humanos se contempla solamente la incorporación 20% del personal femenino y 80% del personal masculino. (Ministerio para el Poder Popular de Relaciones Interiores y Justicia, 2010), lo cual hace evidente el predominio de la visión masculina, no solo debido a la disparidad numérica, sino que el dominio hegemónico de lo masculino se inserta en las ideas, opiniones y prejuicios culturales que contienen los discursos y las prácticas, pero que pasan inadvertidos porque se objetivan las relaciones y los entornos que desarrollan tales discursos y prácticas, particularmente cuando en ellos se subvalora, se discrimina y se vulnera a la mujer.

En un contexto de profesionalización, la mujer estudiante universitaria posee un potencial riesgo de ser víctima de violencia, porque ser estudiante parece ser un factor de vulnerabilidad para la mujer, y quizá esté relacionado, además, con la condición económica, en muchos casos de dependencia. Las características de las mujeres víctimas de violencia se corresponden con mujeres jóvenes y adultas entre los 20 y 40 años de edad. Las agraviadas representan el 40% de la población económicamente inactiva (labores del hogar, estudiantes, jubiladas). (Observatorio Bolivariano de Género, 2009). Esta etapa de vida es considerada de mayor importancia en el ámbito de desarrollo personal, sexual y reproductivo de la mujer. Sin embargo, en esta etapa la mujer es altamente vulnerable a sufrir violencia.

El sistema de género y la violencia contra la mujer

Históricamente las mujeres han estado al margen en la construcción del mundo, no por ser minoría, porque se corresponden con la mitad de la población humana y “por mucho que remontemos el curso de la Historia, siempre las veremos subordinadas al hombre: su dependencia no es resultado de un acontecimiento o de un devenir; no es algo que haya llegado.” (De Beauvoir, 1949, p.6). Las desigualdades dadas en la configuración de la sociedad, cuya base es el sistema de género, encuentran su origen a partir de la división social, pero fundamentalmente desde la división que existe entre los sexos.

No obstante, el hecho de que se identifiquen diferencias biológicas, roles y ámbitos para mujeres y hombres no implica por sí solo desigualdad, sino que esta se produce cuando en el marco de las relaciones de género se determinan privilegios, prestigio y poder en favor de los hombres. De acuerdo con Astelarra (2004) “Lo masculino se ha impuesto socialmente en la medida en que los hombres son los privilegiados y las mujeres las discriminadas” (p. 10). De allí que se asuma una posición dominante para el hombre y a la mujer como la que debe ser dominada, esto implica que las diferentes relaciones que se establezcan van adquiriendo una connotación de desventaja para la mujer.

Las desventajas que han experimentado las mujeres han obnubilado su actitud frente a la desigualdad de la que son objeto. Por lo cual, De Beauvoir (1949) expresa que son considerables las desventajas en el estatuto legal para las mujeres en relación con el hombre: “Incluso cuando se le reconocen en abstracto algunos derechos, una larga costumbre impide que encuentre en los usos corrientes su expresión concreta.” (p. 7). Las mujeres en el mundo, a través de las relaciones asimétricas que se desarrollan en el marco del sistema de género, han estado sujetas a la subordinación respecto al hombre mediante mecanismos sociales y culturales permeados por una visión esencialmente androcéntrica, que se encuentra legitimada por la estructura y el orden social establecidos para la reproducción de una sociedad desigual y discriminatoria que favorece los intereses del grupo social dominante.

La Violencia Simbólica Contra la Mujer

Se requiere establecer una definición de la VSM, pues de esta manera se precisarán los elementos necesarios para el análisis y el punto de vista que ofrece esta investigación. Así pues, dentro de la Ley orgánica del derecho de la mujer a una vida libre de violencia (LODMVLV), se tipifica la violencia simbólica, pero no se ubica como delito. En el artículo 15, numeral 17 de la LODMVLV esta forma de violencia se define así:

Son mensajes, valores, iconos, signos que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales que se establecen entre las personas y naturalizan la subordinación de la mujer en la sociedad.

En tal sentido, Bourdieu (2000) explica que la violencia simbólica se encuentra basada en una sumisión paradójica, porque es una “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento.” (p. 12). Esta violencia invisible, suele ser tan perjudicial como cualquier otra forma de violencia, pero al encontrarse inserta en la mente y el cuerpo de la víctima se concibe más difícil de erradicar.

La relación establecida entre hombres y mujeres conserva con particular énfasis la violencia simbólica, en especial porque “se realiza a través de un acto de conocimiento y de desconocimiento que yace más allá —o por debajo— de los controles de la conciencia y de la voluntad.” (Bourdieu, 2000: 245). Por tanto, el conocimiento adquirido en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres esconden en su lógica de dominación la imposición de comportamientos a la mujer que proporcionen identidad femenina bastante diferenciadas de lo masculino, además define las virtudes moralistas que debe poseer la mujer, pero fundamentalmente procura demostrar “las propiedades negativas” otorgadas por la naturaleza de ser mujer.

En síntesis, se comprende en este estudio que la VSM representa aquellas manifestaciones invisibles e intangibles para la víctima que reproducen la dominación masculina sustentada en el discurso y en las prácticas, asimilados por la mujer. Esta violencia se manifiesta hasta en las más sutiles formas de pensamiento, expresión y acción que han sido aprendidas para establecer relaciones sociales dentro de la estructura social, en especial en aquellas que constituyen dominio de unos sobre otros.

Metodología

Esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo o fenomenológico, su alcance es descriptivo y su diseño es de campo. Se empleó el método fenomenológico, el cual se desarrolla a través, de cuatro fases o etapas: Etapa previa, etapa de descripción o categorización, etapa estructural o estructuración, discusión de resultados o contrastación y teorización.

Cabe señalar que dentro de la metodología cualitativa, la medición no es el principal interés, sino comprender el fenómeno y la complejidad de los procesos sociales. De tal manera que, a partir de las técnicas de muestreo no probabilístico se consideró para la presente investigación la muestra intencional y por conveniencia.

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación y (3) tres entrevistas realizadas a informantes clave, estas personas hacen vida dentro del CEFOUNES Táchira y tuvieron la disponibilidad de participar, pero lo más importante radica en la calidad de sus aportes, pues a través del relato de su vivencia en el contexto institucional estudiado se consiguen los elementos sustanciales que contribuyen en comprender el fenómeno de violencia simbólica contra la mujer, de igual forma sus habilidades comunicativas y conocimientos del entorno se destacan y valoran ampliamente para la obtención de los datos.

En el procesamiento de los datos se dispone de una codificación de los instrumentos que permitieron organizar mejor los datos y ubicar con mayor facilidad las unidades de análisis dentro de los protocolos, de esta manera se emplean (06) seis dígitos, cuyo significado es el siguiente:

De esta manera, mediante la designación del código correspondiente se favorece que se puedan organizar mejor los datos y ubicar con mayor facilidad las unidades de análisis dentro de los protocolos.

Cuadro 1. Codificación de las unidades de análisis en la investigación

Tipo de instrumento 1 y 2	Informante clave 3 y 4	Año 5 y 6
Entrevista semiestructurada: ES Observación directa: OD Autorreportaje: AU	Docente femenina: DF Estudiante femenina: EF Monitora: MO Investigadora: IN	2018: 18

Fuente. Datos obtenidos por Leidy Carmín Moreno Ramírez y Sergio Alejandro Arias Lara, 2020

Resultados

Con la finalidad de proporcionar un contraste entre las preguntas de investigación y la aplicación de las fases del método fenomenológico se presenta como resultados de la investigación un análisis del fenómeno de la violencia simbólica contra la mujer que se produce en el contexto del CEFOUNES Táchira, mediante la interpretación de las experiencias de informantes clave y la descripción del fenómeno de acuerdo con la realidad que ofrece dicho contexto institucional.

Manifestaciones de la VSM

La VSM es un acto de sumisión paradójica que se caracteriza en el contexto estudiado en primer lugar, porque se enaltece la visión masculina y se proscribe la feminidad, esto sucede en la formación de los cuerpos de seguridad ciudadana debido a que son entornos concebidos como masculinos (Sirimarco, 2009), por lo cual la identidad femenina es un símbolo de debilidad y fragilidad, de manera que se exaltan las capacidades del hombre y se subvalora a la mujer, en especial cuando de ejercer mando y autoridad se trata.

También, la VSM se manifiesta de forma característica, en este entorno, a través de un discurso agresivo que genera maltrato y desigualdad. Tal discurso recargado de estereotipos que reducen a la mujer a un cúmulo de emociones y sentimientos que la hacen incapaz de tomar decisiones, contribuye además en la formación de funcionarios de seguridad ciudadana que ejercen su autoridad a través de la subordinación de otros, por lo cual, las mujeres no encajan, pues son concebidas como las que deben ser dominadas, de modo que se inclina la mujer a asumir imposturas imitando al masculino (García, 2008). La percepción social respecto a este entorno es que la mujer invade un espacio que no le corresponde y que su identidad femenina en el contexto de la UNES, debe estar más relacionada con la construcción social sobre la idea de que ser mujer es “ser -de y para- otros.” (Lagarde 1990: 5).

Por tal motivo, el trabajo de la mujer es subvalorado y se coloca como subalterno, a partir de la creencia de que las competencias de las mujeres están más limitadas en el ámbito operativo, porque existe un temor intrínseco de que se feminice la profesión, que se pierda prestigio y atractivo para los varones, por lo cual, se disminuye y se hace invisible la labor de la mujer. (Bourdieu, 2000). Sin embargo, muchas mujeres prefieren que los hombres asuman las responsabilidades de los cargos, pues la mayoría de funciones, en el ámbito de seguridad ciudadana, están diseñadas, pensadas y creadas para hombres, ante esto, la mujer acepta tácitamente los límites impuestos y niega ser discriminada porque naturaliza su entorno.

Ante todo lo expuesto, se puede apreciar que la VSM es un fenómeno que por su carácter intangible, amortiguado y desapercibido produce un efecto de inercia en la mente y el cuerpo de los sujetos, pero además somete a las mujeres a ser apartadas de participar en hechos sociales importantes y también a hacerse cómplices de relaciones en las que su lugar está por debajo de los intereses de lo masculino.

Los factores que reproducen la VSM

En el orden social se establece la separación de los sexos mediante las diferencias biológicas, cuyo factor determinante y fundamental para el orden de las cosas ha construido una división objetivada y reconocida que se encuentra tanto en las cosas como en el mundo social, pero principalmente en los cuerpos y los hábitos de los sujetos. (Bourdieu, 2000). Las mujeres han estado sujetas a preservar un orden social impuesto mediante las formas simbólicas (manera de hablar, de comportarse, de vestirse, etc.) empleadas y aceptadas por los dominadores para comprender el mundo.

Ahora bien, la violencia simbólica contra la mujer en el contexto de formación en seguridad ciudadana fundamentalmente se reproduce a través del discurso y las prácticas, cuyos factores atraviesan la estructura social y se desenvuelven en torno al orden social, de allí que cada persona asimila pensamientos, percepciones, expresiones y acciones, en los cuales se insertan manifestaciones de violencia simbólica contra la mujer.

El discurso y la formación en seguridad ciudadana

El discurso sostiene el significado social que se halla en las palabras y las prácticas, por ende, cumple una función de sentido para los sujetos. Pecheux, citado en Karam, entiende el discurso “como una práctica social vinculada a sus condiciones sociales de producción, y a su marco de producción institucional, ideológica cultural e histórico-coyuntural.” (2005 p. 4).

En el caso de la UNES se promueve un discurso con una marcada visión masculina, porque busca que quien se forme allí sea un sujeto activo, dominante, vigoroso. Tal como plantea Sirimarco (2004): “El policía se piensa y se representa, casi por definición, como un sujeto masculino. Vale decir, como un sujeto superior, conquistador, dominante y, sobre todo, capaz de ser agente de la subordinación de otros”. (p. 66). Se niega la feminidad, por lo cual las mujeres asumen posturas ideológicas, enmarcadas en estereotipos que las ubican en un grupo minoritario, subalterno y complementario de los hombres, al mismo tiempo que construyen una identidad femenina adaptada a los intereses institucionales.

En lo que respecta a la mujer, este discurso dominante cala en su psique, al punto de que asume la postura de maltratada cuando no dispone de jerarquía, pero de lo contrario, se convierte en maltratadora para legitimar el discurso que exige la institución, puesto que debe demostrar firmeza ante cualquier situación. En tal caso, la mujer asume actuaciones que encajen como significantes propios del género masculino, por ello Sirimarco (2004) plantea:

Si el género no es una entidad empíricamente observable, sino un registro a partir del cual insertarse en una trama de relaciones, es esperable comprobar que muchas mujeres policías, socializadas en los valores de la institución, elijan posicionarse en el entramado jerárquico a partir de un discurso y una actitud que incorpora el imperativo de la virilidad –ser activo, prepotente, desafiante– y remeda el lenguaje masculino. (p. 72).

Los discursos dominantes son los referentes y a pesar de la oposición a ellos, existe un nexo que se establece a través de las convenciones discursivas y sociales que varían solo en pequeñas proporciones. En este sentido, Martínez (2007) señala que “las discursividades dominantes pueden entonces contar o no con la complicidad de las conciencias, incluso con su oposición.” (p. 87). No todas las mujeres asumen estas actuaciones masculinas, pero el contexto puede llegar a incidir en que decidan formar parte de la estructura jerárquica semejando el comportamiento del hombre para cumplir cabalmente con la disciplina exigida por la institución, así como una forma de demostrar que posee atributos requeridos para ejercer mando y autoridad.

Asimismo, el discurso dominante que se promueve dentro de la UNES y que ha sido asimilado por las mujeres pone de manifiesto que la división biológica es elemento clave para diferenciar los sexos en este entorno, por esta razón, las exigencias en la apariencia física del hombre son mínimas respecto a lo que se exige de la mujer, ante esto, justifica una informante: “a la mujer se le exige más por ser delicada, por ser ese complemento del hombre”(ESEF18). Esta idea con una marcada visión masculina evidencia que se inculca a la mujer que es

complemento del hombre porque su función social es estar al servicio y disposición del hombre, y es él, quien además, debe asumir liderazgo sobre la base de un comportamiento rústico, fuerte y varonil.

Por tanto, a través del discurso se puede legitimar la dominación mediante el reconocimiento que se le otorga al más fuerte. “Esto supone la puesta en práctica de una violencia simbólica, violencia eufemizada, y por lo mismo, socialmente aceptable, que consiste en imponer significaciones de “hacer creer y de hacer ver” para movilizar la violencia simbólica.” (Gutiérrez, 1999, p. 48). Dentro del proceso de formación en seguridad ciudadana se percibe la violencia simbólica en aquello que encierra un carácter jerárquico y disciplinar, que obliga a quienes se incorporan en él, a mantener disposición de acatar órdenes y cumplir cabalmente la normativa, aunque implique situaciones de desigualdad y subordinación para las mujeres.

De acuerdo con una informante, existe la percepción de que la mujer es débil por las manifestaciones de emotividad que pudiese llegar a exteriorizar, es decir, las emociones tradicionalmente adjudicadas a las mujeres (llorar, sonreír, timidez, etc.), por eso: *“a las mujeres nos tienen como el sexo débil porque somos más sentimentales”* (ESEF18). Asumir la postura de sexo débil da cuenta de la visión masculina que se ha inculcado a la mujer a través de la historia, la cultura, y la religión, además denota una percepción que la mujer tiene de su cuerpo, en la que el hombre representa la posición dominante, pero además que como mujer está alejada de lo que debe ser la actuación como sujeto policial, que ha de ser visiblemente masculina. Ante esta postura, Sirimarco (2004: 72) explica:

La masculinidad deviene, por lo tanto, el modo de acción alentado desde el discurso institucional, en tanto se entiende que encarna el accionar y la actitud propia del ejercicio del poder policial. Poder concebido como eminentemente masculino y que estructura, en consecuencia, sujetos que, para el desempeño de su función, se posicionan desde un registro (construido y naturalizado) de masculinidad.

En la UNES, a quienes se están formando se les convoca a través del discurso a marcar sus comportamientos, posturas, gestos, su tono de voz, es decir a configurar su cuerpo para la función policial, sin embargo, en las mujeres se busca forjar un cuerpo femenino adaptado a la identidad institucional, cuyas bases están fijas en el discurso con visión masculina, el cual es reproducido por sus miembros.

Las Prácticas que reproducen VSM

Las prácticas se conciben “como formas de hacer y/o decir que surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentido y materialidades”. (Shatzky, Shove et al., citados en Ariztía, 2017, p. 224). Por tal motivo, las prácticas adquieren especial importancia en la cotidianidad de la personas porque definen el accionar dentro de un contexto en un momento específico de la vida.

Por ende, desarrollar actividades delimitadas por tiempo y espacio, pero enmarcadas en unas formas, métodos, maneras, hacen de las prácticas un permanente vínculo de elementos físicos, biológicos y psicológicos que se articulan sinérgicamente. Por este motivo, toda práctica incluye elementos corporales, actividades mentales, objetos y materialidades (Ariztía, 2017). Estos elementos determinan la necesidad y la constancia de la práctica, pero al mismo tiempo ocultan la razón social que la sustenta.

Dentro de la UNES, las prácticas que se desarrollan están enfocadas en formar un sujeto institucional cuyo perfil se ajuste a las exigencias de los cuerpos de seguridad. Por esta razón, se coincide con Sirimarco (2009 b.) que a pesar de “las resoluciones, los reglamentos y sus modificatorias, son las prácticas –aprendidas, heredadas, tradicionales– las que guían el accionar de los sujetos.” (p. 137). Las prácticas en la formación dentro de la UNES apuntan a configurar el cuerpo de los sujetos que serán funcionarios de los distintos cuerpos de seguridad ciudadana. Se distinguen algunas prácticas como: el corte de cabello, uso del uniforme y la rutinización.

La formación inicial incluye prácticas como el corte de cabello, que “cobra especial importancia porque los remite a separarse de lo femenino, la cabellera es un atributo femenino. Cortar el cabello es la entrada al mundo institucional que es masculino.” (Sirimarco, 2009, p.50). El corte de cabello para los hombres es uniforme,

todos se rapan la cabeza. En el caso de las mujeres deben mantenerlo recogido en un moño y en estricta forma aplacado. Debe ocultar la mujer un símbolo de feminidad reconocido, a través de un proceso transformador que busca apartar, a quienes se forman en este contexto, de su antigua forma de vida, es decir, se obliga a la mujer a construir una identidad que se ajuste a la institución, violentando su esencia a través del cuerpo.

En tal sentido, la institución busca uniformidad a través de sus prácticas, pero además se imprime conocimiento al cuerpo. A tal efecto, el uso del uniforme que es semejante tanto para hombres como para las mujeres, representa una forma de crear un grupo homogéneo, un grupo asexuado, el cual, como bien señala Sirimarco (2009): “reaprende a vivir en un uniforme.” (p. 53). Además de convertirse en un signo institucional que denota capacidad y fortaleza, el uso del uniforme moldea el cuerpo y al mismo tiempo permite que se pueda ejercer dominación sobre el grupo que obedece como especie de autómatas colectivos. Las mujeres con el uniforme no se diferencian de los hombres porque la uniformidad busca opacar las diferencias.

De acuerdo con lo que expone una de las entrevistadas: *“el policía solo al portar el uniforme ya tiene sus enemigos en la calle, enemigos de gratis, con el simple hecho de portar el uniforme”* (ESEF18). Portar el uniforme es parte de la identidad institucional, la cual no es individual sino colectiva, por ello la mujer construye su identidad a partir de la mirada del otro, de lo que otros quieren de ella y no lo que ella quiere de sí.

Por su parte, de acuerdo con las entrevistadas, las rutinas también ejercen un papel importante en modelar el cuerpo, por lo cual, el cumplimiento del horario y actividades formativas, el ejercicio diario y el orden cerrado, se convierten en prácticas para alienar el cuerpo, es decir, “la institución se apodera tanto de su materialidad como de sus representaciones, orientando sus acciones y comportamientos hacia un nuevo patrón de normas y actitudes corporales.” (Sirimarco, 2009, p. 62). Por tal motivo, quienes se forman en la UNES se rigen por una normativa en la que el cuerpo debe mantener una constante actividad y disposición, en los saludos, en demostraciones de respeto y cortesía, en la atención a las órdenes e instrucciones y en obedecer cualquier prescripción por parte de algún superior.

Existe una perspectiva en el contexto de la formación en seguridad que expresa una informante: *“el policía es el duro, el fuerte, el robot, no tiene sentimientos, tiene que parir, ver cómo hace, así no coma”* (ESDF18). Esta situación pone en evidencia que la inclinación apunta a someter el cuerpo a un control y resistir las imposiciones y arbitrariedades, que son dirigidas con mayor énfasis hacia el personal femenino, porque se considera que la mujer debe aprender a controlar emociones.

Respecto a la importancia del control de la emociones explica una informante: *“(…) para cuando en la calle, un ciudadano en conflicto le hable a uno de mala manera, uno no salga a llorar, uno no salga a esconderse o sienta miedo (...)”* (ESMO18). El control de las emociones se ha convertido en una de las principales competencias que debe desarrollar la mujer durante las prácticas, pero no está dentro de los contenidos del currículo, su aprendizaje se da a través del maltrato verbal, el cual ha sido normalizado.

Algunas mujeres, según señalan las informantes, que se han destacado en el proceso aprendizaje dentro de la formación inicial, han adquirido habilidades en las que superan a los hombres, pero no se visibiliza, ni se valora, no solo en la UNES sino también en el cuerpo de seguridad. Tal apreciación en palabras de Bourdieu (2000) significa que “Si hay tantas posiciones difíciles de ocupar para las mujeres, es porque están hechas a medida de los hombres, cuya virilidad está construida en oposición a las mujeres” (p. 82). Esto demuestra que para las estructuras, que se asientan en lo masculino, existe en los sujetos masculinos un temor implícito a perder la estima y valoración dentro de un grupo del que exige valentía, desafiar el peligro, demostrar virilidad, rudeza y sobre todo, contrariedad con lo femenino, en este caso, las mujeres se ven limitadas a dar un reconocimiento a la construcción de tal virilidad.

Por este motivo, la disciplina y la obediencia se convierten en elementos que transversalizan las prácticas y reproducen VSM, tal como lo explica Sirimarco (2009): “Disciplinar el cuerpo es una forma de imponerle una determinada forma de comportarse” (p. 65). En efecto, a través de la disciplina se corrige, se vigila, se ven los cuerpos de los estudiantes como posibles objetos de manipulación y dominación. Detentar el control

sobre los cuerpos de otro implica delimitar sus actitudes, comportamientos, incluso sus movimientos para responder a la visión institucional y la visión masculina dominante.

Para la institución que forma en seguridad ciudadana, “*ser policía es un estilo de vida*” (ESEF18), afirma una informante, con claridad esta es una manifestación simbólica, ser policía es un estilo de vida porque es la manufactura de la institución sobre su corporeidad, puesto que aprender a ser funcionario o funcionaria de seguridad requiere un sentido de orden, de costumbres, de límites, pero detrás de este estilo de vida hay un conjunto de situaciones de riesgo, arbitrariedad, imposiciones y proscripciones para la mujer.

De acuerdo con Sirimarco (2009 b.): “El cuerpo maneja un entendimiento que, antes que aprehendido, es experimentado; un entendimiento asentado en prácticas antes que apuntalado en ideas” (p.134). Esto significa que en la UNES los sujetos a través de sus cuerpo aprenden y transmiten un conocimiento. Las mujeres asimilan tal aprendizaje a través de las prácticas al punto de que es natural incorporar a su vida, gestos, responder a órdenes y cumplir cabalmente con lo que se exija, sin reflexión, sin mediación de la conciencia puesto que se ha internalizado la subordinación y esto profundiza el sometimiento.

La estructura institucional mediante sus prácticas reafirma socialmente su objetividad. De esta manera, tal objetividad institucional reafirma la dominación masculina mediante el acuerdo tácito de un orden que al ser compartido por todos se impone como transcendente, por esto, afirma Bourdieu (2000) que para la mujer, “sus actos de conocimiento son, por la misma razón, unos actos de reconocimiento práctico, de adhesión dóxica, creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal” (p. 49). El sentido común que se otorga a las prácticas hace que incluso las mujeres asimilen pensamientos y acciones que vayan en relación con lo aceptado por todos, porque son los esquemas mentales que aplica ante las relaciones de poder, es lo que permite que en las prácticas desarrolladas en este contexto estudiado, se acepte cualquier creencia, sin pensar, sin refutar, pero que de una u otra manera genera VSM.

Conclusiones

La profesionalización en materia de seguridad ciudadana constituye un avance extraordinario en las políticas públicas de Venezuela, en especial porque se han ido presentando transformaciones que incluyen el acceso paulatino de las mujeres a este entorno, así como en la creación de espacios para desarrollar sensibilidad social de quienes se forman en la UNES, pero en este proceso también han surgido contradicciones que impiden, obstaculizan y paralizan la transformación con plenitud.

En el actual proceso de profesionalización en seguridad ciudadana se ha insistido en consolidar la equidad de género dentro de la institución, pero interpretar este hecho se ha convertido en un verdadero desafío para una institución con tan arraigado carácter machista. En el ámbito profesional, la mujer ha sido tradicionalmente excluida, puesto que persisten grupos dentro de la sociedad que se resisten aceptar una igualdad plena entre el hombre y la mujer.

Así pues, la desigualdad entre hombres y mujeres contribuye en que el fenómeno social de la violencia contra la mujer no sólo se produzca de forma naturalizada, sino que adquiere distintas formas, entre ellas la violencia simbólica contra la mujer, la cual requiere más que su identificación, incluso más que conciencia y voluntad para que desaparezca, porque es preciso promover la transformación radical en los actos, comportamientos, pensamientos que inclinan a los sujetos a hacerse cómplices de su propia dominación. Sin embargo, es posible mitigar sus efectos al promover la transformación de las estructuras y de las condiciones sociales en favor de relaciones sociales más equilibradas.

Los hombres y las mujeres dentro de las instituciones (Estado, familia, Escuela) inscriben en su cuerpo y en sus creencias los efectos de la distinción del trato, los privilegios, las divisiones para cumplir con las exigencias que se les atribuyen y hacer duraderos los comportamientos, actitudes y valoraciones que legitiman su participación dentro de la institución. Por esto, ser mujer ha implicado asumir la responsabilidad como forma de vivir, se es responsable en la familia, en el trabajo, en la comunidad, pero esta es una enorme carga que la hace

desigual con respecto al hombre. La mujer es quien asume en su mayoría las responsabilidades del hogar y el cuidado de los hijos, así que, en un contexto como el estudiado, puede también asumir labores como funcionaria de seguridad ciudadana, pero toda esta responsabilidad y trabajo se considera subalterno.

Por tanto, las maneras de mantener el cuerpo y de comportarse son naturalizadas como una ética de la identidad femenina. En efecto, cuando se manifiesta la violencia simbólica, la mujer recibe como conocimiento y forma de relacionarse con los hombres aquella que la subordine, la encierre en el espacio privado, pero cualquier reclamo o controversia, por parte de la mujer ante esta situación, es vista como desobediencia y ruptura del orden.

Sin embargo, las mujeres se perciben como parte importante dentro del sistema social porque la sociedad necesita de las mujeres. Las mujeres que se forman en materia de seguridad ciudadana tienen la oportunidad de dar un giro a la estructura que rige el sistema de justicia en Venezuela, que se ha caracterizado por la visión masculina para la toma de decisiones en la materia. Por tanto, la mujer mediante el desarrollo de sus potencialidades y la lucha constante por cambiar la situación de inferioridad y de no pertenencia en el ámbito de la seguridad ciudadana, puede llegar a consolidar alternativas de trabajo transformadoras dentro de las instituciones en favor de la seguridad, la justicia y la igualdad. ©

Sergio Alejandro Arias Lara Profesor Titular, Jubilado de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de Venezuela. Es Licenciado en Educación mención: Física y Matemática egresado de la Universidad Católica del Táchira, Venezuela. Especialista y Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Doctor en Perspectivas Históricas, Políticas, Curriculares y de Gestión de la Educación Universidad de Burgos-España. Coordinador de la Maestría en Evaluación Educativa (ULA 2009 – 2015). Director/Editor de la Revista Evaluación & Investigación (2009 – 2015). Actualmente, es Coordinador de la Comisión de Estudio del proyecto de Doctorado en Gerencia Evaluativa, Tecnológica, Empresarial y Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) de Venezuela y Coordinador del Grupo de Investigación en Evaluación y Mercadeo (EVMERGI 2009 - actual) reconocido por CDCHTA-ULA Táchira, Venezuela.

Leidy Carmín Moreno Ramírez Licenciada en Educación mención: Castellano y Literatura egresada de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela, Magíster Scientiarum en Ciencias para el Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Especialista en Políticas Públicas y Justicia de Género del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 2020). Investigadora y articuladora comunitaria de la Coordinación de Creación Intelectual y Vinculación Social de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, Táchira (UNES 2011-2019). Coordinadora de Investigación y Formación de la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (FUNDACITE Táchira 2019-2020). Actualmente, es Investigadora del Centro Internacional de Investigaciones “Otras Voces en Educación” (CEII OVE), centro miembro de CLACSO, y también, Investigadora del Centro de Investigación y Estudios de Frontera (CIEF) de Venezuela.

Notas

- 1 En adelante UNES.
- 2 En Venezuela los cuerpos de seguridad civil son: Policía Nacional Bolivariana (PNB), Cuerpo de Investigaciones, Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC), Cuerpo de Bomberos, Protección Civil y Administración de Desastres y los funcionarios adscritos a Servicios Penitenciarios.

- 3 En adelante CEFOUNES Táchira. Este Centro de Formación de la UNES está ubicado en San Cristóbal, avenida 19 de Abril, en el estado Táchira, Venezuela
- 4 Previo a la instauración de la UNES la Reforma Policial se inicia con la creación de la Comisión Nacional de Reforma Policial (CONAREPOL) para realizar un diagnóstico de la situación de los cuerpos de seguridad del país.

Referencias bibliográficas

- Ariztía, Tomas (2017). *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*. Cinta moebio 59, 221-234. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>.
- Astelarra, Judith. (2004). *Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina*. Serie Mujer y desarrollo. Naciones Unidas, Santiago de Chile: Chile.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Barcelona: España.
- Bourdieu, Pierrey Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires: Argentina.
- Comisión Nacional para la Reforma Policial. (2006). *Características de la policía venezolana*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas: Venezuela.
- De Beauvoir, Simone. (1949). *El segundo sexo*. Editorial: Siglo Veinte. Buenos Aires. Argentina.
- García, Carmen. (2008). *Miedo a ser. Las imposturas de la feminidad*. Alienta Editorial. Barcelona: España.
- Gutiérrez, Alicia. (2002). *Análisis y acción. Notas sobre Pierre Bourdieu*. RUNA XXIII, 45-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5081028.pdf>
- Karam, Tanius. (2005). *Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso*. Revista Primavera 2005, (2) 3, 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/687/68720305.pdf>
- Lagarde, Marcela. (1990). *Identidad Femenina*. Secretaría Nacional de Equidad y Género. México. Recuperado de: <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/identidad-femenina.pdf>
- Martínez, Manuel. (2007). *La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo*. Actualidades en Psicología, 21, 79-95. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442007000100004
- Observatorio Bolivariano de Género. (2009). *Observatorio de Políticas públicas dirigidas hacia las mujeres, resultados 1999-2009*. Gráficas Mateprint, Caracas: Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia (2010). *Normas y Garantías Relativas a los Derechos de las Mujeres y a la Igualdad y Equidad de Género en los Cuerpos de Policía Nacional Bolivariana, Estadales y Municipales, y en la Prestación del Servicio de Policía*. Despacho del Ministro. 200° y 151°. N° 286. 19 de Noviembre de 2010.
- República Bolivariana de Venezuela (2014). *Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Gaceta Oficial No. 40.548 de fecha 25 de noviembre de 2014.
- Sirimarco, Mariana (2004). *Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial*. Cuadernos de antropología social. 20, 61-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913912005.pdf>
- Sirimarco, Mariana (2009). *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Teseo, Buenos Aires: Argentina.
- Sirimarco, Mariana (2009 b.). *El abordaje del campo policial. Algunas consideraciones en torno a la formación inicial: entre la praxis y las reformas*. Jurid. Manizales (Colombia), 6 (2), 123 – 139. Recuperado de: https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3192084.pdf&ved=2ahUKewir5IDL34jwAhUmRTABHTbkCG0QFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw3p4sd_UyBrCijOWG8zOJzf

Praxis de los Contadores Públicos docentes en Contabilidad



Praxis of Public Accountants teaching Accounting

Ana Margarita Durán Arellano

<https://orcid.org/0000-0002-9193-4209>

amada.duran@gmail.com

Teléfono de contacto: 0416-2781280

Programa de Formación de Grado Contaduría Pública
Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Semprum"
Santa Bárbara de Zulía edo. Zulía. Venezuela



Fecha de recepción: 25/03/2021
Fecha de envío al árbitro: 26/03/2021
Fecha de aprobación: 17/04/2021

Resumen

El objetivo del artículo es presentar los resultados de la indagatoria sobre la praxis del contador público docente mediador de la contabilidad básica. Se asumió una postura epistemológica hermenéutica-interpretativa, bajo una metodología cualitativa. El tipo fue de campo a través del método hermenéutico. La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas complementadas con observaciones, imágenes y video. El análisis residió en: reducir, sintetizar, comparar, lo recabado con apoyo en el software Atlas ti versión 7.0. Los resultados dan cuenta de la necesidad de innovar la praxis docente. Continuar con el modelo tradicional de enseñanza limita la posibilidad de nuevos saberes. La implementación de la mediación humanista sería un elemento innovador del proceso de formación dando sentido al acto educativo.

Palabras clave: praxis docente, contador público docente, mediador, contabilidad.

Abstract

The objective of the article is to present the results of the research on the praxis of the public accountant-teacher mediator of basic accounting. A hermeneutic-interpretative epistemological posture was assumed, under a qualitative methodology. The type was of field through the hermeneutic method. The information was collected through semi-structured interviews complemented with observations, images and video. The analysis consisted of: reducing, synthesizing and comparing the information collected with the support of Atlas ti version 7.0 software. The results show the need to innovate teaching practice. Continuing with the traditional teaching model limits the possibility of new knowledge. The implementation of humanistic mediation would be an innovative element in the training process, giving meaning to the educational act.

Keywords: teaching praxis, teaching public accountant, mediator, accounting.

Author's translation.

Introducción

Históricamente la formación del contador público ha tenido mayor énfasis en la disertación regulativa que promueve y legitima la norma contable como referente de la verdad. Esta visión limita la revisión crítica de los supuestos epistemológicos desde los que pudiera construirse la unidad curricular contabilidad, debido a que conlleva un excesivo reduccionismo funcionalista que explicaría, por qué el discurso instruccional contable es de corto alcance. De allí la necesidad en ampliar la cosmovisión sobre la mediación de esta asignatura; implica transcender la formación teórica hacia una visión práctica-social que se inserta en una discusión interdisciplinaria-epistemológica cuyos objetivos descansen en el pensamiento crítico como en la instrucción para afrontar los desafíos que representa la práctica profesional requerida para la educación del siglo XXI.

En este artículo se presenta parte de una investigación, en donde uno de sus propósitos fue develar la visión el contador público docente mediador de la contabilidad básica. Dado que el acto educativo demanda una resignificación en el pensamiento del contador público docente que coadyuve a desarrollar habilidades en el estudiantado para que coexistan con la inestabilidad y la flexibilidad presentes en la sociedad actual. Se asumió una postura epistemológica hermenéutica-interpretativa por la importancia de los significados de las acciones humanas. Se eligió una metodología cualitativa, bajo el tipo de campo a través del método hermenéutico. La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas complementadas con observaciones en el aula, imágenes y video. El análisis residió en: reducir, sintetizar, comparar, lo recabado con apoyo en el software Atlas ti versión 7.0.

La cultura educativa del siglo XXI supone un cambio de cosmovisión de las instituciones universitarias; entre ellas, la formación y actualización del docente a través de un proceso tanto de reflexión cómo de revisión continua en su actuación profesional. Se hace necesario formar al contador público de manera integral acorde con los nuevos tiempos impregnados de incertidumbre y arropados por la globalización, que pasa por la revisión del rol del docente en su desempeño en el aula universitaria. Esto invita a mejorar el proceso de mediación, en nuestro caso específico de la contabilidad, a través de la construcción de una nueva disertación andragógica para el desarrollo de competencias, centrando la atención en un aprendizaje a lo largo de la vida y la conceptualización del saber contable desde las dimensiones tanto profesional como disciplinar.

Materiales y métodos

Desde el punto de vista ontológico se basó en comprender e interpretar la realidad sobre la mediación de la contabilidad en el Programa de Formación de Grado Contaduría Pública – PFGCP de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum (UNESUR). El develar lo que en ella ocurre se inscribió en elementos tales como: el conocimiento personal, experiencias, creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente ni susceptibles de experimentación de los contadores públicos docentes; sumado a las características de la institución, particularidades, necesidades de los estudiantes.

Se consideró el enfoque en competencias como elemento importante para amalgamar el conocimiento contable con las exigencias de la sociedad del siglo XXI. También se seleccionaron teóricos e investigadores que facilitaron el desentramado de conceptos y valores con los que se teje el hecho educativo y lo impregna de un sentido particular. Para la búsqueda de objetividad se utilizó como postura epistemológica la hermenéutica-interpretativa. No se buscó verdades absolutas, sino la construcción de un sentir compartido respecto a la realidad que se estudia. Comprender el escenario de las manifestaciones de los contadores públicos docentes del PFGCP de la UNESUR en contabilidad.

La metodología fue cualitativa bajo el tipo de campo, coligada al método hermenéutico. Su importancia estuvo en el significado y sentido de las experiencias vividas por los contadores públicos docentes en su praxis diaria. La investigadora desarrolló conceptos e interrelaciones partiendo de los datos que emergieron del contexto; el foco de atención descansó en la descripción detallada, su análisis e interpretación. El escenario participó desde una perspectiva holística que llevó a la comprensión de la mediación de la contabilidad. Se buscó conocer la magnitud de las características en un grupo de contadores públicos docentes y se hizo mediante la fragmentación de la realidad en elementos como fue posible, para conocer el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan la mediación de esta unidad curricular, así comprender el contexto social mediante la significación y las relaciones en su estructura dinámica.

Con relación al tipo de investigación fue de campo. Permitió a la investigadora recolectar información sobre el desarrollo de la mediación de la contabilidad directamente con el contador público docente. Los datos considerados primarios, ayudaron a describir, comprender, interpretar y explicar su propia naturaleza. De hecho, posibilitó el análisis de las acciones y situaciones reales experimentadas en ese contexto socio-educativo. Su valor residió en permitir corroborar las verdaderas circunstancias en las que se consiguieron los testimonios, lo que facilitó una exhaustiva revisión de lo recabado. El estudio se circunscribió al método hermenéutico, entendido como el procedimiento del comprender, implícito en todo el recorrido investigativo desde la elección del paradigma, metodología, tipo de preguntas para juntar los datos y finalmente el análisis, en conjunto implicaron una actividad interpretativa.

Aunque el método hermenéutico no es rígido ni acepta imposiciones que limiten la interpretación, Martínez (2002) propone las siguientes etapas necesarias a considerar para los estudios cualitativos bajo esta visión. a) Determinación de la situación objeto de estudio, enunciar el propósito y la justificación, los cuales son parte de la situación a renovar, acompañada de la construcción del referente teórico. b) Elección de los informantes que depende de la naturaleza del conocimiento a alcanzar, porque de su correcta comprensión se deriva el significado de todo el estudio. En el caso de esta indagatoria estuvo conformado principalmente por contadores públicos docentes del PFGCP de la UNESUR que intervienen en la mediación de la contabilidad, se complementó con la participación de estudiantes relacionados con esta unidad curricular. c) Elección de los instrumentos y procedimientos de aplicación. Su elección fue acompañada de condiciones como: a) que su ejecución no deformara, distorsionara o perturbara la verdadera realidad del fenómeno en estudio; b) los instrumentos seleccionados fueron la entrevista semi-estandarizada, la observación acompañada de fotografías, que permitieron las réplicas necesarias. d) Etapa hermenéutica o interpretación. Fue necesario cumplir con los siguientes requerimientos: a) descubrir la intención que anima el estudio. La intención va íntimamente ligada con los valores, que son los que guían la vida humana; b) descubrir el significado que la acción tiene para los involucrados en la indagatoria. Este es el verdadero objeto de la investigación de las ciencias humanas y no se puede detectar por medio de la observación sino de la comprensión interpretativa; c) descubrir la función que la acción o conducta desempeña en la vida de los comprometidos en la disertación.

La validez se obtuvo a través de la contrastación e interpretación de los hallazgos sobre la mediación de la contabilidad en el PFGCP de la UNESUR dando una descripción comprensible de la realidad. Consistente a lo anterior, la ejecución del software de apoyo Atlas.ti versión 7.0 corrobora lo mencionado, toda vez que permitió contrastar las diferentes fuentes del estudio (entrevista, observación, imagen, video) lo que da transparencia y auditabilidad en cualquiera de sus partes (dato, proceso, resultado), como un todo coherente representado en redes (figuras), que sirvió de fundamento para continuar hasta culminar con la teorización. Para corroborar la fiabilidad de los datos se aplicó del Método de Comparación Constante (MCC), que demanda considerar una mayor diversidad de los datos. Permitió confrontar una y otra vez, de manera sistemática los códigos. Es decir, al mismo tiempo que se codificó se analizó, lo que permitió elaborar conceptos de ocurrencias específicas de los datos.

El análisis fue de tipo inductivo, implicó trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades entre ellos, descubrir lo importante qué aportaron a la indagación. Es decir, consistió en reducir, categorizar, depurar, sintetizar y comparar con el fin de obtener una visión amplia y densa

sobre la mediación de la contabilidad por parte de los contadores públicos docentes. La ejecución se desarrolló aplicando las fases propuestas por Strauss y Corbin (2002) resumidas en: codificación abierta, axial, selectiva, construcción de una matriz para captar la complejidad del proceso y la riqueza de las vivencias expresadas en los datos que condujo a los hallazgos. Todas estas fases se realizaron de manera sistemática y ordenada, pero no rígida, en un proceso continuo e inductivo de preparación de los datos, digitalizados a través del software Atlas.ti versión 7.0 como recurso que contribuyó en su organización, facilitó la reducción mediante operaciones de codificación y categorización para finalmente representarlos de manera gráfica en redes.

Resultados

Tanto los códigos como las categorías con sentido teórico no fueron definidos previamente. Se construyeron a partir de la interpretación del discurso inductivo, permitiendo una codificación que representó la realidad objeto de estudio desde la mirada de los informantes clave, como también, de los hechos observados por la investigadora. Es así entonces, que la realidad y el método se amalgamaron para expresar un todo coherente tanto de conceptos como de apreciaciones que permitió develar la praxis de los contadores públicos docentes del PFGCP de la UNESUR en la mediación de la contabilidad, a través de nueve (9) subcategorías, diez y ocho (18) propiedades y sesenta (60) códigos resumidos en la Cuadro 1.

Cuadro 1. Resumen de códigos emergentes

Códigos	Propiedad	Subcategoría	Categoría
2	Tradicional	Modalidad de la praxis	Praxis del contador público docente en contabilidad
8	Características	Concepción de la enseñanza de la contabilidad	
	Opinión del docente		
	Opinión del estudiante		
9	Visión del estudiante	Valoración de la práctica docente	
	Rol del docente		
10	Características	Perfil docente	
	Actitud personal		
	Desaciertos		
14	Pre-instruccionales	Estrategias de enseñanza	
	Co-instruccionales		
	Post. Instruccionales		
3	Recursos para la enseñanza		
2	Innovación en la práctica docente		
8	Concepción desde el docente	Evaluación	
	Concepción desde el estudiante		
	Tipos		
4	Concepción docente	Formación en contabilidad	
	Habilidades estudiantiles		
	Inconsistencias		

En la formación contable se tiene la dicotomía práctica y praxis. La praxis se diferencia de la práctica, porque la primera dispone de argumentos explícitos, considera el desarrollo y aplicación de conocimientos administrativos y financieros, mediante la acción que realizará el estudiante en el ámbito empresarial. La segunda, relaciona la acción con la teoría, se puede interpretar como la ejecución de instrucciones bajo la orientación

del docente que le permita capacitarse. Es decir, va adquiriendo conocimientos solo a nivel intelectual y cognitivo en las aulas de clase; probadas y experimentadas en el mundo real, en las corporaciones, compañías e instituciones oficiales o privadas.

La praxis responde a un fin, un proyecto a futuro y dispone de una dimensión proyectiva a mediano y largo plazo. Se convierte en el proceso por el cual la teoría aprendida, la formación y la enseñanza, son el resultado de la experiencia durante la práctica profesional. Por consiguiente, la práctica y la praxis, como fundamentos abstractos se conectan con la realidad vivida. Al respecto, Ibáñez (2003) comenta “necesitamos la praxis como unión dialéctica entre la práctica y la reflexión, como acción consciente: necesitamos hablar como activistas reflexivos” (p. 12). Para este estudio el eje central es el cambio de pensamiento del docente para la mediación de la contabilidad. La praxis a que se hace referencia es desde la óptica de su práctica en el aula. La formación universitaria demanda un docente comprometido en la búsqueda de alternativas innovadoras que permita una praxis dinámica y transformadora.

Discusión

Para la comprensión de la información desarrollada en este apartado, se presenta la nomenclatura explicativa relacionada con el software soporte Atlas ti 7.0 y la identificación de los informantes claves. Los contadores públicos docentes se identificaron del 1 al 4; los estudiantes del 7 al 11; la observación con los números 5, 6, 12, 13; las Imágenes bajo los números 4 y 14; el video con el número 15. Respecto al software se tiene que: en las citas la codificación, por ejemplo [2:50], el 2 representa el informante clave 2 y así para cada sujeto. El número 50 refiere la línea o párrafo de la cita.

El análisis realizado fue contrastado desde posiciones teóricas y la visión de la investigadora. Permitió emerger códigos que trascendieron a un nivel mayor de conceptualización denominada propiedad, éstas a su vez dieron paso a las subcategorías que contribuyeron a armonizar las categorías, posibilitando el acercamiento con la realidad desde la mirada de los contadores públicos docentes en su praxis contable universitaria, todo ello en un proceso inductivo que partió de las entrevistas, observaciones, fotografías y video.

Del discurso inductivo de los informantes clave emerge la subcategoría 1 *modalidad de la praxis* que se explica a través de los códigos: enseñanza tradicional y planificar bajo el modelo tradicional respectivamente. El informante [2:10] responde... “porque actualmente nosotros manejamos un currículum precisamente por objetivos,... el objetivo es que usted conozca una cosa...” se deduce de la respuesta, que el modelo conductista es el aplicado en el PFGCP; el programa está estructurado a partir de una clara definición de objetivos, los cuales son la referencia para determinar los contenidos. Desde la cosmovisión de la investigadora en la enseñanza por contenidos base de la formación tradicional, el docente tiene como prioridad cumplir con el programa de la unidad curricular. El estudiante se concibe como la persona que requiere ser tutelada tanto en el saber cómo en su conducta, de allí la necesidad de ofrecer un modelo para guiar tanto su actuación como conocimientos. Es un acto de transmisión - reproducción de contenidos que lo inhibe en creatividad, autonomía para elaborar sus propias concepciones y puntos de vista. La enseñanza por objetivos de aprendizaje implica una planificación para conseguir la conducta final descrita en forma operativa. Es la previsión de las actividades y los recursos para el logro de las metas que se desean alcanzar.

Manifestaciones del informante clave [3:20] sobre la subcategoría 2 *concepción sobre la enseñanza de la contabilidad*,... “tradicionalmente la enseñanza de la contabilidad tiende a ser rígida, poco flexible y a priorizar mecánicas de trabajo en consonancia con las características normativa de la disciplina..., más conductista que un espacio reflexivo y crítico...”. El ejercicio de la contaduría pública está influenciado por normas de diversa índole. El desempeño de las actividades como el sistema de información y de control, está subyugado al cumplimiento de normas, leyes y decretos. Es un reto para el contador público docente mediador de la contabilidad, desarrollar en el estudiantado habilidades como también el pensamiento creativo que sin obviar la norma, le lleve a la reflexión para conjeturar otros modos de actuación o solución diferente a una situación problema.

Otro código interesante que emerge de la sub-categoría 2 se refiere a *la renovación de la enseñanza de contabilidad*, entendida desde una cosmovisión global en la formación del estudiantado para desafiar los avances del conocimiento contable, como lo revelan los testimonios de los informantes: “Habría que realizar cambios curriculares sustanciales que tengan apertura a la incertidumbre con la cual se vive en la actualidad...” [2:23]. “Considero que tendrían que haber cambios en la enseñanza pues los tiempos han cambiado, por ejemplo en lo económico..., que por supuesto involucra nuestra profesión” [3:8]. “La enseñanza de la contabilidad en la actualidad genera la necesidad de cambios en el accionar del docente...” [4:2]. Se percibe la importancia de la asociación y la eficacia de la enseñanza con la comprensión de cómo se procesa lo aprendido. Se deduce que, sin el aprendizaje, la enseñanza no se consume. Esa posición destaca el valor de la perspectiva humanista del aprendizaje y vuelve a precisar la praxis docente, no ya como un informador que, poseyendo el conocimiento lo transmite a los estudiantes, sino como un eficaz colaborador de ese participante, que le lleva a tomar conciencia de las necesidades planteadas por la sociedad en la elaboración de sus conocimientos basándose en lo que ya conoce.

Continuando con la sub-categoría 2, emerge el código *cambio de pensamiento en la praxis docente*, entendida bajo una nueva cosmovisión en la actuación en el aula. El informante [3:20] opina “hay que adaptarse a los cambios que ocurren en el mundo de hoy y como docente podemos contribuir desde el aula...” Si el propósito de las instituciones universitarias es formar individuos, congruentes, auténticos, autónomos, creativos, cooperativos, de calidad con visión crítica, se hace necesario pensar en un cambio de enfoque, una nueva mirada que favorezca la comprensión de la contabilidad. Darle sentido y significado al conocimiento contable en una formación para toda la vida, donde la figura del docente debe estar en sincronía con este propósito para un cambio de pensamiento en la mediación de esta unidad curricular.

De la subcategoría 3 *valoración de la práctica docente*, propiedad-5 visión del estudiante, se selecciona el código dificultad en el aprendizaje en donde el testimonio del informante [7:2] expone la dificultad para comprender la aplicabilidad de la contabilidad “...los ejercicios en mi caso, yo muy poco le entendía por lo extensos que eran... al principio le cuesta mucho a uno asimilar todo eso.....fueron cosas que a mí me costaron por qué era primera vez que yo veía algo así...”. Por su parte el informante [9:14] manifestó que “...su metodología siempre es la misma, no innova”. Lo expresado puede atribuirse a que los contadores públicos docentes que facilitan la contabilidad no están formados en educación sino en su profesión, por lo que no cuentan con todas las herramientas didácticas necesarias para lograr una profunda transformación del aprendizaje. A lo que se suma, la aplicación del modelo tradicional de enseñanza con énfasis en la transferencia de conocimiento y la memorización, lo que no es suficiente ni pertinente con las nuevas realidades de una formación a lo largo de toda la vida.

De la subcategoría 4 *perfil docente*, emerge de manera inductiva el código docente y profesional en ejercicio. Respecto a si es o no importante que el docente sea un profesional en ejercicio. El informante clave [1:28] piensa que el contador para ser docente tiene que tener experiencia en empresa... sino, no puede desarrollar el contenido. Es decir, considera que no está en capacidad para desarrollar el contenido de la materia sustentada con la realidad laboral. Los informantes 2-3-4 opinaron que es significativo más no limitante. Agregan además, que ayudaría al proceso de mediación, si el profesor es investigador, coincidiendo con el informante clave 1. La investigación contable constituye el único camino válido posible para el desarrollo y el fortalecimiento de la profesión. Existe una conexión entre docencia e investigación contable, especialmente cuando se realiza sobre la propia docencia. Ella coadyuva a plantear y desarrollar las innovaciones necesarias y adecuadas según los contenidos y los estudiantes.

La subcategoría 5 agrupa las *estrategias de enseñanza*. Es importante que el docente planifique su sesión de clase y las estrategias a utilizar dividiendo las mismas en los tres momentos como lo establece Díaz y Hernández (2007), pre-instruccionales, co-instruccionales y post-instruccionales, las cuales se presentan bajo la propiedad 10, 11 y 12 respectivamente. Sin embargo, las estrategias pueden ser aplicadas en cualquiera de los momentos, lo relevante es que se adecuen a las competencias por desarrollar en los estudiantes. En la unidad

curricular contabilidad pueden ser diseñadas de tal manera que los estimulen a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Subcategoría 6 presenta los *recursos para la enseñanza*. La formación que se imparte en las aulas universitarias se lleva a cabo de manera presencial. El docente utiliza recursos didácticos tradicionales como el pizarrón; en los últimos tiempos, incluye los sistemas de presentación con el computador a través de los equipos multimedia. Así lo exponen los testimonios de los informantes: uso de material impreso "...da una guía con todos los ejercicios desde el principio del semestre con todas sus cuentas..." [9:14]. Uso del pizarrón "... Escribe en el pizarrón el título del tema, seguidamente explica sobre el ejercicio que van a desarrollar (...) Se apoya en el pizarrón para aclarar alguna duda surgida" [5:10].

Los recursos para la enseñanza tienen una doble función, por un lado, mejorar el aprendizaje y por otro, crear condiciones para que docentes y estudiantes interactúen dentro de un clima propicio con la finalidad de alcanzar los mejores resultados para su formación. El uso técnico de un recurso por sí solo no repercute de manera más favorable en la enseñanza. Su utilidad queda justificada cuando son integrados adecuadamente en el proceso educativo. Deben estar incluidos en la programación de la unidad curricular y, lógicamente, su empleo debe estar planificado.

Subcategoría 7 *innovación en la práctica docente*. La irrupción de la tecnología en las aulas de educación universitaria tiene diferentes impactos (social, económico, cultural entre otros). La clave de la mejora de la enseñanza a través de las nuevas tecnologías descansa en la elaboración en cada institución de un plan que garantice la plena integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus respectivos campus. La diversificación en la modalidad de negocios, ha impulsado modificaciones en las estructuras organizacionales, lo que demanda nuevas competencias que exhorta a una actualización continua.

La *evaluación* se presenta en la subcategoría 8. Uno de los tópicos más complejos y con mayor protagonismo del ámbito educativo es la evaluación de los aprendizajes, y no porque se trate de un tema nuevo, sino que se está más consciente de la importancia del hecho de evaluar o de ser evaluado. Tradicionalmente se ha limitado a valorar cuantitativamente desde una perspectiva casi siempre subyugada de la forma como el docente concibe los logros de sus estudiantes. Mayor énfasis en el proceso que no permite corregir deficiencias de aprendizaje. Es equivalente a la certificación de los conocimientos que los estudiantes han aprendido y el profesor enseñado. Surge como una herramienta de control no solo para el discente sino también para el docente, ya que este es imprescindible en el proceso educativo y en definitiva, marca el éxito o fracaso del mismo. Desde los informantes, la realidad se expresa de la siguiente manera: "si se está bajo el enfoque en competencias la evaluación cambiaría; es una parte integral del proceso de aprendizaje (...) Si el modelo tradicional evalúa la capacidad de aprendizaje de un estudiante, el modelo en competencias evalúa es su desempeño, está más centrado en la habilidad" [2:16]. "A los conocimientos prácticos, me voy a la realidad con ejemplos (...) Soy partidaria de que todo tenemos que evaluarlo, tenemos que medir el conocimiento dado" [3:4].

Para trabajar la contabilidad bajo el enfoque en competencias es importante tener presente tres criterios: conocimiento, habilidades y valores. Si la evaluación es un medio de aprendizaje, el docente debe ofrecerle al estudiante la oportunidad para ampliar sus capacidades; estas serían las que no están manifiestas en el programa de la unidad curricular. Siempre estará el valor agregado del profesor para desarrollarlas en el educando, que coadyuvará a perfeccionar su área profesional, como también, para demostrar su avance a la meta de aprendizaje. Las concepciones relacionadas con la evaluación se centran en posiciones heterogéneas. Los encuestados confirman que al ser un aspecto importante del proceso educativo debe evaluar, por un lado los contenidos aprendidos con relación a los objetivos y por el otro los procesos, tanto de enseñanza, como de aprendizaje.

Hoy día la evaluación adquiere un nuevo sentido que supera la acumulación de datos, debido a que emerge como elemento imprescindible para que el docente proporcione al estudiante la ayuda necesaria y en consecuencia, pueda valorar las transformaciones que se han producido en el proceso educativo.

En atención al hallazgo inductivo del discurso de los informantes emerge la subcategoría 9 *formación en contabilidad*. Las características del siglo XXI generan cambios laborales, económicos y sociales. Precisa de

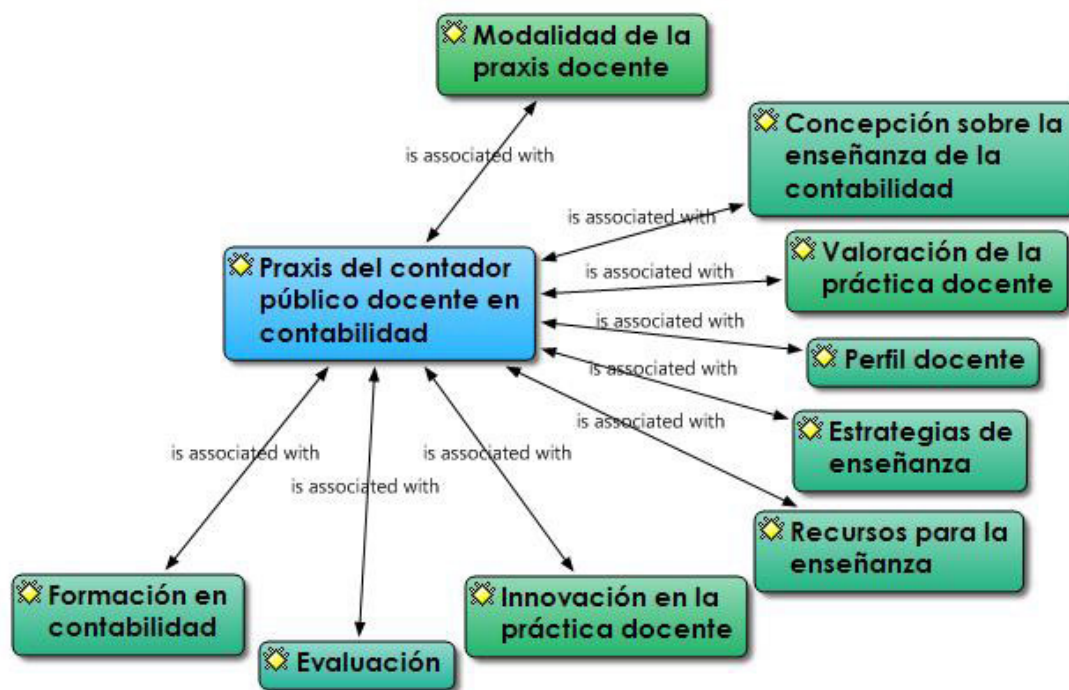
un profesional con habilidades, aptitudes y actitudes, que trasciendan de manera definitiva las concepciones que aún persisten en la educación contable, no sólo nacional sino internacional, lo que representa nuevos retos en la formación universitaria que se deben enfrentar con creatividad y criterio innovador. El informante [1:28] explica "...el estudiante que no tenga una formación buena de la universidad y que no sea investigador, ¡porque en esta carrera hay que ser investigador! se va a enfrentar con una pared que le va a tocar darse duro para poder salir adelante..." La figura del docente es relevante para lograr la transformación en el aula. Los estudiantes de contaduría deben adquirir sólidos conocimientos teóricos, pero además, se hace necesario aprender a aplicarlos en contextos reales.

Consideraciones finales

Los profesores universitarios, por lo general, no tienen formación sistemática en andragogía y carecen de espacios de reflexión intencionados sobre su práctica docente. Las concepciones sobre el proceso educativo, por lo general, tiene su origen en sus propias experiencias que llegan a ser las principales orientaciones de su accionar en el aula. Según Geringer (1999) "el profesor es un egresado del mismo proceso, que asume el modelo de enseñanza dominante y reproduce en el aula las condiciones ideológicas y pedagógicas de la docencia recibida en su proceso de formación como profesional" (p. 110). La renovación de la actuación del docente universitario se hace impostergable en pro de una formación cónsona a las necesidades de la sociedad actual.

Se confirmó la aplicación en el PFGCP el modelo tradicional de enseñanza, coligado a la planificación bajo la misma línea, lo que limita la posibilidad que emerjan nuevos saberes. Es una práctica rutinaria, repetitiva y monótona como consecuencia de la mirada normativa que se le imprime al proceso de formación del contador público, convirtiéndola en obstáculo para el desarrollo trascendente que demanda la educación del Siglo XXI. Con el modelo conductista el docente es el centro de la mediación, posee el conocimiento, lo organiza, planifica, dirige, aplica elementos de refuerzo, monitoriza el proceso así como la evaluación.

La investigadora a través de esta disertación promueve la implementación de la mediación humanista como elemento importante para la transformación en la enseñanza de la contabilidad. Intervendría como elemento innovador del proceso de formación del contador público. Actuaría como puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe, lo que no sabe, experiencias, su presente, su futuro, dotando de sentido el acto educativo. ©



Ana Margarita Durán Arellano. Contador Público egresada de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Magister en Gestión Educativa (Universidad Bicentennial de Aragua). Profesora Titular Jubilada del Programa de Formación de Grado Contaduría Pública, Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Fermín Toro. Cargos desempeñados: Coordinadora: del Programa de Formación de Grado Contaduría Pública; de Trabajo de Grado; de la Oficina Central de Información y Control Estudiantil (OCICE). Integrante del Centro de Investigaciones Administrativo Contable y Económicas (CIACE). Autora del libro Normas para la elaboración presentación de los trabajos de pregrado. Ponente en el área educativa

Referencias bibliográficas

- Geiringer, Alberto. (1999). *La Práctica Odontológica en Venezuela*, Valencia: Alfa.
- Ibáñez, José. (2003). *Movimientos y redes para una cultura transformadora*. Palencia. Universidad de Valladolid.
- Martínez Miguelez, Miguel. (2002). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Reimpresión. México: Trillas.
- Martínez Miguelez, Miguel. (2006). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Quiceno, Héctor. (2002). *Educación y formación profesional. Cuadernos de administración*. Universidad del Valle. Mimeo.
- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

La película como recurso didáctico en la enseñanza y el aprendizaje del inglés



The film as a didactic resource in teaching and learning English

Raibel Beatriz Ovalles

<https://orcid.org/0000-0003-0709-0005>

ovallesraibel@gmail.com

Teléfono de contacto: 0414-7364225

Liceo Nacional Francisco J. García de Hevia

Lobatera edo. Táchira. Venezuela

Carmen Teresa Chacón Corzo

<https://orcid.org/0000-0001-7560-7542>

cchacon15@gmail.com

Teléfono de contacto: 0414-7139324

Núcleo Pedro "Rincón Gutiérrez"

Universidad de los Andes

San Cristóbal edo. Táchira. Venezuela

Fecha de recepción: 26/01/2021
Fecha de envío al árbitro: 29/01/2021
Fecha de aprobación: 18/02/2021



Resumen

Este estudio muestra los resultados de una experiencia pedagógica implementada utilizando la película "El niño del pijama a rayas" como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje del inglés, con alumnos de 5to año de Educación Secundaria, en el Municipio Lobatera, estado Táchira. Con base en la película se diseñaron tareas previas, de desarrollo y cierre que los estudiantes realizaron utilizando el móvil y las redes sociales Facebook y WhatsApp. Para valorar la experiencia, se utilizó un cuestionario y un foro. Los resultados indican que el uso de películas mediante el aprendizaje móvil y redes sociales mejora las habilidades lingüísticas en pronunciación, vocabulario y escritura. Asimismo, se evidencia que el tema de la película reforzó los valores sobre la discriminación.

Palabras Clave: película, recurso didáctico, aprendizaje móvil, inglés.

Abstract

This study shows the results of a pedagogical experience implemented using the film "The boy in striped pajamas" as a didactic resource for the teaching and learning of English of a group of fifth-year students in Secondary Education, in the Municipality of Lobatera, Táchira state. Based on the film, a series of pre, during, and post tasks were developed through mobile learning and using Facebook and WhatsApp as social networks. A questionnaire and a forum were used to assess the experience from the students' perspective. Results indicate that the use of films and mobile learning improves linguistic skills in pronunciation, vocabulary, and writing. It is also evident that the theme of the movie helped reinforce values about discrimination.

Key words: film, resource didactic, mobile learning, English.

Author's translation.

Introducción

En la época contemporánea los docentes de inglés deben utilizar estrategias, métodos y técnicas innovadoras para promover la motivación y aprendizaje del idioma. Sin duda alguna con la aparición de las TIC existe una multiplicidad de recursos de uso abierto o libre que pueden ser integrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. No obstante, a pesar de la presencia e indetenible evolución de estas tecnologías, persiste la tendencia de una gran mayoría de docentes hacia la enseñanza tradicional enfocada en el conocimiento teórico de la gramática y la traducción como pilares centrales de la enseñanza (Beke, 2015; Brown 2000; Chacón, 2003, 2005; Kumaravadivelu, 2001, 2003; Li, 1998; Sato y Kleinsasser, 1999).

Un estudio realizado sobre el inglés en la educación secundaria en Venezuela, usando un cuestionario y grupos focales con 45 docentes, revela que, en su mayoría, "...prevalece una concepción tradicional o estructuralista, siendo la gramática más importante que la habilidad de comunicarse en inglés (Beke, 2015, p.58). Al respecto, Chacón (2012, 2017) afirma que la tendencia actual en la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe estar centrada en el estudiante, utilizando una combinación de estrategias *bottom-up* y *top-down* e integrando las TIC con el propósito de promover aprendizaje significativo y estudiantes autónomos que puedan construir su conocimiento más allá de las paredes del aula presencial. En este sentido, esta autora expresa que el cine es una forma accesible y popular de input auténtico en inglés que permite exponer al estudiante a la diversidad de acentos en esta lengua, así como a temas y situaciones de la vida real que pueden estimular la discusión y contribuir a crear conciencia crítica.

De acuerdo a lo anterior, es notable que hoy en la era digital, la enseñanza del inglés centrada en reglas gramaticales y la representación de textos de un idioma a otro, no arroje resultados positivos a la hora de aprender esta lengua extranjera. Al respecto, "La pedagogía de las segundas lenguas se alejó de la presentación explícita de reglas gramaticales y tareas memorísticas-repetitivas de corte conductista" (McBride, 2009, p.96). De allí, la importancia de la integración de las TIC en el aula para cambiar las formas de enseñar y de aprender que venían aplicándose por años. Ahora con el uso de las TIC, más que nunca se hace necesario que la enseñanza del inglés se haga a partir de actividades comunicativas, donde el énfasis sea la expresión de ideas y pensamiento crítico, sin enfocarse solamente en el estudio de aspectos formales del idioma (Bell, 2005; Larsen-Freeman, 2003; Richards y Rodgers, 2001; Zanón, 2007) y considerando, tal y como lo expone Larsen-Freeman (2003) las características de los estudiantes y el contexto del aprendizaje.

Antecedentes de la investigación

En tal sentido, es propicio revisar algunos estudios que se han hecho sobre la proyección de películas como recurso pedagógico eficaz para la enseñanza del inglés. Por ejemplo, Almécija (2012) realizó un estudio llamado "El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura", donde se señala que la película llevada al aula en versión original y subtitulada, en este caso en inglés con fines didácticos, brinda un gran abanico de posibilidades pedagógicas y que, a su vez, se puede lograr el desarrollo de las distintas habilidades de expresión oral y escrita y comprensión para el aprendizaje significativo del idioma.

De igual forma, López (2014) realizó una tesis doctoral llamada "El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera". En este estudio se muestra cómo a través de películas se obtiene ilustración de una lengua en distintos contextos. Además, se muestra que los materiales escritos han disminuido a través del tiempo siendo sustituidos por lo audiovisual, debido al uso de herramientas digitales; pues en esta era los jóvenes prefieren aprender a través de materiales interactivos y audio-visuales, lo cual ha hecho que se reemplace lo legible por lo visible.

En el mismo orden de ideas, en el contexto venezolano Chacón (2012) realizó un estudio cualitativo utilizando el cine (la película) en proyectos de aprendizaje cooperativos con estudiantes universitarios de la carrera de educación mención inglés. Los resultados mostraron que la implementación de tareas comunicativas basadas en películas, contribuyeron a mejorar la comprensión, fluidez, inteligibilidad y vocabulario de los participantes.

Por su parte, desde su experiencia usando cine como literatura, Lipiner Michael (2011) señala:

...los estudiantes comprenden mejor cómo se desarrollan las estructuras narrativas completas y cómo se desarrollan los personajes a lo largo de una historia al ver una película. Las imágenes, la narración, la secuencia, el sonido y la música (entre otros elementos) les hablan a los jóvenes estudiantes de una manera más directa y familiar que el texto impreso (p. 377).

De los señalamientos anteriores, se puede deducir que la implementación de la película como recurso pedagógico puede ser una manera innovadora y significativa de enseñar y aprender inglés fuera del esquema tradicional. Los autores citados mencionan resultados favorables en relación con el aprendizaje mediante el cine. Sin embargo, cabe señalar que existe escasa investigación en el contexto venezolano sobre la utilización de películas como recurso para desarrollar las habilidades comunicativas (listening, reading, speaking, writing) del inglés.

Objetivos

General

Utilizar la película como recurso didáctico para promover la competencia comunicativa en inglés y a su vez crear conciencia crítica acerca del valor de los derechos humanos.

Específicos

1. Realizar actividades basadas en la película para ejercitar las cuatro habilidades de inglés (hablar, comprender, leer y escribir).
2. Usar los tiempos verbales en tareas comunicativas en torno a la temática de la película para generar aprendizaje significativo.
3. Promover el aprendizaje móvil y uso de redes sociales para desarrollar habilidades comunicativas en inglés.
4. Sensibilizar a los estudiantes sobre el valor de los derechos humanos y la discriminación racial.

Bases teóricas

La película como recurso didáctico

Como se mencionó anteriormente, a través de películas, el docente puede desarrollar una serie de tareas comunicativas de inicio, desarrollo y cierre conformando así una estrategia didáctica cuyo propósito fundamental es motivar a los estudiantes a mejorar las habilidades para comprender, hablar, leer y escribir en inglés, de una forma significativa y contextualizada. En este sentido, las películas constituyen un recurso atractivo y accesible que puede utilizarse para la enseñanza y aprendizaje del inglés mediante el enfoque por tareas-Task-based Language Teaching (Edwards y Willis, 2005; Nunan, 1995; Shehadeh, 2005). De acuerdo con Feez, 1998 (citado en Shehadeh, 2005, p.16) los principios básicos del enfoque por tareas (TBLT, por sus siglas en inglés) se centran en el proceso más que en el producto, es decir las actividades tienen un propósito específico que se relaciona con la vida real, poniendo el énfasis en la comunicación y el significado. Al respecto, Shehadeh (2005) define una tarea de aprendizaje como “Una actividad con un propósito no lingüístico, con un objetivo claro, y que usa una o todas las habilidades del idioma para ser completada, y su significado refleja el uso del

idioma en el mundo real” (pp. 18-19). Por tanto, a través de las películas se provee al estudiante con el input verbal del idioma y su diversidad de acentos y aspectos no verbales como gestos, expresiones, y posturas entre otros que ayudan a descifrar el significado.

Aprendizaje móvil y redes sociales

Es oportuno mencionar que el aprendizaje móvil permite “...la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar” (UNESCO, 2013, p.6). Al respecto, la UNESCO enfatiza la practicidad que los dispositivos móviles, en particular, el teléfono celular tiene para promover el aprendizaje. En tal sentido, los lineamientos propuestos por la UNESCO resultan acertados para la enseñanza de lenguas en la actualidad y hacen un llamado a promover prácticas docentes innovadoras que integren las TIC para favorecer el aprendizaje significativo. Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje móvil es una tendencia que llegó para quedarse, debido a la popularidad y atractivo que los dispositivos móviles o Smartphones poseen actualmente.

En el caso de los móviles, ésta tecnología es muy conveniente como medio de aprendizaje y ello se debe a su propagación dado que es:

(...) la modalidad de TIC más utilizada en la Tierra. En los países desarrollados, 4 de cada 5 personas poseen y utilizan un teléfono móvil y, aunque la tasa es significativamente más baja en los países en desarrollo (2 de cada 5), es en estos países donde se registra el crecimiento más rápido en cuanto a índice de penetración en el mercado (UNESCO, 2013, p. 7).

Redes sociales

Según Borromeo (2016) señala: a pesar de que las redes sociales son herramientas digitales que se pueden incorporar en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pocos planes de estudio consideran éstas como recurso en la planificación del docente de inglés”. En el caso de esta experiencia pedagógica se recurrió a las redes sociales debido a su popularidad y aceptación entre los jóvenes para mantenerse comunicados con sus amigos y familiares tanto de manera síncrona en tiempo real como asincrónica (ejemplo, foros, publicaciones, comentarios). Entre estas redes, según previa consulta con los estudiantes, se optó por utilizar la plataforma Facebook para la clase de inglés y un Grupo WhatsApp, redes sociales que se usaron en combinación con el correo electrónico, como complemento. Asimismo, se utilizó la plataforma social Youtube.com y la gamificación para mediar el aprendizaje móvil y llevar a cabo los objetivos planteados usando la película como recurso pedagógico.

Pew Research center 2014 (citado en Borromeo, 2016, p. 44) reporta que “Facebook es la red social más utilizada, contando con un aproximado del 71% del total de los usuarios de internet”. Borromeo agrega:

Aún (sic) cuando existen esta gran cantidad de redes sociales especializadas para la enseñanza, Facebook sigue siendo de las más utilizadas con este fin. Esto se debe a que se trata de una herramienta a la cual la mayoría de los estudiantes y jóvenes tienen acceso y de la cual hacen uso cotidianamente (Borromeo, 2016, p.45).

Metodología

Contexto

El contexto de esta experiencia fue el Liceo Nacional “Francisco J. García de Hevia” ubicado en el municipio Lobatera, del estado Táchira, Venezuela. Es una institución pública diversificada que depende del Ministerio del Poder Popular para la Educación y atiende actualmente 200 estudiantes de primero a quinto año.

- **Características de los estudiantes.** El grupo estuvo conformado por 20 estudiantes del 5to año sección A, constituido por 13 hembras y 7 varones, con un nivel de principiantes. Sus edades están comprendidas

entre los 16 y 17 años. Todos provenientes de clase media de la zona urbana de Lobatera, pueblo perteneciente al municipio Lobatera en el estado Táchira con aprox. de 11.158 habitantes.

- **Equipamiento, conectividad, acceso.** Equipamiento y acceso, así como conectividad son los primeros factores que se deben considerar al integrar las TIC a la enseñanza. En este sentido es fundamental realizar un diagnóstico o sondeo acerca de la accesibilidad de los estudiantes a estas tecnologías. De allí que, inicialmente se consultó a los estudiantes participantes a través de un grupo creado en WhatsApp, para conocer su acceso a la telefonía móvil, conexión a internet o posible computador personal, de manera de asegurar su participación en las actividades. De los 20 estudiantes, 16 manifestaron tener teléfono móvil con acceso a internet por WIFI desde su hogar, 10 manifestaron tener computador personal con acceso a internet mientras que los estudiantes que no disponían del recurso manifestaron que podían hacer uso del teléfono inteligente de sus padres o los computadores de sus familiares para realizar las actividades.

Implementación de la película

Como se ha venido argumentando, el docente debe incorporar la innovación y las TIC en sus clases de manera que los estudiantes adquieran un conocimiento significativo acorde con sus intereses utilizando la ventaja de la era digital que impregna la cotidianidad de esta generación. Es por ello que se escogió una película en inglés en combinación con el uso de las redes sociales como estrategia innovadora para mediar el aprendizaje de las habilidades de expresión oral y escrita (speaking, reading, listening, writing). Además, se tomó en consideración que la temática de la película indujera al estudiante a la reflexión sobre los derechos humanos, en este caso, la discriminación racial hacia los judíos planteada en la película y así, crear conciencia al respecto.

Para seleccionar la película, al inicio se hizo una consulta a los estudiantes a través del grupo creado en WhatsApp, donde se les solicitó escoger una, entre las 4 películas siguientes: El Pianista, La sociedad de los poetas muertos, Maravilloso (Wonder), y El niño del pijama a rayas (The boy in the stripped pajamas) las cuales abordan temas sociales en torno a la discriminación, es decir, se prestan para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y los valores. De estas cuatro películas, los estudiantes eligieron con alto margen de preferencia El niño del pijama a rayas. Esta película está basada en la novela del escritor irlandés John Boyne publicada en 2007 y fue posteriormente llevada al cine por el Director Mark Herman (2008). De género drama, trata de la historia de un niño alemán de 8 años durante la II guerra mundial y de su amigo judío. Este último estaba en un campo de concentración en un lugar llamado Auschwitz. El drama muestra dos estilos de vida totalmente distintos entre los dos niños quienes se hacen amigos, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, políticas.

Con base en esta película se diseñó un cronograma con la planificación de tareas de inicio, desarrollo y cierre para promover aprendizaje significativo a través de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Youtube) durante un período de 8 semanas correspondientes al segundo lapso académico (30 de marzo al 22 de junio 2020).

Actividades previas

1. Activación del conocimiento previo. Basándose en la imagen o carátula de la película y el título, subida al Facebook (ver anexo A) abierto para la clase, los estudiantes respondieron una serie de preguntas antes de ver la película, con el objetivo de hacer predicciones sobre el tema y los personajes. De esta forma, se activó el conocimiento previo generando una lluvia de ideas sobre lo que imaginaban o especulaban a partir del título y caratula de la película.
2. Explicación previa de vocabulario. Se les proporcionó un listado de palabras claves que aparecen en la temática, en inglés y español para facilitar la comprensión del contenido. También se les recomendó buscar en diccionarios en línea los significados y pronunciación de las palabras para ampliar su comprensión.
3. Después de dar respuesta a las interrogantes previas, se les indicó que debían ver la película en línea-junto-a-los-siguientes tráilers The Boy In the Striped Pajamas trailer¹ and The Boy in the Striped Pajamas | 'I'm a Jew'² con escenas importantes de la película.

Durante la película

Se les sugirió que viesen el film usando los captions o subtítulos. También se les instó para que indagarán, investigaran y examinaran lo relacionado con la historia y sus personajes principales para conocer detalles. Desde el punto de vista lingüístico, debían consultar diccionarios en línea de acuerdo con la necesidad particular de cada estudiante en relación con comprensión, pronunciación, y significado de palabras.

Después de la película

Después de ver la película se les solicitó desarrollar las actividades siguientes:

1. Elaborar una presentación PW: Individualmente, los estudiantes realizaron una presentación en PowerPoint sobre las características físicas y emocionales de los dos protagonistas principales (Bruno y Shmuel) la cual fue subida al Facebook (ver Anexo B-1, B-2).
2. Foro interactivo: Para sensibilizar y promover la interacción en el grupo, se asignó un foro en Facebook en el cual se hicieron 6 preguntas divergentes (ver anexo C) para promover la reflexión sobre el tema de la película. Dos de estas preguntas, 5. ¿Por qué eran los judíos llevados a los campos de concentración? y 6. ¿Qué opina acerca del trato que se les daba a los judíos en los campos de concentración? se corresponden con el objetivo específico 4 (valores), razón por la cual se les instruyó para que visitaran previamente la página web relacionada con el holocausto “Victimas de la era nazi: Ideología racial de los Nazis”³, y se les solicitó responder en español para darle mayor autenticidad a las respuestas.
3. Gamificación: como estrategia ha adquirido mucha popularidad en la tecnología digital por la diversidad de Apps disponibles para actividades lúdicas que involucren objetivos de aprendizaje. De allí que se seleccionó una de estas herramientas para crear un juego de 20 preguntas (Wh-questions) que contenían 04 respuestas múltiples donde cada estudiante seleccionaba la opción correcta acerca de los hechos más importantes de la película. El juego fue realizado desde los dispositivos móviles, y posteriormente compartido en Facebook con la docente.(ver el anexo D).
4. Grabación en inglés: Con el objetivo de practicar pronunciación, entonación y fluidez se dio instrucciones para realizar una grabación individual de 2 min de duración vía WhatsApp previamente editada por la docente. Esta actividad tuvo como objetivo la práctica oral del vocabulario, gramática, pronunciación, entonación y fluidez en el contexto de la película. Debido a restricciones de espacio, no se presentan los resultados de esta actividad.

Resultados

Para valorar esta experiencia se procedió a administrar a los estudiantes al finalizar el lapso, un cuestionario semiestructurado (ver Anexo E) que incluyó 4 aspectos para que los estudiantes valoraran desde su perspectiva, la experiencia: Parte I: La película como recurso didáctico para el logro de competencias comunicativas. Parte II. Limitaciones de acceso. Parte III. Preferencias. Parte IV. Valores. Los apartados 1, 2, y 3 del instrumento el cual fue sometido a evaluación por 02 expertos, responden a los objetivos específicos 1, 2 y 3, mientras que la parte IV se relaciona con el objetivo 4 en relación con valores.

Análisis del Cuestionario

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas cerradas los cuales se codificaron tomando en consideración las frecuencias y porcentajes para cada respuesta. Se identificó cada pregunta de la forma siguiente: B1R1E1: Bloque 1, Respuesta 1, Estudiante 1.

En relación con la pregunta ¿Es la película un recurso adecuado para el aprendizaje del inglés? El 100% de los estudiantes (20) respondió afirmativamente. En cuanto a la pregunta 2 ¿En los años escolares anteriores, utilizó el docente de inglés películas para su enseñanza? El 100%, es decir 20 estudiantes respondieron de forma negativa.

La Fig. 1, a continuación, presenta los resultados de la pregunta 3 del bloque I: ¿Qué se puede aprender mediante una película en inglés?

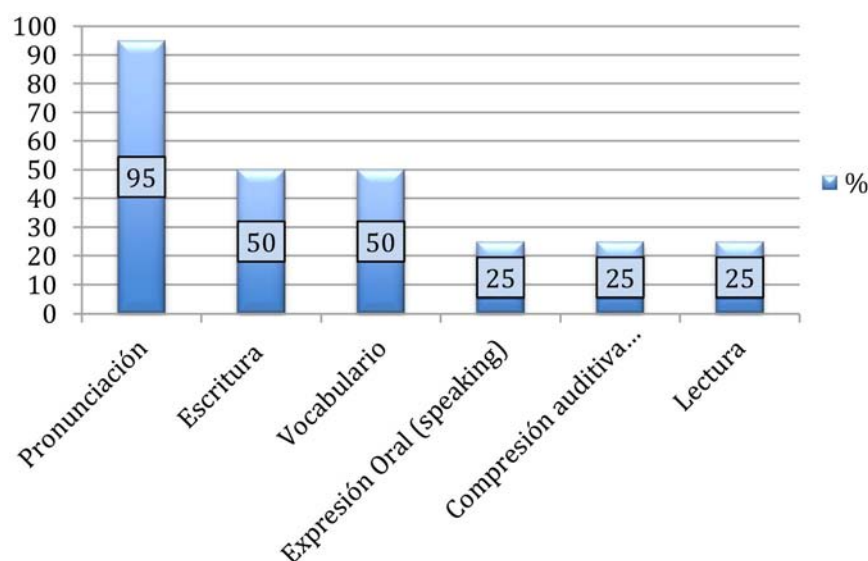


Fig. 1. Habilidades lingüísticas que se pueden aprender mediante la película como recurso didáctico

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la Fig. 1, es evidente que el uso de películas en la clase de inglés es favorable para el aprendizaje de las competencias en esta lengua, según lo reportado por los estudiantes. Es notable que el 95% señaló que se aprende pronunciación mientras que el 50% reportó aprendizaje de la escritura y el vocabulario.

En relación con la Fig. 2, se muestran las respuestas a la pregunta 7 del bloque I, sobre las habilidades que cada estudiante reportó haber mejorado durante esta experiencia.

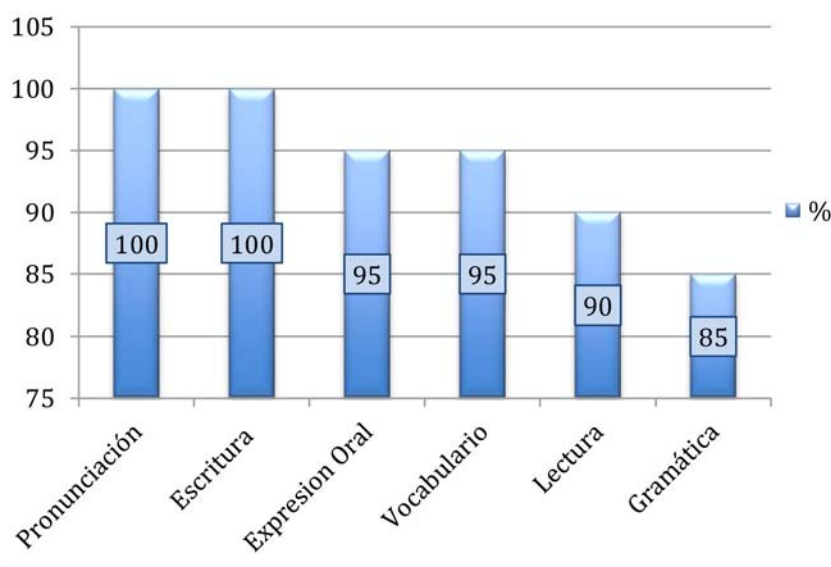


Fig. 2. Habilidades en las que los estudiantes reportaron mejora

Fuente: Elaboración propia

De estas respuestas representadas en la Fig. 2, se desprende que la pronunciación fue el aspecto de mayor mejora según lo reporta el 100% de los estudiantes. Asimismo, el 100% coincidió en señalar mejora en la escritura mientras que el 95% reportó expresión oral y vocabulario, el 90% señaló lectura y un 85% la gramática. Los resultados evidencian que en general hubo aprendizaje y mejora en las habilidades comunicativas del idioma tanto a nivel oral como escrito.

Del bloque III del cuestionario en la pregunta 1, destacan las preferencias que los estudiantes reportaron sobre las TIC utilizadas en la clase de inglés. Las respuestas se presentan a continuación en la Fig. 3.

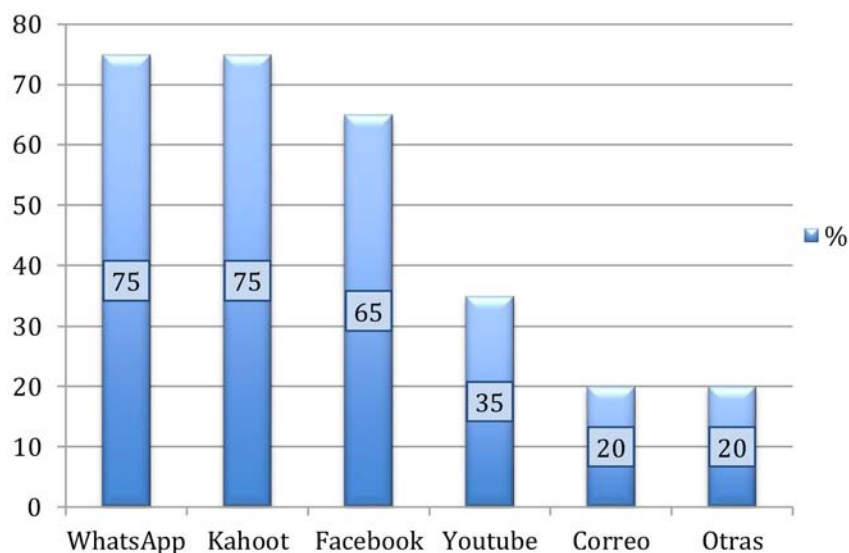


Fig. 3. Herramientas digitales en las que mostraron preferencia los estudiantes para ser aplicadas en la clase

Fuente: Elaboración propia

Se observa que, en primer lugar, para este grupo de estudiantes la red social WhatsApp fue la más popular y de mayor preferencia, seguida por la gamificación (75%), mientras que la plataforma Facebook estuvo en tercer lugar con el 65% y, la herramienta YouTube en cuarto lugar con un 35%. El correo fue el menos popular debido a que se usó en muy reducidas oportunidades mientras que la red social WhatsApp fue la más interactiva.

Finalmente, se presenta el resultado en relación con el bloque IV pregunta 1 donde el cuestionario señala: ¿Qué valores aprendiste a través de la película?

Se infiere de esta figura que, el valor de la amistad fue el más importante para los estudiantes (90%) de acuerdo a su interpretación de la historia de Bruno y Shmuel, seguida de compañerismo en un 80%, humildad en un 75%, tolerancia y solidaridad con un 65%, igualdad con 60% mientras que el respeto tuvo un 50%, justicia y otros ocupa el 40%.

Análisis de las preguntas divergentes del Foro

Transcritas todas las respuestas a las preguntas divergentes planteadas en el foro, para estimular la discusión en el grupo sobre la discriminación racial y los derechos humanos, se procedió a leer de forma recurrente cada comentario u opinión y mediante el Método de Comparación Constante (Charmaz, 2006; Strauss y Corbin, 1994) se identificaron patrones similares en las respuestas para agruparlos en categorías iniciales, las cuales fueron de nuevo revisadas y reagrupadas en 03 unidades temáticas:

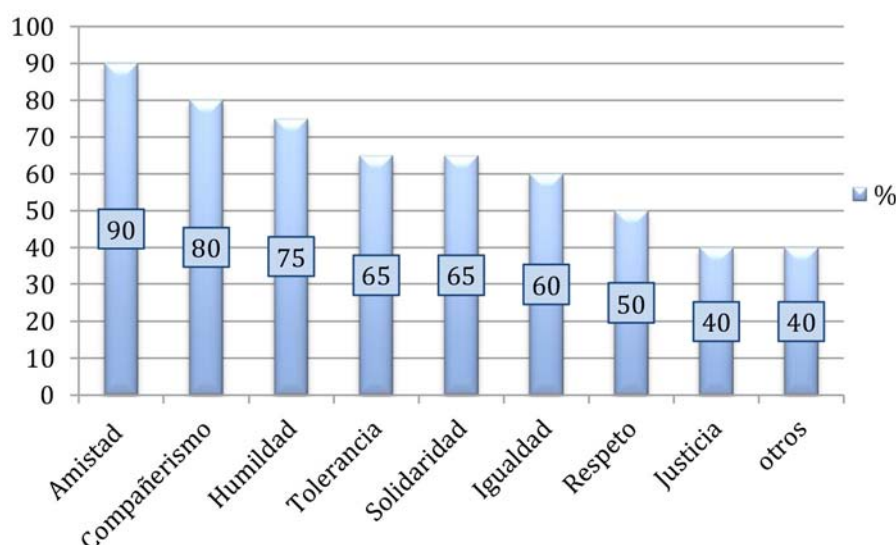


Fig. 4. Valores reportados en relación con la película

Fuente: Elaboración propia

Rechazo hacia la discriminación en contra de los judíos

En relación con la pregunta de Bruno a su padre, en la película *El niño del pijama a rayas*, “¿Por qué los campesinos usan pijama? Los veo desde la ventana” y a la respuesta del papá, “Escucha Bruno, esas personas, en realidad, ellas no son personas de verdad” (Herman, 2008), los estudiantes en su totalidad reaccionaron negativamente en contra de las palabras del padre de Bruno, argumentando que era una conducta “incorrecta” y describiéndolo como “un ser humano sin corazón” “despiadado”, “cruel” “cegado por la rabia”. Asimismo, expresaron sentimientos de “decepción” ante esa actitud, por ejemplo, la E1 comentó: “Me siento decepcionada y triste porque a pesar que solo era una película, es también como un reflejo de lo que pasa en la realidad” coincidiendo con el E4 quien dijo, “Me siento un poco decepcionado por la forma en la cual el padre se expresa de estas personas, al igual que un poco molesto y triste ver tanto odio”. Otros manifestaron impotencia:

E15: “Me siento impotente de no poder cambiar la realidad que vivió ese niño judío”.

E14: “Existen personas insensibles que piensan que las personas no tienen los mismos derechos, es injusto que esto pase”.

E8: “Me hace sentir mal, porque su padre menosprecia a personas inocentes”.

“*Nadie es menos que nadie en este mundo*” fue un patrón repetitivo en el foro de los estudiantes. Algunos comentaron:

E11: No hay personas inferiores en el mundo, algunas personas lo creen como el papá de Bruno, pero todos somos iguales ante los ojos de Dios.

E12: Pienso yo que no hay seres inferiores ya que, a pesar de las grandes circunstancias, todos somos iguales

Los E5, E8 y E9 coincidieron en responder: “No existen seres inferiores ni superiores, somos iguales”

Sin embargo, en la discusión, cuatro de ellos admitieron que si existían diferencias de injusticia social que ubican a las personas en distintos estratos. Por ejemplo, el E13 dijo “Si existen diferencias porque según la sociedad en la que vivimos hay ricos y pobres y algunos ricos piensan que son superiores por tener poder económico”. El E6 coincidió con E3 al decir, “Ninguna persona es inferior a otra solo que algunas cuentan con más dinero y poder”. De igual manera, el E19 respondió, “La sociedad se encarga de que haya estratos sociales y que las personas sean vistas de manera diferente por sus bienes o dinero” mientras que el E20 manifestó, “La sociedad misma se auto-califica con jerarquías o clases sociales como alta, media y baja”.

De estas últimas cuatro opiniones, se desprende que los estudiantes reconocen diferencias sociales marcadas por el acceso al capital social y cultural (Bourdieu, 1990), es decir, ellos relacionaron la discriminación en contra de los judíos con la injusticia social donde se divide a los individuos en función del mayor o menor acceso de capital, tanto económico como cultural, de manera que quienes poseen más capital tienen más oportunidades en comparación con quienes carecen de él.

Valor de la amistad y solidaridad. Al preguntárseles ¿Si fueras Bruno, que haría para ayudar a Shmuel? Los estudiantes en su mayoría manifestaron deseo de ayudarlo, expresado en el valor de la amistad y solidaridad. En sus propias palabras:

- E1: Trataría de ayudarlo a escapar para que sea libre y no sufra más, siempre le daría comida.
- E4: Yo haría lo mismo, le daría alimentos, le brindaría mi amistad para que no se sienta solo.
- E6: Le daría alimento, jugaría con él, acompañándolo siempre y brindándole mi apoyo y amistad.
- E8: Le haría ver el mundo de otra forma, diciéndole que pronto esa guerra por diferencia de raza va a desaparecer, lo haría sentir feliz hablándole sobre cosas agradables.
- E12: Estaría a su lado en todo momento apoyándolo jugando con él, lo haría sentir que tiene un amigo en el cual puede confiar.
- E5: Le llevaría juguetes, comida, y jugaría con él y haría lo que Bruno hizo en explorar el lugar con Shmuel.
- E13: podría compartir mis cosas con él, jugar y podríamos hablar sobre muchas cosas.
- E18: Le daría lo que estuviera a mi alcance comida, juguetes e igualmente le ofrecería mi amistad.
- E15: Trataría de ayudarlo a salir de ese horrible lugar donde vivía con su familia y llevarlo a mi casa para alimentarlo, educarlo y cambiarle su vestimenta.
- E20: Bueno primero que nada lo trataría como ser humano que es, con respeto y brindarle mi amistad que se merece ayudándolo en los inconvenientes.

Es evidente de los testimonios anteriores que, “darle comida” a Shmuel sería prioritario, lo cual responde a los valores de amistad y solidaridad. Asimismo, esa solidaridad se observa en el deseo de brindarle “amistad y apoyo” y “jugar con él”. En menor número, (E1, E8 y E15) los estudiantes evidenciaron en sus respuestas conciencia hacia el valor de la libertad como un derecho humano lo cual pudiese interpretarse como una respuesta acerca de su desconocimiento del holocausto y lo que significó para los judíos vivir en campos de concentración.

Concienciación sobre el Antisemitismo. Parte de las actividades consistió en visitar el enlace de la Enciclopedia del holocausto para informarse sobre “Víctimas de la era Nazi: ideología racial de los Nazis” con el propósito de sensibilizar a los estudiantes acerca del antisemitismo, definido como el odio hacia los judíos, el valor de la libertad y los derechos humanos. Después de esta información, se les asignó responder preguntas relacionadas con la película. Como resultado se observa que la mayoría, coincidió en señalar que el trato contra los judíos aparte de ser “inhumano” y “cruel” tenía como finalidad el exterminio de la raza. A continuación, las reacciones de los estudiantes:

- E3: Eran llevados para allá, para ser esclavizados y tratados como basuras para usarlos y luego matarlos hasta acabar con su raza.
- E8: Los judíos eran usados como esclavos y a su vez los asesinaban para poder extinguir esa cultura o religión.
- E2: Eran llevados para esclavizarlos y matarlos.
- E12: Eran asfixiados en campos de concentración, eran maltratados física y verbalmente, eran obligados hacer fuertes trabajos y finalmente los mataban.
- E20: Para explotarlos con trabajos y al final quemarlos y acabar con sus vidas.

E13: Eran exterminados con gases para los nazis los judíos eran personas indeseables. E4: El trato era inhumano no me imaginaria estar en esas condiciones ya que todo ser humano tiene el derecho de vivir y no ser maltratados.

Discusión y Conclusión

Es de relevancia resaltar que el 100% de los estudiantes contestó que la película es un recurso adecuado para el aprendizaje del inglés, y que según ellos reportaron (100%), fue la primera vez que el docente de inglés utilizaba películas en la enseñanza del idioma. Seguidamente cabe destacar tal y como muestran los resultados que integrar el cine como recurso de enseñanza en combinación con las TIC además de ser una práctica innovadora, resulta ser una estrategia efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. En este caso, los estudiantes reportaron mejoras en las habilidades de expresión oral y pronunciación, así como en la escritura y vocabulario, lo cual indica que la integración de las TIC combinado con el uso de películas estimula los estudiantes a aprender la lengua de manera significativa y aún más importante, les asigna un rol activo como aprendices autónomos que a través de los dispositivos digitales disponibles acceden al conocimiento desde cualquier lugar y momento. Significa entonces que innovar la práctica tradicional de la enseñanza de inglés con el docente como actor principal y transmisor de conocimientos es una necesidad inminente que demandan los jóvenes de hoy.

De allí que los docentes de inglés deben reflexionar e innovar su práctica pedagógica a la luz de las demandas que exigen los nativos digitales de la sociedad actual. Tal y como muestra este estudio la enseñanza de lenguas, en este caso el inglés, planificada mediante el uso de redes sociales en línea junto a recursos auténticos como el cine favorecen el aprendizaje de esta lengua en sus distintas habilidades. Además, la popularidad de estas herramientas entre los jóvenes es notable y, por tanto, debe aprovecharse para favorecer el aprendizaje autónomo, de forma interactiva y dinámica. En cuanto a la película, es importante destacar que este es un recurso auténtico, muy atractivo y de entretenimiento entre los jóvenes porque forma parte de su cotidianidad; es, además, accesible y económico. De tal manera que, usando los criterios pedagógicos de acuerdo al nivel e intereses del estudiante, así como criterios de selección apropiados para escoger películas, el docente puede diseñar diversas actividades o tareas que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

En conclusión, el uso de películas constituye un recurso valioso, motivador, y atractivo en las clases de inglés en especial cuando se utiliza integrando las redes sociales o aprendizaje móvil y la gamificación para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, así como para generar discusiones en relación con temas sociales que contribuyan a crear conciencia crítica y valores en los jóvenes de hoy. ©

Raibel Beatriz Ovalles. Nació en Ciudad Ojeda Estado Zulia-Venezuela el 16/09/78. Licenciada en Educación mención inglés. Magister en Evaluación Educativa. Inscrita y cursando el programa de Doctorado en Pedagogía de la V Cohorte en la Universidad de los Andes Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez, San Cristóbal- Táchira, en la que realizó los mencionados estudios. Trabaja actualmente como docente de aula en el área de inglés en el Liceo Nacional Francisco J. García de Hevia ubicado en Lobatera-Edo- Táchira.

Carmen Teresa Chacón Corzo. Profesora Titular jubilada de la Universidad “Pedro Rincón Gutiérrez”, Táchira. Nivel Académico: PhD en Lenguas Extranjeras/Segundas Lenguas de Ohio State University. Cargo: Profesora invitada del doctorado de Pedagogía en la Universidad de Los Andes, Núcleo “Pedro Rincón Gutiérrez”, Táchira. Dirección de trabajo: Avenida Universidad. Barrio Sta. Cecilia, San Cristóbal, Táchira.

Notas

1. <https://www.youtube.com/watch?v=9ypMp0s5Hiw>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=sVSaHwK8Rys>
3. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology>

Referencias Bibliográficas

- Beke, Rebecca. (2015). Inglés en la educación secundaria pública en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords.), *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: evidencias, experiencias y perspectivas* (pp.47-76). Cuadernos de postgrado 36. Universidad Central de Venezuela: British Council.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México, D.F. Editorial Grijalbo.
- Brown, Douglas. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Logman.
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2012). Task-based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign contexts. Research and implementation* (pp.241-266). John Benjamins Publishing company.
- Chacón, Carmen Teresa. (2017). Film as a conscious-raising tool in ELT. En L. Kamhi-Stein, G.D. Maggioli, & C. de Oliveira (Eds.), *English Language Teaching in South America Policy, Preparation and Practices* (pp. 158-182). Multilingual matters.
- Charmaz, Kathy C. (2006). *Construction of grounded theory: A practical guide through qualitative research*. Sage publications.
- Larsen Freeman, Diane. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson Heinle.
- Strauss, Anselm., & Corbin, Juliet. (1994). Grounded theory methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Sage publications, Inc.

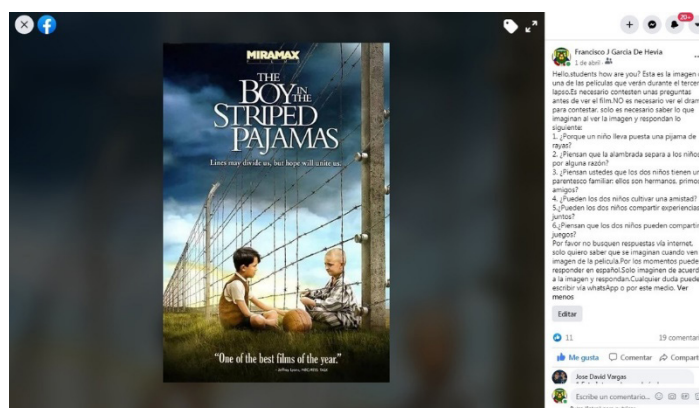
Referencias Electrónicas

- Almécija Plaza, Inmaculada. (2012). *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. (Tesis de Maestría, Universidad de Almería. Trabajo para el título de máster. Director de tesis: José Carlos Redondo Olmedilla). Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2082/El%20cine%20en%20el%20aulaInmaculada%20Almecija%20Plaza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bell Teresa, R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02490.x>
- Borromeo García, Cesar Augusto. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los Profesores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 41-50. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.03>
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica. Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12(29, 104-113). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17124/articulo_11.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- Defeng, Li. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3588000>

- Edwards, Corony., & Willis, Jane. (eds.). (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230522961>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a post method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. Recuperado de <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University press. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Lipiner, Michael. (2011). Lights, Camera, Lesson: teaching literacy through film Bayside High School, New York. *E-Learning and Digital Media*, 8 (4). <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.375>
- López Gallardo, Ana María. (2014). *El Cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera: la adaptación filmica desde una perspectiva de género*. (Tesis de doctorado, Universidad de Málaga. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Directora De tesis Dra. Lidia Taillefer de Haya). Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7777>
- McBride, Kara. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Universum*, 2, 94-112. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762009000200006>
- Nunan, David. (1995). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Phoenix Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf
- Richards, Jack C., & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Sato, Kazuyoshi., & Kleinsasser, Robert C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83, 494-517. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00037>
- Shehadeh, Ali. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In C. Edwards & J. Willis (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching* (pp. 13-30). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522961_2
- Zanón, Javier. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista Didáctica ELE*, 5. <https://marcoele.com/psicolingustica-y-didactica-de-las-lenguas/>

Anexos

Anexo A. Clase en la Plataforma Facebook



Se omiten los 19 comentarios o respuestas publicados por los estudiantes para preservar su anonimato, porque cada uno aparece acompañado de foto y nombre.

Anexo B-1. Ejemplos de las presentaciones PW elaboradas por los estudiantes

Physical characteristics of the Shmuel character:

- He is a Jewish boy.
- He is 8 years old.
- It is quite thin and short, due to lack of food.
- He has a shaved head.
- He is catire [blonde] and has light brown eyes.
- It didn't have the front teeth.
- He wears striped pajamas which was the uniform of the fields and was also dirty.
- The number of his pajamas is 3845, since that is how they were identified.
- He was mistreated with various blows and had a bruise on his right eye.



Anexo B-2

SHMUEL'S EMOTIONAL CHARACTERISTICS

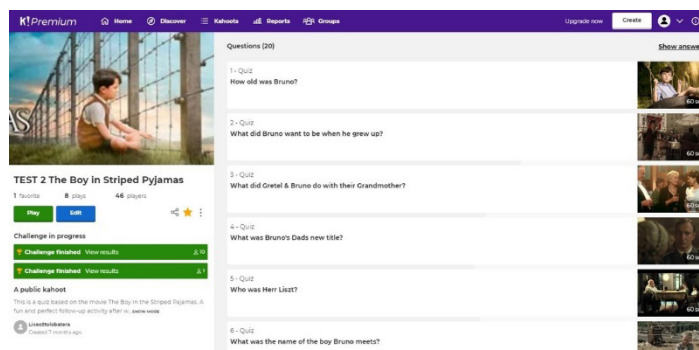
- ❖ FEAR AND CONFUSION WAS WHAT INVADED HIS MIND LIVING WITH FEAR EVERY SECOND.
- ❖ SHMUEL HAD NO FUTURE PLANS OR LIVING A HAPPY PRESENT.
- ❖ FRIENDSHIP WITH BRUNO MADE HIM FEEL VALUABLE, OUT OF DANGER AND WITH A LOT OF COURAGE.
- ❖ THE LIFE OF SHMUEL WAS MARKED BY HATRED, CONFUSION AND DESPAIR.



Anexo C. Preguntas divergentes acerca de la película “El niño del pijama a rayas”

1. Cuando Bruno ve a personas en pijamas a rayas, piensa que viven en una finca o granja. Por ello, le pregunta a su papá, “Por qué los campesinos usan pijama? Los veo desde la ventana” a lo cual su papá responde, “Escucha Bruno, esas personas, en realidad, ellas no son personas de verdad. “ (Herman, 2008). ¿Qué opina usted acerca de estas palabras?
2. ¿Cree Ud. que hay personas inferiores en el mundo?
3. Si Ud. fuera Shmuel, ¿cómo se sentiría?
4. Si Ud. fuera Bruno, ¿qué haría para ayudar a Shmuel?
5. ¿Por qué eran los judíos llevados a los campos de concentración?
6. ¿Qué opina acerca del trato que se les daba a los judíos en los campos de concentración?

Anexo D. Gamificación: Kahoot jugado por los estudiantes



Anexo E. Cuestionario administrado a los estudiantes

Estimado estudiante el presente cuestionario tiene como finalidad que usted evalúe la experiencia del uso de la película como recurso para la enseñanza del inglés, lo cual ayudará al docente a mejorar la implementación de este recurso. **Instrucciones:** Lea cuidadosamente las preguntas que se hacen a continuación, las cuales agradezco responda de la forma más sincera y honesta posible.

I. La película como recurso didáctico para el logro de la competencia comunicativa

- Según su opinión, ¿Es la película un recurso adecuado para el aprendizaje del inglés? Marque con una X:
Si ___ No___ Si su respuesta es negativa, explique por qué.
- ¿En los años escolares anteriores, utilizó el docente de inglés películas para su enseñanza? Marque con una X:
Si_____ No_____
- Escriba ¿Qué se puede aprender mediante una película en inglés?
- ¿El docente acompañó el desarrollo de la película con actividades antes, durante y después de la película?
- ¿Las actividades desarrolladas estuvieron relacionadas con la película?
- ¿Qué ventajas y desventajas podrían tener el uso de los subtítulos en las películas?
- Marque con una X lo que usted mejoró en su aprendizaje del inglés mediante esta película.
Lectura_____ Vocabulario _____ Gramática_____ Escritura _____ Expresión oral (speaking)____Pro-
nunciación_____

II. Limitaciones de acceso

- A continuación marque con una X todas las posibles limitaciones que Ud. tuvo para realizar las actividades.
Acceso a Internet ___Instrucciones para realizar las actividades ___Electricidad ___ Manejo de las herramientas _____ Otros_____
- ¿De no tener acceso propio a internet o un computador, explique brevemente como hace para resolver tal problema? _____

III. Preferencias

- ¿Cuál de las siguientes herramientas digitales le gustó más en la clase de inglés?
Escriba un número del 1 al 4 de acuerdo a la escala siguiente:
Mucho=4 Un poco=3 Muy poco= 2 Nada=1
Facebook _____ WhatsApp_____ Kahoot _____ YouTube _____ Correo electrónico _____ Otras_____

2. ¿Cuál o Cuáles herramientas de las mencionadas recomienda usted para aprender inglés?
3. ¿Ha utilizado otras herramientas? ¿Cuáles?

IV. Valores

1. ¿Qué valores aprendió a través de la película?
2. ¿Qué personaje le llamó más la atención a usted? ¿Explique por qué?
3. ¿La película logró modificar o ha logrado modificar su actitud, punto de vista u opinión respecto a su creencia o las ha reforzado, explique brevemente?

¡Gracias por su colaboración!

Los componentes de la autoestima como fortalecimiento de la participación escolar



The components of self-estimate as strengthening of school participation

María Auxiliadora Ortega Araujo

<https://orcid.org/0000-0002-7141-9576>

articulocientificoula2@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 412-6759499

Programa de Profesionalización Docente

Escuela de Educación

Universidad de Los Andes

Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés”

Mérida edo. Mérida

Venezuela



Fecha de recepción: 30/01/2021
Fecha de envío al árbitro: 04/01/2021
Fecha de aprobación: 02/04/2021

Resumen

La autoestima constituye un elemento fundamental en la vida de cada estudiante, para el desarrollo de habilidades sociales y competencias personales. El presente artículo científico tiene por objetivo Comprender los Componentes de la Autoestima que fortalecen la participación escolar de los estudiantes en la acción educativa del Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés”, ubicado en el Municipio Libertador del Estado Mérida. Enmarcado en una investigación cualitativa fenomenológica; los informantes claves tres (3) docentes con 10 años de servicio ininterrumpidos, se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad, con un guion de preguntas como instrumento de recolección de información. Para la Credibilidad y Confirmabilidad se realizó la triangulación de la información.

Palabras Claves: Autoestima, Componentes del Autoestima, participación escolar.

Abstract

Self-esteem is a fundamental element in the life of each student, for the development of social skills and personal skills. The purpose of this scientific article is to Understand the Components of Self-Esteem as a strengthening of the students' school participation in the educational event of the “Carmen Sallés” Nuclearized Workshop Center, located in the Libertador Municipality of Mérida State. Framed in a qualitative phenomenological investigation; The key informants three (3) teachers with 10 years of uninterrupted service, the in-depth interview was used as an information gathering technique, with a script of questions as an information collection instrument. For the Credibility and Confirmability the triangulation of the information was carried out.

Keywords: Self-esteem, Components of Self-Esteem, school participation.

Author's translation.

Introducción

El amor por sí mismo, orientado sanamente desde temprana edad fortalece los procesos afectivos, emocionales y conductuales, constituyendo de este modo una autoestima responsable de muchos éxitos en el desarrollo de los procesos humanos, mientras que una autoestima confusa enfocará la derrota y el fracaso; en este sentido Poma (2012), refiere:

Es necesario comprender que nadie nace con autoestima. Esta se va construyendo progresivamente como cualquier otro aprendizaje. Por eso la escuela y los maestros tenemos el compromiso de propiciar experiencias educativas socio-afectivas, cognitivas, y motoras que promuevan el desarrollo de una personalidad sana en nuestros estudiantes (p. 4).

De tal modo, se puede decir que la autoestima constituye un elemento fundamental en la vida de cada niño o joven, pues le permite desarrollar diversas habilidades, sentirse competente y merecedor en el disfrute de éxitos, que lo conduce en la forma correcta de asumir las debilidades para mejorar y desarrollarse plenamente.

En este orden de ideas, el proceso educativo tiene un papel de gran relevancia en el niño y el adolescente, por ello Rojas (2019), señala “las aulas se conviertan en espacios activos y productivos, generadores de nuevas ideas y aprendizajes, donde evidentemente sigan siendo promotores de valores, convivencia y ciudadanía; dando así un auge pedagógico para las diferentes obligaciones y curiosidades de los estudiantes” (p. 130), es decir, la ejecución de las actividades pedagógicas deben realizarse en espacios activos y productivos, incentivando en el educando el impulso de ser mejores ciudadanos para a una sociedad que demanda seres con un desarrollo cognitivo, emocional y conductual.

Sin embargo, una autoestima baja no sólo repercute en el desarrollo cognitivo del estudiante, sino también en su desarrollo afectivo, social y conductual, en tal sentido Carrillo (2009), describe:

Considero que si no se le dan herramientas necesarias al adolescente es posible que pueda tener algunas problemáticas de conducta, tales como la agresividad, autoestima baja, depresión, timidez, inseguridad, temor, aislamiento o sentimiento de inferioridad. Inclusive por sentirse menos pudiera ser que caigan en alguna adicción, en el alcoholismo, drogadicción, vandalismo, robo, etc; esto por querer llamar la atención primero de su familia y después del entorno que lo rodea (p.19).

Por otra parte, Acuña (2013), señala: “el rendimiento académico, se encuentra muy relacionado con la autoestima de los estudiantes, este aspecto psicológico determina en muchas ocasiones el éxito o fracaso educativo del estudiante, asimismo este factor tiene una gran relevancia dentro su vida familiar y social” (p. 10). En efecto las vivencias del niño y joven en sus diferentes ámbitos de socialización como la escuela, la familia y la sociedad son determinantes en la vida del adulto.

Aunado a ello, factores como familias disfuncionales, desorden afectivo y los problemas de salud, deterioran el correcto desarrollo de la autoestima, ocasionando dificultades al momento de relacionarse, sobre todo en el ámbito escolar, pues es el espacio donde viven gran parte de las experiencias sociales.

Los argumentos anteriores, dilucidan que la familia y la escuela tienen un papel preponderante en los niños y adolescentes, es por ello que el manejo de los componentes de la autoestima dentro del aula, fortalece la participación de los estudiantes en las actividades escolares. En caso contrario, cuando en la acción educativa no se les da atención debida a los componentes de la autoestima, puede generar más adelante una serie de conductas inadecuadas afectando su entorno social y el rendimiento escolar por la falta de autoestima.

En tal sentido, esa realidad se ve reflejada en una población de niños y adolescentes que participan en el Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés” afiliado a la Asociación de Promoción de Educación Popular

(APEP), ubicado en la Parroquia Osuna Rodríguez popularmente conocida como Los Curos, del Municipio Libertador del Estado Mérida. Por tal motivo, en este estudio se formulan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes acerca de la autoestima en estudiantes de Educación Media General?, ¿Cuáles son los componentes de la autoestima que fortalezcan la participación escolar de los estudiantes? Y ¿De qué forma se debería llevar a cabo en el aula, praxis educativa sobre los componentes de la Autoestima que fortalezcan la participación escolar de los estudiantes?

En correspondencia con las interrogantes surgidas en la investigación se formula como objetivo para orientar la problemática planteada: Comprender los Componentes de la Autoestima como fortalecimiento de la participación escolar de los estudiantes del Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés”, ubicado en el Municipio Libertador del Estado Mérida en la acción educativa.

1. Autoestima

La autoestima es lo que se piensa de sí mismo, la forma de autoevaluar y la aceptación de los sentimientos que se experimentan, como también el modo de comportarse en relación al resultado de las experiencias vividas. Por ello, Gillham (1991), refieren que la autoestima:

Es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un conjunto de ideas de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo (p.15).

En otras palabras, la autoestima es el resultado de la valoración profunda, íntima y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello, siendo este un resultado observable y se relaciona con el sentido de valía, capacidad y merecimiento y es a la vez causa de los comportamientos, básicamente en un estado mental del concepto valorativo, tanto positivo como negativo del ser, el cual se aprende, cambia y se puede mejorar basándose en la corrección de distorsiones cognitivas de sentimientos, sensaciones y experiencias, asimilados e interiorizados durante el trayecto de la vida.

1.1. Componentes de la autoestima

La autoestima es la mejor base de asentamiento de los sentimientos y desde el punto de vista racional se debe fomentar la capacidad del individuo a sentirse bien consigo mismo desde una perspectiva integral, al respecto Cortés y Aragón (2009), proponen tres componentes de la autoestima a lo cual refieren:

La autoestima forma parte de nuestras actitudes y una actitud es la organización más o menos estable o duradera de creencias, opiniones y conocimiento (componente cognitivo), dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido (componente emocional/evaluativo), que orienta a quien la posee a actuar o comportarse de manera consistente y coherente (componente conductual) (p.17).

Por ende, para la comprensión del estudio se analizó e interpretó los tres componentes de la autoestima. La primera dimensión, es el componente cognitivo siendo el conjunto de datos e información que el estudiante conoce acerca del objeto del cual toma su actitud, un conocimiento detallado del sujeto favorece la asociación del objeto y abarca el autoconocimiento, autoconcepto, autocomprensión, autoimagen y la autopercepción, todas estas palabras se refieren a la presentación mental elaborada sobre la misma persona. En tal sentido, Branden (citado por Cortés y Aragón, 2009), expresa: el concepto de sí mismo modela el destino, es decir la visión más profunda que se tiene de la persona propia influyendo sobre las elecciones y decisiones más significativas y, por ende, modela el tipo de vida que se crea cada uno.

Aunado a ello, el componente emocional, corresponde con las sensaciones y sentimientos que el objeto produce en el sujeto y éste puede experimentar distintas experiencias tanto positivas como negativas, presentando aspectos de autoevaluación, autovaloración y autoaceptación. Y finalmente, el componente conductual son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, en el cual surge una verdadera asociación entre el objeto y el sujeto.

2. Metodología

La Metodológica del estudio es fenomenológica, cimentado en las articulaciones fundamentales de la experiencia, intelectual y volitiva de los docentes. En tal sentido, Ríos (2007), define la fenomenología como: “estudio descriptivo de un fenómeno o conjunto de fenómenos, en particular.” (p. 234), el papel de este paradigma es describir como ocurre el fenómeno en la realidad. En este orden de ideas Gurdián (2007), argumenta que el propósito del paradigma fenomenológico de la investigación: “participa en la construcción social de la realidad proponiendo el estudio directo de las experiencias personales tal y como aparecen de la conciencia subjetiva.” (p. 37), a continuación, se detalla los elementos esbozados

2.1. Informantes Claves

Los actores que interpretaron el fenómeno son los docentes, en tal sentido Gurdián (2007), manifiesta que los informantes claves: “asumen un rol protagónico en la investigación socioeducativa de carácter cualitativo. Un rol, además, dinámico y comprometido durante y con el proceso investigativo” (p. 121), por tal razón los informantes claves son tres docentes en servicios en el sistema educativo del Nivel de Educación Media que imparte formación a jóvenes adolescente, con diez (10) años ininterrumpidos laborando en el Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés”, ubicado en el Municipio Libertador del Estado Mérida.

2.2. Técnica e Instrumento de Recolección de Información

Para efecto de este estudio se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad, según Rojas (2013), la define: “como un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas” (p. 85), en este aspecto la entrevista en profundidad aplicada a los docentes informantes inmersos en la situación de los Componentes de la Autoestima de los estudiantes, accedió a la compilación de lo que piensa y de las experiencias de la acción educativa.

Asimismo, para llevar a cabo la entrevista en profundidad se utilizó como instrumento un guion de pregunta, según Taylor y Bogdan (1994), explican que: “no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con los informantes. En la situación de entrevista el investigador decide como enunciar las preguntas y cuando formularla” (p. 119).

2.3. Criterios de Credibilidad y Confirmabilidad

Para asegurar la fiabilidad del análisis de contenido del artículo de investigación científica y la validez de las interpretaciones, se utilizó los criterios de credibilidad donde se aplicó la triangulación de la información recibida por los informantes claves, confrontándola con la teoría, al respecto Rojas (2013), manifiesta que la triangulación: “consiste en contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos, investigadores e interpretarlos desde distintos enfoques teóricos” (p. 166), en tal sentido, la triangulación conlleva a obtener hallazgo relevantes para la investigación.

En el caso de la confirmabilidad, se debe al modo como el investigador fundamento la investigación cualitativa de forma objetiva, según Rojas (ob. cit) sostiene que: “es cuestión de integridad intelectual. El investigador no se cierra en una sola perspectiva, aspira comprender la realidad más allá” (p. 170), es decir, el investigador

escudriña en otros tipos de fuentes para así seleccionar material informativo significativo que de sustento al proceso de reflexión e integración de los resultados.

4. Resultados

Seguidamente se presenta los resultados de la triangulación de la información con las opiniones recogidas en la entrevista en profundidad y la investigación en las fuentes bibliográficas. Para la organización de la información se conformaron cuatro categorías de los componentes de la autoestima; Amor a sí mismo, cognitivo, emocional y conductual, divididas en subcategorías para fijar la realidad escolar, a través de las vivencias en la acción educativa.

Se destaca que en el amor a sí mismo, los informantes claves de forma unísono plantean que es un valor propio donde el individuo acepta su ser, conoce debilidades y virtudes de la personalidad conllevando a mejorar los errores y planteándose metas en bien propio y de los demás, dentro de lo expuesto la autoestima ejerce significativamente en el joven un fortalecimiento personal y de superación, al respecto Calvo (2008), argumenta: “la propia estima es un amor positivo, sano y maduro. Es una sensación serena de respeto y de confianza en sí mismo” (p. 68), desde esa percepción Stamateas (2012), manifiesta: “la autoestima se forma por medio de la afirmación y validación que recibimos desde nuestra edad muy temprana de partes de una figura de autoridad: padre, madre, maestro, líder, etc. Tanto la afirmación como la validación son dos de las necesidades más grandes que pueda tener un ser humano” (p. 15-16). Ahora bien, desde el punto de vista educativo Barroso (2013), afirma: “la autoestima me lleva a describir y aprender. Ser creativo es estar permanentemente descubriendo dentro de mí mismo, mil nuevas posibilidades y alternativas a través del contacto” (p. 123).

Por otra parte, los componentes de la autoestima tienen tres categorías: cognitivo, emocional y conductual. De la categoría cognitivo se desglosa las subcategorías el autoconocimiento, el autoconcepto y la autoimagen. Al respecto, a la subcategoría autoconocimiento los docentes entrevistados plantean de manera general; en el desarrollo de las actividades dentro del aula se observan estudiantes expresando que son menos inteligente que los demás compañeros, asimismo necesitan más tiempo para estudiar presentando dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el autoconocimiento es definido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000), como la representación que un sujeto hace de un objeto conocido y la relación que tiene el mismo sobre el sujeto.

Del mismo modo, otro elemento del componente cognitivo de la autoestima es el autoconcepto, siendo resultado de la influencia de los contextos familiares, escolares y sociales donde el niño o joven se desarrolla. En relación a esta subcategoría los docentes opinan que se evidencia en los estudiantes inseguridad, poseen culpa cuando las actividades las realizan incorrectas, sintiéndose persona menos importante, de acuerdo con Bonnet (2006), el autoconcepto es: “la representación mental que cada uno tiene de sí mismo, de cómo eres, de los rasgos de la personalidad, de los juicios que cada uno se hace” (p.105). En tal sentido, el autoconcepto es uno de los elementos de mayor importancia para los efectos de la socialización y participación activa de los procesos académicos en el entorno escolar.

Otro aspecto relevante del componente cognitivo de la autoestima es la autoimagen, los informantes claves señalan; se percibe como la imagen que cada persona tiene en lo más profundo de su ser, asimismo indican que la mayoría de los casos los estudiantes plantean cambiar la estructura física porque se siente rechazados por sus compañeros, por ello Russek (2009), expresa: “la autoimagen es esa fotografía interna y con frecuencia es falsa, que tenemos de nosotros mismos y que está presente, cada vez que decimos o pensamos ¡yo soy! o ¡yo no soy!” (p.15); por consiguiente, la autoimagen es importante porque determina una actitud positiva frente a la vida, por lo que motivará y estimulará el éxito en las actividades escolares.

Seguidamente, en la categoría emocional los elementos o subcategoría que la conforman son la autoevaluación, autovaloración y la autoaceptación. En tal sentido, se describe la autoevaluación según los informantes claves como la capacidad que tiene un estudiante para escudriñar en su ser cuales son las cualidades positivas y negativas, indicando que en el aula se visualiza en algunos casos estudiantes que se sienten mal por no rea-

lizar la actividad o tarea completa, expresando siempre todo me sale mal. La autoevaluación es definida por Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005), como una perspectiva que se deriva del autoconocimiento, cuando una persona se evalúa está examinando los conocimientos de su propia persona.

Ahora bien otro elemento del componente emocional de la autoestima es la autovaloración, Rossen (2009), indica que es la valoración que hace el individuo de sí mismo, de sus rasgos, fuerzas y posibilidades físicas, capacidades, sus aspiraciones, sus cualidades positivas y negativas, sin embargo la autovaloración inadecuada conduce a la inseguridad, a la falta de persistencia, a la formación de rasgos caracterológicos negativos como: la timidez, el aislamiento, la indecisión, la dependencia, entre otros. En comparación con lo planteado por el autor los docentes expresan que los estudiantes en el desarrollo de la jornada de clases sienten molestia porque la gente que conocen son mejores, buscan ser simpáticos para no ser rechazados.

Paralelamente, el componente emocional de la autoestima, se apoya en la autoaceptación, entendido, según González (2003), como: “el proceso mental que se ejerce a partir de evaluar los sentimientos positivos y negativos con el objetivo principal de aceptarse la persona tal como es ante la sociedad” (p.69). por ello, los informantes claves indican que los estudiantes son tímidos, no aceptan los comentarios positivos, experimentando experiencias negativas.

Finalmente, la categoría conductual del componente de la autoestima, en el cual se encuentran las subcategorías autodirección, autonomía y responsabilidad. La autodirección infiriendo a Cortés y Aragón (2009), enuncian que es un elemento de la autoestima que genera bases para la vida y la vida es acción, debido que un organismo está en actividad permanente consigo mismo y con el exterior. Vinculando la información de los docentes al concepto anterior, se evidencia en la mayoría de los estudiantes que tienen pocas metas para ser feliz y no aceptan retos.

Seguidamente con el análisis del componente conductual por su parte ampara entre sus elementos, la autonomía, los informantes indican que la mayoría de los estudiantes no practican actividades deportivas, culturales y no tienen la capacidad de tomar decisiones por ser burlados por los compañeros, en tal sentido, Chiavenato (2007), define la autonomía como: “el grado de independencia y de criterio personal” (p. 212); en esta perspectiva, se entiende que la autonomía, conduce al niño, joven y adulto desde su cognición a su bienestar personal y no para complacer a quienes les rodean.

Por último, la responsabilidad, que determina el sentido a los procesos de vida. En el caso de los informantes, plantean que los estudiantes no terminan la tarea que empiezan, no piden disculpas cuando se equivocan y poseen poco entusiasmo para afrontar nuevos retos, Bonnet (2006), indica que la responsabilidad es: “la causa directa o indirecta de un hecho y que, por lo tanto, es imputable por las consecuencias de ese hecho. Permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos” (p.103). Cuando la autoestima está fortalecida, la responsabilidad se da por sentada.

4.1. Interpretación de los Resultados

Los resultados obtenidos en la triangulación sobre la comprensión de los Componentes de la Autoestima como Fortalecimiento en la participación escolar de estudiantes en el hecho educativo de Educación Media General, evidencia la necesidad de cimentar una educación basada en los componentes del autoestima, por tal motivo, además del hogar, el lugar más apropiado para fomentar la autoestima debe ser la escuela, como lugar donde los estudiantes socializan con los compañeros de su edad principalmente.

Por lo tanto, los componentes de la autoestima en la dimensión autoconocimiento, implica estimular al educando a conocerse profundamente y justipreciarse, lo cual significa que los padres y los docentes deben ayudar al joven adolescente a identificar las cualidades, virtudes y destrezas que ciertamente se encuentran en cada uno de ellos, para que las acepten, las valoren, las incrementen y se sientan felices para disponer de ellas, reconocer y aceptar con serenidad y humildad las limitaciones y carencias que forman parte de cada ser y tratar de superarlas.

Aunado a ello, los docentes son parte activa en la formación del autoconcepto de los estudiantes, pues deben colaborar con estrategias didácticas, métodos, actividades, tareas, recursos y fuentes de información para que se fomente un concepto sano sobre sí mismo y así lograr una participación eficaz en las actividades escolares. De tal modo, que el estudiante posea una autoimagen como un factor fundamental para conseguir logros progresivos y triunfe, evitando sentimientos negativos que no pueda conseguir sus proyectos y fracase.

A lo anterior se le añade, el componente emocional en la dimensión autoevaluación, desde la acción educativa los estudiantes deben justipreciar los comportamientos, sean buenos o malos y los resultados obtenidos repercuten en sus sentimientos haciendo que esta se sienta bien o mal, reflejándose esto en su autoestima. Del mismo modo, el componente emocional posee la dimensión autovaloración, en los resultados se evidencia en los docentes la necesidad de generar estrategias para fomentar la autovaloración en estudiantes, y así lograr en ellos el desarrollo de la seguridad en sí mismo, propiciando toma de sus propias decisiones como también las propias riendas de su vida que coadyuven al éxito en el desarrollo de las actividades escolares.

Por otro lado, la dimensión autoaceptación significa, admitir, reconocer virtudes y defectos, que hay cosas de la personalidad que pueden gustar o disgustar, el estudiante debe tomar partes de sí mismo como un hecho para reconocer lo que posee, sin embargo, aceptarse significa que la persona se reconoce valiosa capaz de superar dichos defectos o aceptar que no siempre se es perfecto.

Finalmente, en esta discusión de los resultados el componente conductual que está conformado por la autodirección implica también la actividad con el entorno, es decir, interacción con el medio ambiente y adaptación a él y se refleja en la conducta coherente y congruente del estudiante. Por otra parte, la autonomía como elemento de la autoestima brinda el derecho que tiene toda persona de elegir su propio destino siempre y cuando no afecte a otras; por consiguiente, el docente debe estimular espacios de aprendizaje para este.

Por último, en la dimensión responsabilidad, el estudiante actúa con seguridad en sí mismo, sin que haya que pedírselo asume las consecuencias de sus actos; la responsabilidad se estimula cuando los docentes asignan actividades y estos deben cumplirlas en el tiempo de ejecución, para luego recibir elogios que fomenten y aumenten la conducta.

Conclusiones

La conclusión fundamental de este artículo científico es que el desarrollo de los componentes de la autoestima fortalece la participación escolar de los estudiantes, cuando en el proceso educativo se habla y se incentiva a través de la puesta en práctica de estrategias, y la realización de actividades que desarrollen el amor por ellos mismos. Cabe destacar, que en las escuelas o instituciones educativas se habla de autoestima, pero no se dan los medios o recursos para el fortalecimiento de la teoría y práctica, con un clima inadecuado para generación de aprendizajes significativos.

En algunos casos no se cimientan lazos afectivos y de convivencia apropiada que permitan mejorar el trabajo en equipo y la empatía, se evidencia la necesidad de ayudar al joven, a creer en sí y a valorarse, para que pueda desarrollarse en la vida cotidiana, tanto en lo familiar, personal y profesional, como en lo social.

Finalmente, para atender esta situación se requieren docentes eficaces y técnicamente preparados, dispuestos a favorecer en el aula el estímulo al desarrollo cognitivo, emocional y conductual sano, generando en el discente seguridad sobre su propia persona, y brindándole la oportunidad de alcanzar autoconocimiento, autoaceptación, autoimagen, autoevaluación, autovaloración, autoaprecio, autodirección, autonomía y la responsabilidad al elogios y brindando una educación de calidad que refuerce los logros alcanzados.®

María Auxiliadora Ortega Araujo. Licenciada en Bioanálisis de la Universidad de Los Andes. Culminación de escolaridad universitaria del Programa de Profesionalización Docente, Educación Mención Ciencias de la Salud, de la Escuela de Educación. PPD – ULA. Labora en el Centro Taller Nuclearizado “Carmen Sallés”, Mérida edo. Mérida.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Jose (2013). *Autoestima y Rendimiento Académico de los Estudiantes del X Ciclo 2012 - II de la Escuela Académica Profesional de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho. Perú.* Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Barroso, Manuel (2013). *Autoestima: Ecología o Catástrofe.* (2ª edición). Caracas, Venezuela: Editorial Galac Cambiando paradigmas.
- Bonnet, J. (2006). *Desarrollo Humano.* México: Editcolor.
- Calvo, Gustavo (2008). *Hacia adentro y más allá. Auto encuentro.* Miranda, Venezuela: San Pablo.
- Carrillo, Leticia (2009). *La Familia, La Autoestima y el Fracaso Escolar del Adolescente.* España: Universidad de Granada.
- Chiavenato, Idalberto (2007). *Administración de recursos humanos el capital humano de las organizaciones.* México: Mc Graw Hill.
- Cortés, Lourde y Aragón, Jesús (2009). *Autoestima: Comprensión y Práctica.* Caracas, Venezuela: San Pablo.
- Gillham, Helen (1991) *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás.* Editorial Paidós.
- González, Arratia (2003). *Autoestima.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Oveja Negra.
- Gurdián, Alicia (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* San José, Costa Rica: Colección Investigación y Desarrollo, Educativo Regional (IDER).
- Palella, Santa y Martins, Filiberto (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa.* Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Poma, Nilo (2012). *Autoestima en estudiantes de sexto grado de primaria de Instituciones Educativas estatales y particulares de Carmen de La Legua –Callao.* Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ríos, Jesús (2007). *Epistemología fundamentos generales.* Santafé de Bogotá, Colombia: Imprso en la Universidad Santo Tomás.
- Rojas, Lenny (2019). *Elevar el Rendimiento Académico con Estrategias Educativas.* Revista Scientific, 4(12), 127-140, e- ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
- Rossen, Wilson (2009). *Familia y Valores.* Bogotá, Colombia: Ediciones Paulinas.
- Russek, Silvia (2009). *No Sufras Las Crisis Resuélvelas.* México: Content copyright.
- Stamateas, Bernardo (2012). *Quererme más, ideas prácticas para sanar y fortalecer la autoestima.* (1º edición). España: Impresiones y encuadernación: Egedsa.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados.* España: ediciones Paidós.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000). *Desarrollo Personal.* Caracas-Venezuela: publicación UPEL-IMPM.

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.



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.



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 82/ Septiembre - Diciembre de 2021 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión Tránsito 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 *Tránsito*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de Educere

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Estas normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista Educere

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdr@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el 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.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

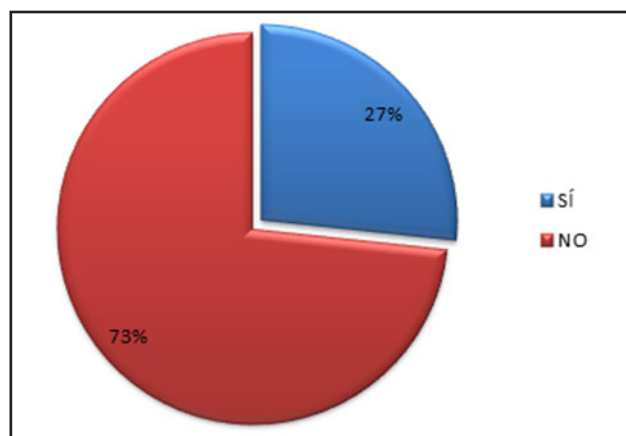


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de **plagio**, y está estrictamente prohibido. Para evitar el **plagio** debe acudirse al uso de cita textual.

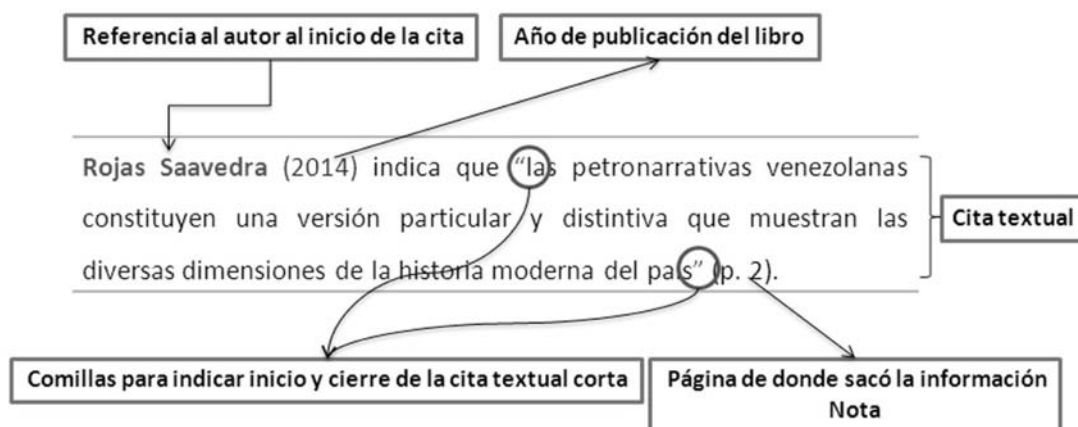
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

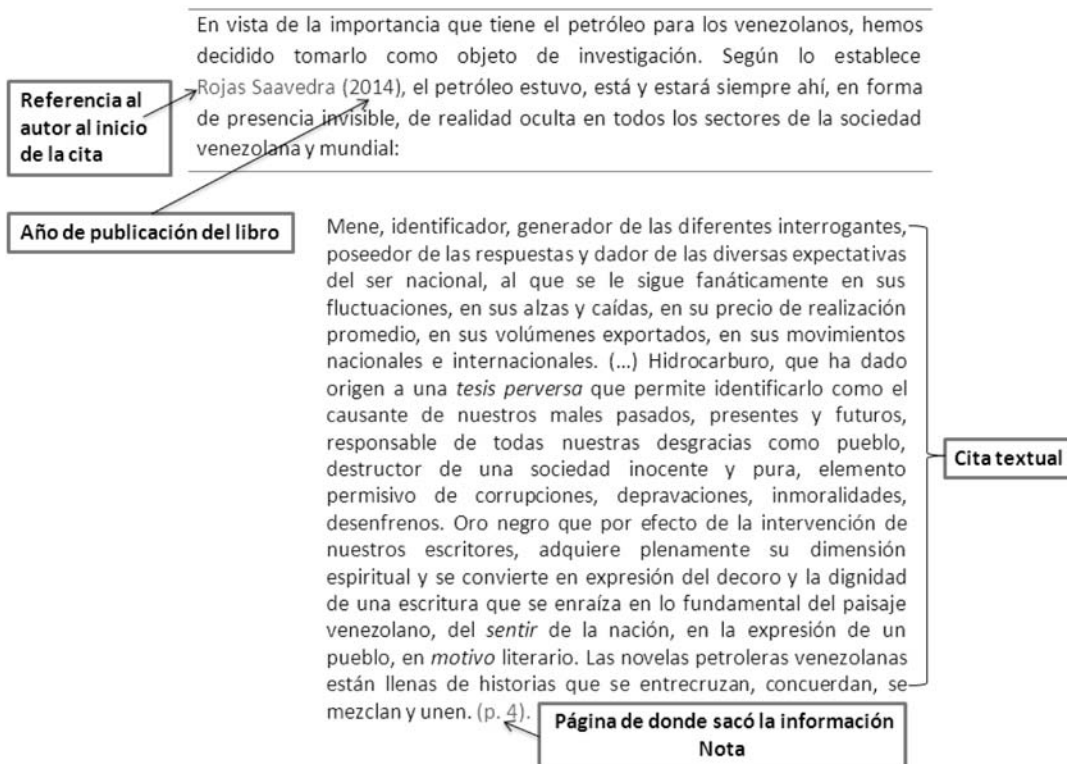


Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una **tesis perversa** que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del **sentir** de la nación, en la expresión de un pueblo, en **motivo** literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + página o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES [INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES)]

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini curriculum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se 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 sustituía 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

Nº 82/ Septiembre - Diciembre de 2021 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four

Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five

Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal

Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sent in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvadra@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness and power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed** and **demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** Italics are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “note” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

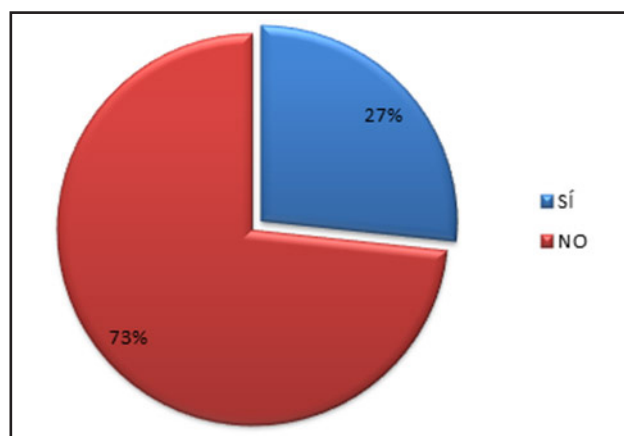


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

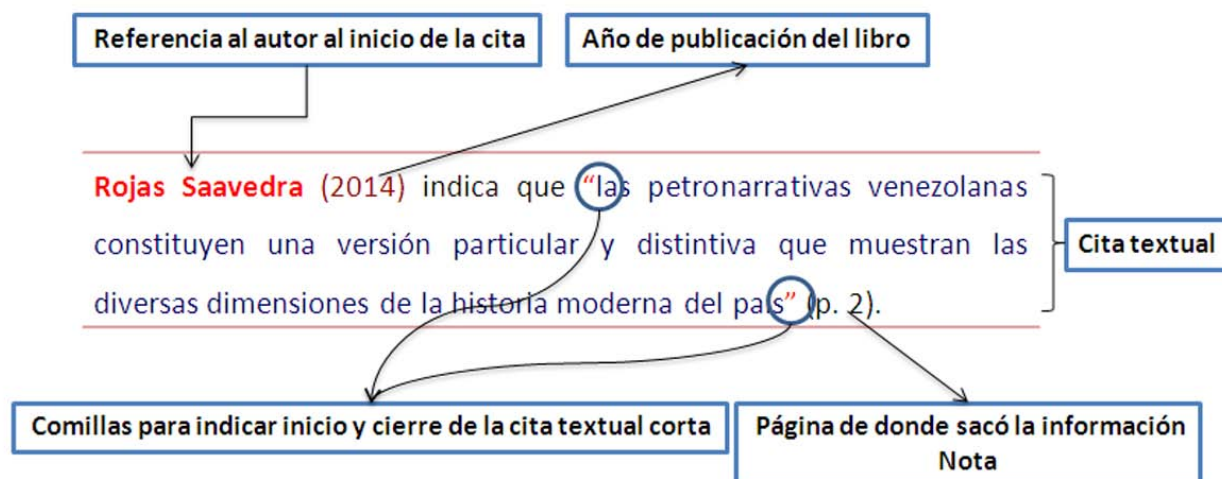
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as **plagiarism** and it is strictly prohibited. To avoid **plagiarism** it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

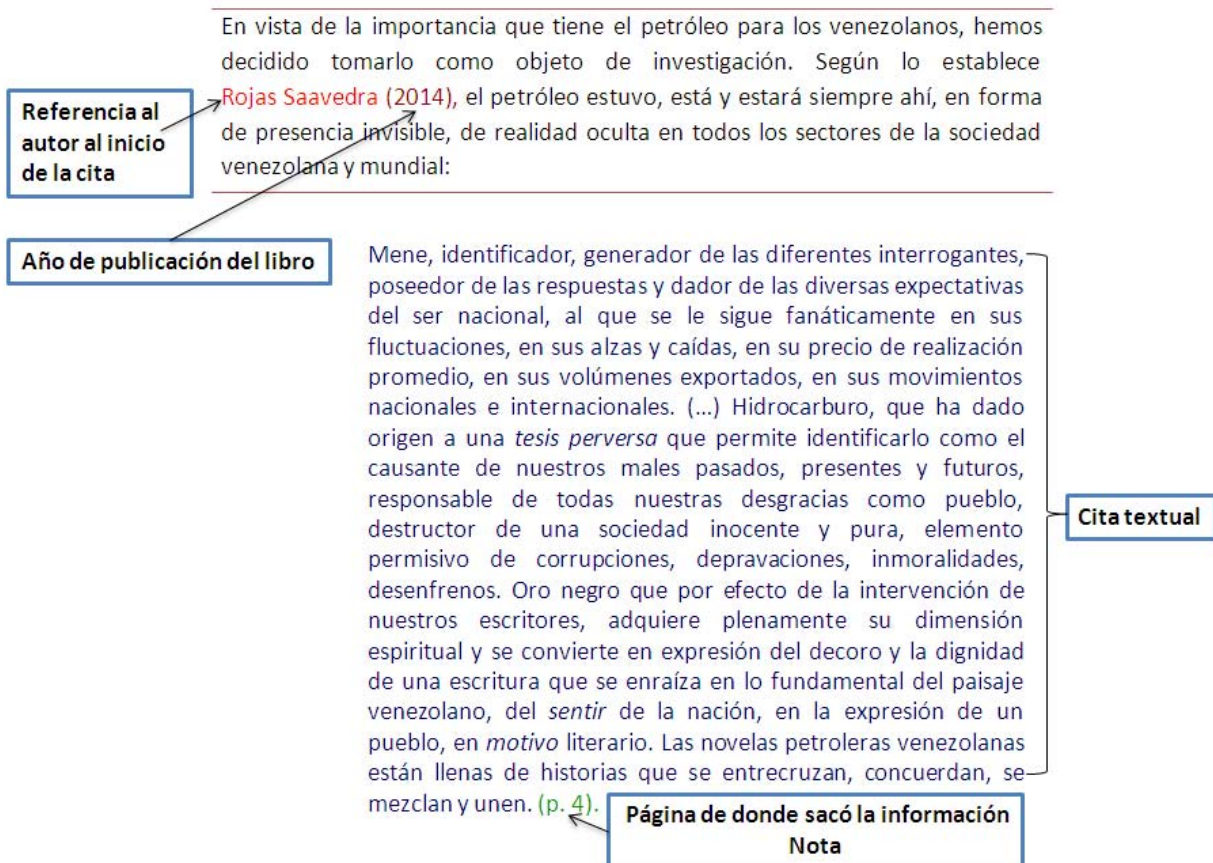
A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author's permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, 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



article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented**, **described** and **demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS [INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS]

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “**all**” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). Técnicas de documentación e investigación I. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becona Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-the-removal-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 82/ Septiembre - Diciembre de 2021 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase* de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituíra 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 até o autor não realizar os ajustes pertinentes.

educere

La Revista Venezolana de Educación

Año 25
Nro. 82
Septiembre
Diciembre
2021

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

C O N T E N I D O

1. Educere es regularidad en su periodicidad cuatrimestral, difusión y alta visibilidad, consultas y descargas electrónicas. Editorial. Mérida – Venezuela
2. Perucho Rincón Gutiérrez. La universidad personificada. Mérida, Venezuela
3. Diseño de un curso de competencias digitales para docentes universitarios. Caracas, Venezuela
4. Una mirada multireferencial sobre la formación continua de educadoras y no docentes. Buenos Aires. Argentina
5. Educación virtual en pandemia. Venezuela actual. Cumaná, Venezuela.
6. Aprendizaje del inglés en un liceo de Quito. Guayaquil, Ecuador
7. La película y el aprendizaje del inglés. Lobatera, Venezuela
8. Las aplicaciones de video-llamada como herramienta comunicativa oral en aprendices de inglés como lengua extranjera. Guayaquil y Santiago de Chile
9. Síndrome Burnout en estudiantes de sexto año de Medicina. Valera. Venezuela
10. Impacto de la modalidad virtual respecto a la presencial ocasionada por el Covid- 19 en una universidad de República Dominicana
11. La percepción del potencial de talento: un retrato a partir de la biografía de los estudiantes. Valencia, Venezuela
12. Representación simbólica de operaciones infinitesimales. Toluca, México
13. Representaciones docentes de la Geografía en la cotidianidad escolar. San Cristóbal, Venezuela
14. Correlación del nivel de comprensión lectora con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Bucaramanga, Colombia
15. Enseñanza del discurso escrito desde en la universidad experimental venezolana. Santiago de Chile
16. Violencia simbólica contra la mujer. San Cristóbal. Venezuela
17. Praxis docente de Contadores Públicos. Santa Bárbara de Zulía, Venezuela
18. Competencia científica en la formación inicial de docentes. Puebla. México.
19. Cultura y educación en la crisis sistémica en Venezuela. Valencia, Venezuela
20. El bienestar subjetivo y calidad de vida en la docencia. Talca, Chile
21. La autoestima en la participación escolar. Mérida, Venezuela



educere.revistaeducacion



@EducereRevista



@revista.educere