



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

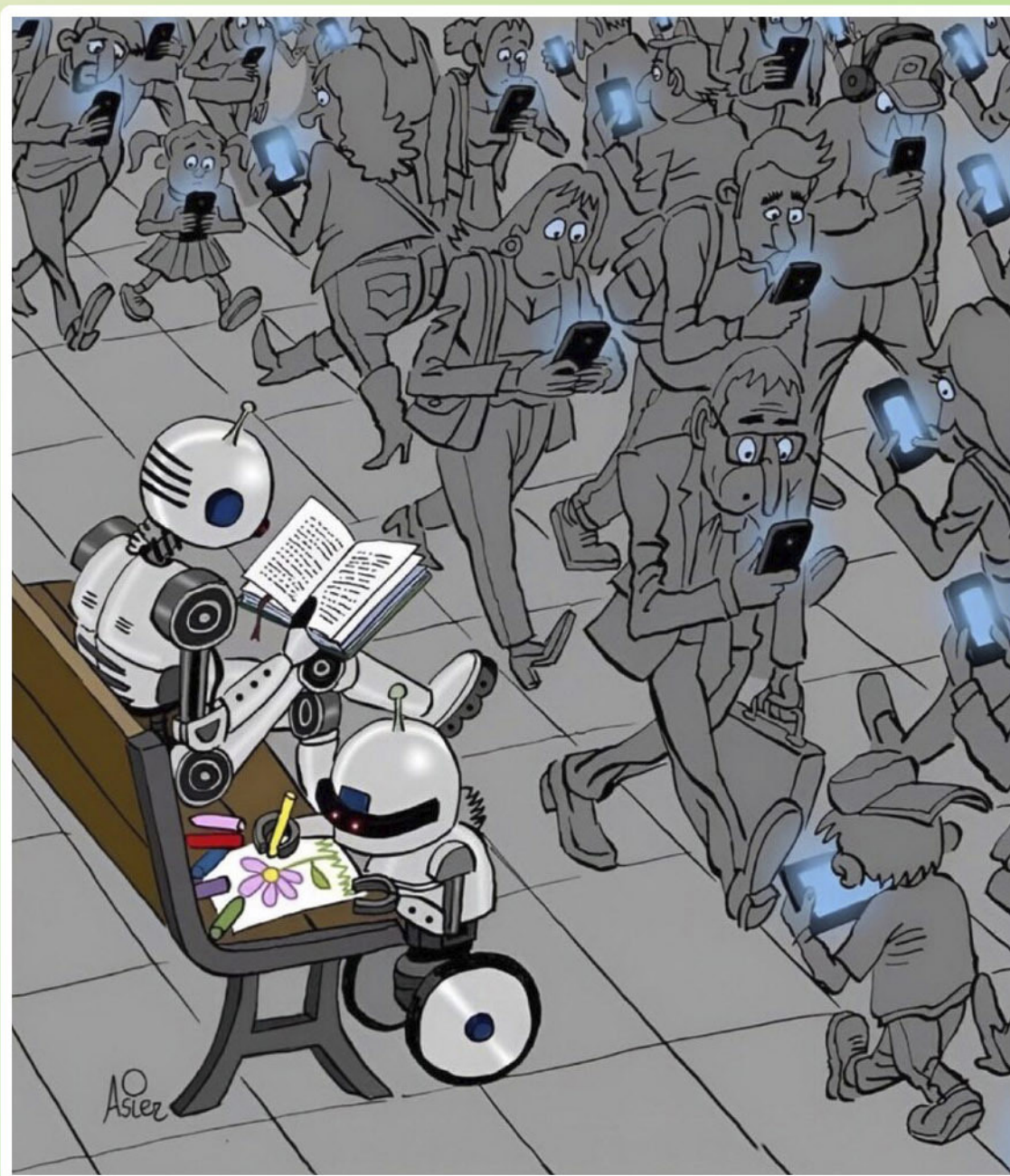
Año 29
Número 92

Enero-Abril, 2025
Mérica - Venezuela

Depósito Legal
pp199702ME1027
ISSN: 1316-4910

La Revista Venezolana de Educación

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





Enero-Abril 2025

Año 29 / Número 92

Mérida - Venezuela

La Revista Venezolana de Educación

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

Premios y distinciones

1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007
III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006
IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
La revista mas descargada de Venezuela y una de la mas consultada del subcontinente americano 2004-2024
La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004-2015
La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007-2010
Condecoración de la Orden Dr. Rafael Chuecos Paglioli en su Primera Clase,
otorgada por el Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Abril, 2018.

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145> • +58 414 746 6055
Universidad de Los Andes.
Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Consejo editorial

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

Consejo científico honorario

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

Consejo editorial internacional

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

Consejo de redacción

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Pedro José Rivas	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Chess Briceño	Sao Paulo Brasil

©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

Cuatrimstral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: editor.educere@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

revista.venezolana.educere@gmail.com

con copia a:

rivaspj12@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



educere.revistaeducacion

*Toda su vida la oveja le temió al lobo,
pero fue el pastor quien se la comió.*

Proverbio georgiano

*All his life the sheep was afraid of the wolf
but it was the shepherd who ate it.*

Georgian proverb



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

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.
Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

Imagen Portada

Assier Sanz / Just a reminder: artificial intelligence

Diseño de portada

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores

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

Traducciones del Portugués

Yhana Milagros Riobueno Gozález
ghanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

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

Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere

Ángel Antúnez
Miriam Anzola
Armando Zambrano Leal
Armando Santiago Rivera
Rubén Belandria
Tulio Carrillo
Chess Briseño
Amado Moreno

Elizabel Rubiano
Roberto Rondón Morales
Diego Rojas Ajmad
Norys Rondón
Dante Pino Pascucci
Fredy González
Óscar Morales
Pedro Rivas.

Depósito legal

pp199702ME1027

ISSN

1316-4910.



La Revista Venezolana de Educación
<http://crevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

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.

Enero-Abril 2025

Año 29 / Número 92

Mérida - Venezuela



La Revista Venezolana de Educación

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

Contenido

editorial

EL MIDAS AL REVÉS DE UNA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA VENEZOLANA PATAS ARRIBA

The upside-down Midas of a topsy-turvy Venezuelan public administration

Pedro José Rivas

Director y editor

011-017



FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS CON EDUCERE, LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN

Voluntary Contributions Fund with Educere, the venezuelan magazine of education

Grupo de amigos solidarios con Educere, la revista venezolana de educación

Group of friends in solidarity with Educere, the venezuelan education magazine

019-021



APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE ACTO MOTOR: ESTRATEGIA NEURO PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES DE PREGRADO EN EL ÁREA DE NEURORREHABILITACIÓN

Learning the concept of motor act: neuro-pedagogical strategy for undergraduate students in the field of neurorehabilitation

Odeth Jamir Torres Contreras¹, Steve Fernando Pedraza Vargas², Ronald José Feo Mora³

¹Universidad Manuela Beltrán. Maestría en Neurorrehabilitación. Estudiante. ²Universidad Santo Tomás. ³Doctorado en Psicología. Bogotá DC. República de Colombia

023-043

DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES HACIA LOS NUEVOS CONTEXTOS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

From virtual environments to the new educational contexts in Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Prof. Mansilla Pablo Sebastián

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Departamento de Agroalimentos. Córdoba Capital, Argentina

045-060

ACTIVIDADES FORMATIVAS AL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN IA (2020-2024)

Training activities for university professors in IA (2020-2024)

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. CIIDEA-UCAB. Caracas, Capital República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. Fundación Famicine. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

061-078

LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE. ACTIVIDAD SENSORIAL Y DESARROLLO PSICOLÓGICO EN LA PRIMERA INFANCIA

The stimulation of language. Sensory activity and psychological development in early childhood. A estimulação da linguagem. Atividade sensorial e desenvolvimento psicológico na primeira infância

Ana Epifania Echemendía Izquierdo, Israel Acosta Gómez, Y Carmen Lydia Díaz Quintanilla

Universidad de Sancti Spiritus "José Martí Pérez". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación Infantil. Sancti Spiritus, Provincia de Sancti Spiritus. Cuba

079-088

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: GAMIFICACIÓN COMO UNA ESTRATEGIA INNOVADORA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES

Educational Technologies: Gamification as an innovative strategy in teachers' pedagogical practice

Jessica Betsabeth Romero Zhizhpón, Karla Esther Espinoza Castro, María Augusta Jimbo Cabzaca, Diana Elizabeth Chimbo Sumba

Universidad Nacional de Educación. Carrera Educación en Ciencias Experimentales. Azogues, provincia del Cañar. República de Ecuador

089-099

PROMPTS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ¿NECESIDAD O NOVEDAD?

Prompts in teacher training: necessity or novelty?

Claritza Arlenet Peña Zepa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zepa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. ²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. Caracas-República Bolivariana de Venezuela

101-109

EFFECTO DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL DESEMPEÑO LABORAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Effect the Burnout on the work performance of university professors

Wilmer Orlando López González¹, Bryan Sebastián Parra Garnica¹, Dayeli Raquel Alcívar Vera², Carlos Figueroa Guillén^{3,4}, Norma De Lara González^{3,4}

¹Universidad Nacional de Educación. Carrera Educación en Ciencias Experimentales. Chuquipata, Azogues, Ecuador. ²Universidad Técnica Particular de Loja. ³Tecnológico Nacional de México. Ciudad de México. ⁴Instituto Tecnológico Superior de Loreto. Zacatecas - México

111-125

IMPACTO DEL SÍNDROME DE DESGASTE PROFESIONAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO EN PROFESORES DE INSTITUCIONES PÚBLICAS EN TOVAR, ESTADO MÉRIDA - VENEZUELA, 2023

Impact of Teacher Burnout Syndrome on Student Academic Performance. Tovar, Mérida, Venezuela, 2023

Br. Camila Quintero Morales, Ángel Alfredo Dávila Casique.

Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Departamento Ciencias de la Conducta. Licenciatura en Psicología. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

127-135

EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Inclusive evaluation in inclusive education

Steve Fernando Pedraza Vargas¹, Karla Daniela Carcaño Amaro², Karina García Juárez³

¹Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá D.C. República de Colombia. ²Gobierno del Estado de México Escuela Preparatoria Oficial No. 102. Doctorado en Educación. Estado de México-México. ³Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga. Doctorado en Educación. Ciudad de México. México

137-146

EFICACIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROTOTIPOS ARDUINO EN LA ENSEÑANZA DEL MOVIMIENTO RECTILÍNEO UNIFORMEMENTE ACELERADO (MRUA). UN ESTUDIO EXPERIMENTAL

Effectiveness of Arduino prototype implementation in teaching (MRUA): An experimental study

Parra Garnica, Bryan Sebastián¹, José Miguel Orellana Campoverde¹, López González Wilmer Orlando¹, Norma De Lara González², Figueroa Guillén Carlos²

¹Universidad Nacional de Educación. Carrera Educación en Ciencias Experimentales. Chuquipata, Azogues, Ecuador. ²Tecnológico Nacional de México. Instituto Tecnológico Superior de Loreto. México

147-157

EL CUBO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SISTEMAS DE PROYECCIÓN I

The cube as a didactic resource for the teaching-learning process of Projection Systems I

Arturo B Silva Alegría, Erick Alejandro Muñoz Jerez, Naddia Rocio Delgado Sánchez

Universidad de Los Andes. Facultad de Arquitectura y Diseño. Departamento de Comunicación Visual. Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

159-170

CONOCIMIENTOS DEL DOCENTE Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL GRADO DE TRANSICIÓN

Teachers knowledge on civics studies in the transition grade

Claudia Inés Guerrero Peñaranda

Colegio Manual Antonio Rueda Jara. Villa del Rosario, departamento del Norte de Santander. República de Colombia

171-179

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA-VENEZUELA, PERÍODO B-2024

Mathematical competencies of new students at the School of Education of the University of Los Andes.

Mérida-Venezuela, period B-2024

Diana Alarcón Molina, Luís Miguel Araque Ocanto, Ruth Nohemí Tempo Rangel, José Gregorio Fonseca Ruíz

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

181-191

FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN ENTRE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL ESTADO MÉRIDA "KLÉBER RAMÍREZ"

Promotion of Research among the Faculty of the Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida

"Kléber Ramírez"

María Eugenia Acosta García

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

193-200

RELACIÓN ENTRE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Relationship between pedagogical leadership and teaching performance in University Education Institutions

201-208

Paulina Xiomara Barzola Rizo¹, Jimmy Manuel Zambrano Acosta²

¹Unidad Educativa San Camilo. Cantón Quevedo de provincia Los Ríos. ²Universidad Técnica de Manabí. Facultad de Posgrado. Portoviejo provincia de Manabí. República de Ecuador

ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES DE UN DILEMA AMBIENTAL A TRAVÉS DEL JUEGO DE ROLES

Socio-emotional aspects of an environmental dilemma through role-play

209-222

Liliana García Martínez¹, Antonio Fernández Crispín²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. ¹Facultad de Filosofía y Letras. ²Facultad de Ciencias Biológicas Hidalgo de Puebla de Zaragoza México

EL FEMINISMO COMO AGENDA SOCIOPOLITICA DE LA POST MODERNIDAD

Feminism as postmodernity sociopolitical agenda

María Antonieta Muhammad Mejía

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

223-237

EL COMENTARIO UN MEDIO EFICAZ PARA LA RADIO

Commentary: an effective media for radio

Yohdeisy Toranzo Paris¹, Iraida Domínguez Domínguez², Andrés Lozano Zamora³

^{1,3}Radio Manatí. Las Tunas. ²Universidad de Las Tunas. Departamento de Información Científico Técnica y Español-Literatura. Provincia de Las Tunas-Cuba

239-247

REALIDAD GEOGRÁFICA, EL CAMBIO EPISTÉMICO Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA ESCOLAR COTIDIANA

Geographical reality, epistemic change and everyday school pedagogical action

José Armando Santiago Rivera

Universidad de los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal estado Táchira

249-261

IDENTIDAD Y PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL EN EL PÁRAMO MERIDEÑO: PERVIVENCIA IDIOSINCRÁTICA Y DESARROLLO HUMANO

Identity and historical-cultural heritage in the merideño paramo: idiosyncratic survival and human development

Yenny Catherine Bastidas Gómez, José Urbina Pimentel, Tulio E. Carrillo Ramírez (tutor)

Universidad Politécnica Territorial del Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos. Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano. Comunidad de Aprendizaje Adela Chourio. Ejido estado Bolivariano de Mérida - República Bolivariana de Venezuela

263-273

PLAN DE CLASE AUTOMATIZADO: ACERCAMIENTO A SUS USUARIOS

Automated lesson plan: approaching its users

Ercilia Vásquez, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Benedicto Cadenas

Universidad Católica "Andrés Bello". Escuela de Educación. Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

275-278

UNA MIRADA A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. LA EXPERIENCIA DE ACREDITACIÓN DE CAREMIS Y MARIELINDA

A look at learning communities. The experience of Caremis and Marielinda accreditation

Tulio Enrique Carrillo Ramírez¹, María Alejandra Febres-Cordero Colmenare², Bethzaida Beatriz Africano Gelves³, Ana Luisa Angulo Bonilla⁴, Nizza Katherine Salas Salas⁵

¹Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez". Programa Estudios Abiertos. ²Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. Fundación para el Desarrollo de La Ciencia y la Tecnología. ³FUNDACITE. Unidad Territorial Mérida. ⁴Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez". Instituto Nacional de Capacitación Educativa. Bachillerato Productivo. ⁵INCES. Mérida

279-293

Secciones

SECCIONES
Sections

294-295

Normas

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

296-299

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

300-319

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

320-339

NORMAS PARA OS COLABORADORE

340-342

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

343-344

El Midas al revés de una administración pública venezolana patas arriba

editorial
educere

The upside-down Midas of a topsy-turvy Venezuelan public administration

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



Cuando los escritores mueren se convierten en libros, que, después de todo, no es una encarnación tan mala.

Borges

Parte I

La realidad venezolana con sus paradojas, contradicciones e historias de nunca creer, pareciera salir de los relatos macondianos de García Márquez en su magnífica obra literaria de Cien años de Soledad. Lo que ocurrió y sigue sucediendo en Venezuela es madera del más puro y tropical realismo mágico porque es increíblemente verdadero.

Los resultados observados en la propia cotidianidad y en la carne propia de nuestra existencia, dieran la impresión de que sus responsables, lo que nos incluye en menor cuantía, fuesen unos Midas al revés de la alquimia macondiana manejando “*patas para arriba*” al país y a la riqueza nacional.

Cuentos reales de hace muy poco tiempo cuentan como un billete de un millón (1) de bolívares de nuestras carteras al día siguiente amaneció devaluado y convertido en un solo e íngrimo bolívar, valga decir, en una insignificante moneda que nada o poco compraba.

Igual ocurrió con el agraciado peculio de las prestaciones sociales acumuladas durante la vida laboral, sea el caso, por un monto de 240.000.000,00 de bolívares se transformó en 240,00 bolívares. Tal conversión fue producto de una extraña alquimia financiera de los expertos en hiperinflación del Banco Central de Venezuela.

Una riqueza acumulada por el trabajo resguardada como fondo de garantía para el retiro y la jubilación, se hizo trizas y, lo peor, no hubo responsables ni denunciados, por tanto, no se conocieron juicios ni sentencias, nadie conoció la cárcel sino el exilio dorado en algún lugar del mundo, y el dinero mal habido, guardado celosamente en algún paraíso fiscal de Bahamas, Islas Caimán, Panamá, City London, Andorra o San Diego en EE.UU. Así continuó la historia de las triquiñuelas tropicales de un país con delincuentes sin delito ni culpables. Una forma directa de producir pobreza y pobres reales a costa de la corrupción nacida de la cosa pública.

Caso similar ocurrió con el arrendatario de un apartamento amueblado de 140 mts cuadrados alquilado en Bs. 1.000,00 quedó recibiendo un ingreso mensual equivalente a centavos de un bolívar.

El epílogo de Macondo de nuestra economía boyante fue la conversión de un país emisor de remesas al exterior en benefactor de envíos realizados por migrantes venezolanos a sus parientes en suelo patrio.

Esta situación surrealista se percibe en el imaginario de nuestros valores identitarios e históricos en el Bolívar Libertador y Padre de la Patria con sus enseñanzas de moralidad y luces, lo sentimos devaluado por la insensatez de la dinámica política y económica como si fuese un billete sin respaldo antes de salir de los tantos conos monetarios del BCV.

La realidad de la crisis que azota a Venezuela tiene muchos discursos sobre su origen y las causas generadoras de la indeseable situación que tiene responsables con nombres, partidos políticos de adscripción, doctrinas ideológicas expresas o tácitas, fechorías, actos de pillaje, propiedades, bancos donde tienen depositada la riqueza mal habida, testaferreros con su localización y una diversidad de organismos nacionales y tribunales venezolanos e internacionales buscando a sujetos indeseados con órdenes de arresto.

La política nacional inicia el año 2025 en medio de un hervidero de contradicciones cuyo deshilache aleja soluciones plausibles y agudiza diferencias, en especial, el tema de las elecciones de julio de 2024 que no tuvieron un desenlace esperado y conclusivo entre las partes involucradas.

Esta es una lección pendiente en la historia entre jugadores astutos que daban y recibían cartas marcadas. Una materia pendiente que, si se repara, seguramente se aprueba, pero sin resolver los daños producidos. En los tiempos de extremismos exaltados, las heridas no cicatrizan, al revés se abren.

El país recibe el año 2025 en medio de una feroz crisis que se come los sueños de la gente de a pie y de la clase media desplazada, que siguen apostando a la felicidad fuera de las fronteras patrias o jugando a la incertidumbre de un premio sin número ganador.

La realidad actual del país se encuentra en una fase existencialmente peligrosa porque toca la esencia del ser venezolano que supera las expresiones estructurales de una crisis que vive una inflación continua que pulveriza los ingresos menguados de la población; con unos sueldos llenos de ceros a la izquierda que no satisfacen las necesidades básicas de alimentación, salud y educación; sin obviar que la crisis agudiza la falta de empleos y ocupaciones generando la falsa ilusión de creer que la migración es una solución que no ayuda porque el inmediatismo de la urgencia es un acompañante malo e irracional..

El nivel de vida del venezolano ha cambiado bruscamente. Ha sido testigo y actor del derrumbamiento de un país económicamente rico en minerales y con reservas económicas internacionales en oro y dólares. En poco tiempo se transformó en un país con ciudadanos empobrecidos que ahora deben aprender a vivir bajo el modelo del desempeño multilaboral y/o receptor beneficiario de remesas del exterior, si en su haber familiar existen dolientes con algún respiro económico.

Es evidente que estamos viviendo un proceso de destrucción del ethos nacional construido a lo largo de su historia que hizo propio el sentido patrio de mostrar al mundo una idiosincrasia de brazos abiertos forjada en el sentimiento emancipador y el disfrute pleno de la libertad.

A la par aprendimos a sabernos dueños de una riqueza nacional incalculable de recursos minerales y acuíferos de primer orden que se utilizó para beneficio de la nación, pero también para enriquecer ilícitamente a una clase dirigente política y empresarial que se hizo del poder para gobernar y saquear la hacienda pública.

En esta fosa profunda de la crisis del sentimiento nacional pierde interés, no porque no la tenga, la discusión acerca de qué hizo más daño al país: si las políticas económicas fallidas del gobierno con la mega corrupción de funcionarios predilectos del alto gobierno y del partido gobernante o las sanciones económica y el bloqueo comercial impuesto a Venezuela por los EE.UU. y sus aliados de Canadá, Unión Europea, Reino Unido y Japón, las cuales tienen en suelo patrio y fuera del país, promotores y simpatizantes, incluso partidarios de invasiones extranjeras para “imponer orden” en el país como si se tratase de una réplica del Haití invadido por tropas foráneas bajo el control de los EE.UU.

Los festejos de navidad y de fin de año mostraron una holografía en vivo de la realidad nacional al sentir en la emocionalidad y en el afecto idiosincrático la desfiguración estructural progresiva de la familia venezolana y la mutilación del tejido socioafectivo generado por las migraciones voluntarias, forzadas e inducidas. El dolor de la ausencia del ser querido es equivalente al dolor del afecto del migrante en tierra ajena que, además, experimenta el desafío de conseguir una nueva vida arando en la incertidumbre, la xenofobia y la ejecución de oficios sin el dominio de las competencias que los propios la tienen.

En este escenario familiar cargado de ansiedad y frustración es común observar en los padres un sentimiento de pérdida y falta de esperanza al saber que los años de estudio invertidos en la obtención de un título se perdieron porque sus hijos no encontrarán en el país un trabajo en correspondencia con la formación, y en el destino migrante tampoco lo tendrán, ni le será reconocido.

Igual tristeza colectiva genera que las universidades siguen graduando estudiantes con carreras sin empleo.

Desilusión produce el hecho de que un profesor universitario con 50 años de servicio activo, con todos ascensos académicos al día, con de todos los títulos de postgrado y autor de libros y otros méritos, cobren 34 dólares de sueldo mensual y reciban un depósito de 45,00 bolívares, menos de un dólar, por concepto de prestaciones universitarias del año 2024. Que no decir de un maestro de escuela y un profesor de un liceo que están en las mismas o en peores condiciones socioeconómicas

Abatimiento en la población provoca el hecho de imaginar las penurias que debe atravesar un venezolano cualquiera si se enferma y recurre a un centro hospitalario de salud pública que carece de camas, exámenes clínicos e insumos básicos para atender una emergencia. Recurrir a la atención privada en una clínica es imposible por los altos costos allí cobrados.

En la desesperanza del venezolano ya no importa conocer las causas ni los motivos que generaron esta espantosa crisis que azota la el diario quehacer de la vida de los ciudadanos, sino cuando se inicia la restauración de la normalidad de un país que merece disfrutar de una calidad de vida que nadie le puede arrebatar.

¿Cuándo la nación recobrará su condición plena para dejar de ser en un país paria internacional? Las sanciones políticas y el terrible bloqueo económico y comercial impuesto ilegalmente los EE.UU. y sus aliados, afecta por igual a todos los venezolanos, sin discriminación alguna

El corolario de la crisis deambula en la interpelación nacional del ciudadano que se pregunta sin obtener una respuesta lógica y sensata, ¿dónde está la autocritica y la enmienda de acción?

Ei magisterial Discurso de Angostura escrito y pronunciado por Bolívar el 19 de febrero de 1819, es una lección magistral de doctrina política, ética, educación, gobernabilidad y democracia, que ha sido leído y citado miles y miles de veces por políticos y militares en los discursos en los cabildos más alejados de la provincia, en las Asambleas Legislativas regionales, en las Gobernaciones, en el Capitolio Nacional, en la casa presidencial de Miraflores, en el Panteón Nacional donde reposan los restos mortales del Libertador, en los actos militares conmemorativos del Campo de Carabobo y del Paseo de los Próceres en Caracas, y en las Academias de la Fuerzas Armadas. Y, ¿qué ha pasado? ¿por qué los gobernantes no han “querido ni podido” aprender a gobernar bajo la égida de la inspiración bolivariana del Discurso de Angostura? Es fácil decirse bolivariano, pero ¿por qué cuesta tanto serlo en la acción ciudadana y en la vida social, en el ejercicio de la gestión de gobierno y en la ética del manejo de las finanzas de la hacienda pública? Incluso en la vida social

¿Por qué es difícil ser bolivariano? Porque ello implicaba tener por un lado una familia y por otra, una escuela, un liceo y una universidad que lo enseñara con goce y disfrute. Involucraba leer su pensamiento, estudiarlo en profundidad y comprender su alcance para asumirlo gradualmente en las luces del saber y de la ética de un niño que fue enseñado a estudiar para formarse para la vida y no para copiarse en un examen que es un acto delictivo que mañana se replicará en un ciudadano violador de sus deberes o en un gobernante ladrón que aparenta rectitud y buenas costumbres.

Leer a Bolívar en la frescura del niño significa que, en la madurez de la vida, el adulto evitará comerse una luz roja de un semáforo pudiendo hacerlo. Igual verá con normalidad que administrar las finanzas públicas de

manera honesta, es algo normal. Así mismo, estará convencido que el ejercicio de la política no tiene que ser una práctica delictiva para beneficio personal, como tampoco ser político sea una deshonra. Ser bolivariano es asumir que - en la práctica - la política no está ni estará reñida con la moral pública.

La República Bolivariana de Venezuela no nació en 1999 con la nueva Carta Constitucional, se creó contextual e históricamente a partir del proceso independentista, se aquilató en el Discurso de Angostura (1819) y se definió en la Constitución de Colombia de 1821.

El maravilloso legado doctrinario del Padre de la Patria se perfila en la formación de ciudadanos curtidos en la moral y las luces. De allí el valor político, ético y educativo que posee el Discurso de Angostura para la formación de una ciudadanía democrática y republicana.

Entonces, ¿por qué el gran precepto bolivariano sigue siendo la deuda histórica más grande que tenemos los venezolanos? La respuesta está en la esencia del Discurso de Angostura: El sistema de gobierno más perfecto es aquel que produce mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política.

Y en relación con la Constitución Bolivariana de Venezuela aprobada por todos los venezolanos en dos consultas refrendarias, surge otra interrogante de la misma índole pero más inmediata y actual: ¿Por qué el mandato constitucional de refundar la Patria declarado en su Preámbulo de la Carta Magna, ha quedado en letra muerta? ¿Qué responsabilidad tenemos ahora los electores de aquí y allá, que creímos haber escogido los mejores candidatos para dirigir los destinos de la Patria?

Cierro esta parte primera parte del editorial dejando en el tintero estas interrogantes políticas, no para el consuelo de tontos sino para generar discusiones y reflexiones que contribuyan a detener un juego sinfín protagonizado por acusados y acusadores, y acusados que acusan a los acusadores para que las responsabilidades se diseminen en un expediente roto y sin cerrojo.

La picaresca criolla llena de ingenio y sátira diría que, si es verdad lo que uno dice del otro, entonces la descalificación por ser mutua, encontraría a una nación sin hombres idóneos e ímprobos para ser gobernada. La ironía de estas consideraciones nos conduce a las entrañas de un país más surrealista que Macondo.

Parte II

Educere, la revista venezolana en educación, inicia el año 2025 con la primera edición del Volumen XXIX, No 92 de enero-abril. Su corpus presenta a la comunidad de lectores del mundo digital veintidós (22) artículos; dieciséis (16) de investigación, cuatro (4) de consulta, dos (2) experiencias pedagógicas sobre la dinámica universitaria de los Estudios Abiertos, y un (1) editorial suscrito por el directos-editor de la revista.

La procedencia da cuenta de los diferentes aportes sometidos al arbitraje: cuatro (4) de Ecuador con México, dos (2) de Argentina e igual número de México, Cuba y Colombia. Los artículos nacionales provienen de la Universidad Andrés Bello de Caracas con tres colaboraciones (3), similar número para la Universidad Politécnica y Tecnológica de Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM) y cinco (5) aportes de la Universidad de Los Andes.

Sesenta y cuatro autores (64) escribieron la historia de este fascículo de 446 páginas producto de cuatro (4) contribuciones individuales y dieciocho (18) colaboraciones en grupo o en red, recibidos entre el 1 de agosto y el 24 de octubre de 2024, o sea, en tres meses se escribió esta edición de veintidós (22) artículos que el lector tiene en sus manos. De los documentos reprobados o que se encuentran en proceso de ajustes y enmiendas, no es habitual, se informe.

El patrimonio educativo de este manuscrito fue inspirado en los países, instituciones y colaboradores que seguidamente se indican:

De la República de Argentina procede el artículo: *Desde los entornos virtuales hacia los nuevos contextos educativos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*, escrito por el profesor e investigador, **Pablo Sebastián Mansilla**, de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba.

La República de Colombia se hace presente en esta edición con dos artículos. El primero, titulado: *Aprendizaje del concepto de acto motor: estrategia neuro pedagógica*, escrito a tres manos por: **Odeth Jamir Torres Contreras**, estudiante de la Maestría en Neurorrehabilitación de la Universidad Manuela Beltrán de Bogotá; **Steve Fernando Pedraza Vargas**, profesor e investigador del Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás; y **Ronald José Feo Mora**, catedrático del Instituto Pedagógico “José Manuel Siso Martínez” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Caracas, República Bolivariana de Venezuela. El segundo, titulado: *Conocimientos del docente y la formación ciudadana en el grado de transición*, es una producción de la profesora e investigadora, **Claudia Inés Guerrero Peñaranda**, quien labora en el Colegio Manual Antonio Rueda Jara de la Villa del Rosario, departamento del Norte de Santander.

La República de Cuba muestra sus dos contribuciones. *La estimulación del lenguaje. Actividad sensorial y desarrollo psicológico en la primera infancia*, es un escrito reasalizado por los docentes: **Ana Epifania Echemendía Izquierdo**, **Israel Acosta Gómez** y **Carmen Lydia Díaz Quintanilla**, todos pertenecientes al Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, provincia de Sancti Spíritus. Por su parte, manuscrito: *El comentario: un medio eficaz para la radio*, es un texto realizado en autoría colectiva por los docentes e investigadores: **Yohdeisy Toranzo Paris**, **Iraida Domínguez Domínguez** y **Andrés Lozano Zamora**, pertenecientes a la Radio Manatí - Las Tunas y al Departamento de Información Científico Técnica y Español – Literatura de la Universidad de Las Tunas.

De México proceden dos manuscritos. Uno, hecho en red con Colombia y el otro, trabajado con la Heroica Puebla de Zaragoza. El primero se intitula: *Evaluación inclusiva en educación inclusiva*. Fue escrito por el profesor e investigador **Steve Fernando Pedraza Vargas** del Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá D. C., así como por los doctorandos **Karla Daniela Carcaño Amaro**, adscrita a la Escuela Preparatoria Oficial No 102 del Gobierno del Estado de México, y **Karina García Juárez**, perteneciente a la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga” de la Ciudad de México. El segundo artículo: **Aspectos socioemocionales de un dilema ambiental a través del juego de roles**, fue elaborado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla de México por los profesores e investigadores, **Liliana García Martínez** de la Facultad de Filosofía y Letras, y **Antonio Fernández Crispín** de la Facultad de Ciencias Biológicas.

La República de Ecuador contribuye para esta edición con cuatro artículos. El primero, escrito a dos manos, se titula: *Relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en Instituciones de Educación Universitaria*, fue escrito por **Paulina Xiomara Barzola Rizo** de la Unidad Educativa San Camilo ubicado en el Cantón Quevedo - provincia Los Ríos, y **Jimmy Manuel Zambrano Acosta**, de la Facultad de Posgrado de la Universidad Técnica de Manabí Portoviejo, provincia de Manabí. El segundo, proviene de la Carrera Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación, ubicada en Azogues, provincia del Caña y se intitula: *Tecnologías educativas: gamificación como una estrategia innovadora en la práctica pedagógica de los docentes*. Sus autores son los profesores e investigadores: **Jessica Betsabeth Romero Zhizhpón**, **María Augusta Jimbo Cabzaca**, **Karla Esther Espinoza Castro** y **Diana Elizabeth Chimbo Sumba**.

La universidad haciendo en red con universidades mexicanas, presentan los siguientes artículos colaborativos.

En este mismo orden de cooperación internacional, cuatro lápices escriben el manuscrito: **Efecto del síndrome de Burnout en el desempeño laboral de docentes universitarios**, presentado por los profesores e investigadores e investigadores: **Wilmer Orlando López González** y **Bryan Sebastián Parra Garnica**, de la Carrera Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación de Chuquipata, Azogues – Ecuador; **Alcívar Vera** y **Dayeli Raquel** de la Universidad Técnica Particular de Loja; y **Carlos Figueroa Guillén** junto a **Norma De Lara González**, ambos adscritos al Tecnológico Nacional de México de la ciudad capital y al Instituto Tecnológico Superior de Loreto en Zacatecas.

Otro artículo de cooperación internacional lo constituye el trabajo: *Eficacia de la Implementación de prototipos Arduino en la enseñanza del movimiento rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA). Un estudio experimental* trabajado por los profesores e investigadores: **Bryan Sebastián Parra Garnica, José Miguel Orellana Campoverde, Wilmer Orlando López González y José Miguel Orellana Campoverde** de la Carrera Educación, adscritos a la Carrera Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación de Chuquipata, Azogues – Ecuador; y de México, participaron los investigadores: **Norma De Lara González y Carlos Figueroa Guillén**, ambos pertenecientes al personal docente y de investigación del Tecnológico Nacional de México y del Instituto Tecnológico Superior de Loreto, México.

La participación venezolana en este número de Educere es muy nutrida y variada como puede verse seguidamente.

De la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas tenemos un primer aporte institucional escrito a tres manos por los investigadores de la Escuela de Educación: **Ercilia Vásquez, Claritza Arlenet Peña Zerpa y Benedicto Cadenas** intitulado como **Plan Atomatizado de clase: acercamientos a sus usuarios**.

La Universidad Católica Andrés Bello en cooperación con la Universidad de la Gran Caracas UNEXCA y la Red Latinoamericana de Narrativas Audiovisuales, presentan dos artículos: *Actividades formativas al profesorado universitario en IA (2020-2024)* y *Prompts en la formación docente: ¿necesidad o novedad?*, ambos escritos por las investigadoras: **Claritza Arlenet Peña Zerpa y Mixzaida Yelitza Peña Zerpa**.

En otro lugar, en las montañas andinas del país, se encuentra una joven institución, la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida, Kléber Ramírez, que contribuye con tres indagaciones hechas en el marco de la filosofía y la formación universitaria con base en los Estudios Abiertos.

La primera, es una investigación individual realizada por la profesora **María Eugenia Acosta García**, del Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL) de Mérida, la misma se titula: **Fomento a la Investigación entre los Docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez**.

La segunda es una contribución titulada: **Una mirada a las comunidades de aprendizaje. La experiencia de acreditación**, elaborada por el profesor **Tulio Enrique Carrillo Ramírez**¹ y los doctorandos: **María Alejandra Febres-Cordero Colmenárez**², **Bethzaida Beatriz Africano Gelves**³, **Ana Luisa Angulo Bonilla**⁴ y **Nizka Katherine Salas Salas**⁵, del Programa Estudios Abiertos. Este trabajo es una producción interinstitucional realizada capitalizada por la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”^{1,4}, junto a la Universidad de Los Andes² a través de la Facultad de Ingeniería; la Fundación para el Desarrollo de La Ciencia y la Tecnología (FUNDACITE), Unidad Territorial Mérida³ y el Instituto Nacional de Capacitación Educativa. Bachillerato Productivo (INCES) de Mérida⁵ edo. Mérida.

La tercera es una colaboración colectiva intitulada: **Identidad y patrimonio histórico-cultural en el páramo merideño: pervivencia idiosincrática y desarrollo humano** procedente de la Comunidad de Aprendizaje: “Adela Chourio” del Programa de Estudios Abiertos, cuya representación descansa en los doctorandos del Programa de Ecología del Desarrollo Humano: **Yenny Catherine Bastidas Gómez, José Urbina Pimentel** y en el profesor e investigador, **Tulio E. Carrillo Ramírez**.

Finalmente, la Universidad de Los Andes, la casa editora de Educere, presenta cinco colaboraciones de diferente procedencia institucional.

El primer aporte lo hacen los profesores e investigadores: **Arturo B Silva Alegría, Erick Alejandro Muñoz Jerez y Naddia Rocio Delgado Sánchez**, adscritos al Departamento de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura y Diseño, quienes presentan la investigación: **El cubo como recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Sistemas de Proyección I**.

La segunda contribución la realiza el investigador, **José Armando Santiago Rivera**, con el trabajo: *Realidad geográfica, el cambio epistémico y la acción pedagógica escolar cotidiana*. El profesor Rivera está adscrito al De-

partamento de Pedagogía del Núcleo Universitario Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez” de San Cristóbal estado Táchira.

El tercer envío es una investigación hecha por la **Br. Camila Quintero Morales** de la Licenciatura en Psicología del Departamento Ciencias de la Conducta de la Facultad de Medicina, intitulada: **Impacto del síndrome de desgaste profesional en el rendimiento académico: Un estudio en profesores de instituciones públicas en Tovar, estado. Mérida - Venezuela, 2023**. Esta indagación contó con la tutoría del profesor: Ángel Alfredo Dávila Casique.

Las últimas dos contribuciones de la ULA provienen de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación con sede en la ciudad de Mérida. La primera es una investigación orientada a determinar las **Competencias matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela, período B-2024**. Esta pesquisa estuvo a cargo de los investigadores: **Diana Alarcón Molina, Luís Araque, Ruth Tempo y José Gregorio Fonseca**. El segundo artículo estuvo a cargo de la estudiante del Programa del Doctorado en Educación de Facultad de Humanidades y Educación, **María Antonieta Muhammad Mejía**, quien hizo una indagación documental sobre: *El feminismo como agenda sociopolítica de la postmodernidad*.

Con estas veintidós (22) colaboraciones, la revista Educere, cierra esta edición No 92, la primera de tres del año 2025, versión: enero-abril, con broches de oro ganados a punta de resiliencia curtida en tiempos muy difíciles en los que jamás se perdió la esperanza ni la fe forjadas en el placer de producir una revista de la Universidad de Los Andes para el magisterio nacional y de allende nuestras fronteras.

Un nuevo fascículo que da a la luz sus ideas gracias al apoyo decidido de los colaboradores de siempre quienes le han brindado su apoyado, así como al estreno de nuevos lápices que se incorporan para escribir la historia de cada número editado y la de sus miles de lectores en el mundo glocal que la hacen posible.

Enhorabuena por los hacedores de Educere, la revista venezolana de educación.

Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere, la revista venezolana de educación



Voluntary Contributions Fund with Educere, the venezuelan magazine of education

Grupo de amigos solidarios con Educere, la revista venezolana de educación

Group of friends in solidarity with Educere, the venezuelan education magazine



Educere, la revista venezolana de educación, es una publicación periódica humanística y científica fundada en junio de 1997 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD-ULA) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Desde su creación contó con financiamiento autogestionario, así como de subsidios y subvenciones del Estado nacional y de la Universidad de Los Andes. El PPAD-ULA sigue siendo la instancia académica y administrativa responsable de la edición, producción y seguimiento de esta iniciativa editorial.

Es oportuno indicar que la crisis económica desarrollada a partir del año 2010 provocó un proceso gradual de recortes económicos que fue profundizándose hasta eliminar del presupuesto nacional y universitario, todo apoyo a la producción editorial de libros y revista académicas, dejándolas abandonadas a la suerte del tino y la pericia de sus directores - editores y consejos editoriales. Ello ha generado la desaparición progresiva de buena parte del patrimonio hemerobibliográfico universitario venezolano y ha rezagado a otra parte importante de revistas a una insolvencia en su periodicidad y regularidad.

Dada la magnitud *in crescendo* de la crisis, el director de esta publicación y un grupo de profesores universitarios se convocaron para proponer una salida de emergencia para enfrentar la crisis económica y sostener el funcionamiento editorial de esta publicación académica humanística, indizada y arbitrada de acceso abierto y descarga gratuita de la Universidad de Los Andes-Venezuela.

Esta iniciativa se materializó con la creación de facto de un **Fondo de Contribuciones Voluntarias con Educere**, la revista venezolana de educación, la cual que operará como un dispositivo de captación y administración de donaciones voluntarias y solicitadas. Este dispositivo, de hecho, funcionará como una organización

sin fines de lucro dirigida a escritores de artículos, lectores, instituciones públicas o privadas y amigos allegados que se encuentren en el país y en otras partes del mundo, que tengan disposición de hacer llegar cualquier contribución económica o material que fuere necesaria.

La creación de este fondo de respaldo económico responde a la necesidad de sufragar los costos editoriales de manera autogestionaria en virtud de que Educere, al igual que la mayoría de revistas académicas de las universidades públicas venezolanas, no disponen de financiamiento universitario ni gubernamental. Por lo que resulta insostenible que la aparición de la revista se sostenga con los menguados sueldos de los directores-editores o de los equipos editoriales.

En síntesis, la revista a través del citado fondo solicitará a la comunidad escritora-lectora, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas gubernamentales, su contribución solidaria para que Educere no pierda su regularidad editorial y el educador venezolano e iberoamericano puedan seguir contando con el ideario educativo y pedagógico de la biblioteca digital de bolsillo magisterial en la que se ha convertido esta publicación.

Las contribuciones que administrará este fondo son estrictamente voluntarias, nunca se confundirán como pago o retribución por la publicación de un artículo, ya que esta práctica negaría la esencia de una revista académica de acceso abierto perteneciente a una universidad pública a la que se le prohíbe su enriquecimiento crematístico.

Los aportes garantizarán la edición y publicación periódica de un volumen de tres (3) ediciones anuales, así como costear los gastos generados por el mantenimiento técnico y logístico de sus equipos y dispositivos electrónicos de trabajo.

A los fines de garantizar el manejo probo de estos recursos, la revista informará en cada fascículo la identidad de los contribuyentes solidarios, el monto en bolívares enviados, el lugar de envío, las entidades bancarias utilizadas y la(s) edición(es) beneficiaria(s).

Se espera que esta iniciativa recolectora de ayuda solidaria con Educere, formalice su estatus organizativo y funcional para seguir dando fe de la probidad de sus actos administrativos, lo cual no genera responsabilidad alguna con la Universidad de Los Andes ni con la revista Educere. Educere sólo será una publicación institucional beneficiaria de los aportes solidarios conseguidos y utilizados para garantizar su periodicidad editorial establecida.

Suscriben los profesores

Ángel Antúnez, Miriam Anzola, Armando Zambrano Leal, Armando Santiago Rivera, Rubén Belandria, Tullio Carrillo, Gusmary Méndez Chacón, Amado Moreno, Elizabeth Rubiano, Roberto Rondón Morales, Diego Rojas Ajmad, Norys Rondón, Dante Pino Pascucci, Fredy González, Óscar Morales, Chess Briceño y Pedro Rivas.

Mérida, 31 de diciembre 2024

Cuadro 1. Volúmenes y números publicados por Educere objeto de donaciones voluntarias

Año 2023 / Volumen 27			Año 2024 / Volumen 28		
Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.
86	87	88	89	90	91

Cuadro 2. Contribuyentes voluntarios con Educere

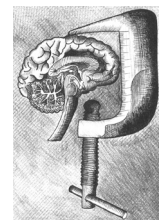
Período: 04 de junio 2023 / 25 de mayo 2024						
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
1	04-06-2023	Fernando Vásquez Baque, Diana Cevallos Benavides, Orlando Rojas Londoño y López González Wilmer	Ecuador	1.927,50	Transferencia	Mercantil
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
2	20-10-2023	López González Wilmer Orlando, García Gallegos, García Chávez y Martínez Serra	Ecuador	2800,00	Transferencia	Mercantil
3	24-10-2023	Mixzaida Peña Zerpa	Caracas	800,00	Transferencia	Mercantil
4	03-11-2023	Mixzaida Peña Zerpa y Claritza Peña Zerpa	Caracas	800,00	Transferencia	Mercantil
5	04-03-2024	Diana Elizabeth Cevallos Benavides y López González Wilmer Orlando	Ecuador	2.800,00	Transferencia	Mercantil
6	09-05-2024	Tulio Ramírez Leonardo Carvajal Santana, José Francisco Juárez y Alexandra Irigoyen.	Caracas	1664,00	Transferencia	Mercantil
7	25-05-2024	Trixia Osorio Anchiraic, Lilia Inga Moya y Gloria Castillo Aguilar	Perú	1.822,00	Western Union	Mercantil
Total recibido				12.636,50		

Cuadro 3. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 26 de mayo 2024 / 31 de diciembre 2024						
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
-	-	-	-	-	-	-
Total recibido				0,00		

Aprendizaje del concepto de acto motor: estrategia neuro pedagógica para estudiantes de pregrado en el área de neurorrehabilitación

investigación
arbitrada



Learning the concept of motor act: neuro-pedagogical strategy for undergraduate students in the field of neurorehabilitation

Odeth Jamir Torres Contreras¹

neuroinvestigacionaprendizaje@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0650-3870>

Teléfono: + 57 3108702821

Steve Fernando Pedraza Vargas²

stevepedraza@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>

Teléfono: + 57 3105754391

Ronald José Feo Mora³

rfeo@ipmjmsm.upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0001-7763-6590>

Teléfono: + 58 412 3770437

¹Universidad Manuela Beltrán

Maestría en Neurorrehabilitación. Estudiante

²Universidad Santo Tomás

Doctorado en Psicología

Bogotá DC

República de Colombia

³Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Miranda

"José Manuel Siso Martínez"

Caracas-República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 07/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 09/08/2024

Aprobación/Approved: 26/09/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

La investigación aborda la deserción y el bajo rendimiento académico en estudiantes de salud, proponiendo una estrategia de neuroaprendizaje para mejorar el entendimiento del acto motor, integrando avances en neurociencias. Se utilizó un enfoque mixto con un diseño DEXPLOS, aplicando grupos focales (8 docentes y 12 estudiantes) y una revisión sistemática de 62 artículos (criterios USPSTF y PRISMA). El análisis cualitativo reveló categorías emergentes como: aprendizaje, estrategias, enseñanza, herramientas y aspectos socioafectivos y cognitivos. Los resultados cuantitativos mostraron la efectividad de estrategias neurodidácticas documentadas desde la evidencia. El estudio propone una cartilla educativa y un modelo Neuropedagógico Amigdalino Hipocampal Prefrontal.

Palabras clave: Neuroaprendizaje, neuroeducación, neurociencias, aprendizaje, acto motor.

Abstract

The research addresses the issue of student dropout and low academic performance in health science undergraduates, proposing a neurolearning strategy to improve the understanding of the motor act concept by integrating advances in neuroscience. A mixed-methods approach was used, employing a DEXPLOS design with focus groups (8 teachers and 12 students) and a systematic review of 62 articles (USPSTF and PRISMA criteria). The qualitative analysis identified key categories such as learning, strategies, teaching, and socio-affective aspects. Quantitative results highlighted the effectiveness of neurodidactic strategies. The study proposes an educational guide and a Neuropedagogical Amygdala-Hipocampal-Prefrontal model.

Keywords: Neurolearning, Neuroeducation, Neurosciences, Learning, Motor act.

Resumo

A pesquisa aborda a evasão e o baixo desempenho acadêmico em estudantes de saúde, propondo uma estratégia de neuroaprendizagem para melhorar a compreensão do ato motor, integrando avanços em neurociências. Foi utilizado um enfoque misto com um desenho DEXPLOS, aplicando grupos focais (8 docentes e 12 estudantes) e uma revisão sistemática de 62 artigos (critérios USPSTF e PRISMA). A análise qualitativa revelou categorias emergentes como: aprendizagem, estratégias, ensino, ferramentas e aspectos socioafetivos e cognitivos. Os resultados quantitativos mostraram a eficácia das estratégias neurodidáticas documentadas a partir da evidência. O estudo propõe uma cartilha educativa e um modelo Neuropedagógico Amigdal-Hipocampal-Prefrontal.

Palavras-chave: Neuroaprendizagem, neuroeducação, neurociências, aprendizagem, ato motor.

Introducción

El rendimiento académico en la educación superior es influenciado por factores internos, como la capacidad cognitiva y los hábitos de estudio, y externos, como la calidad de la educación impartida por los docentes. Estos factores de no ser empleados de manera idónea y contextualizada contribuyen a altas tasas de deserción, especialmente en áreas demandantes como la neurociencia, donde la “neurofobia” es común debido a la dificultad de aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos (Ivanova, 2014; Friederici, 2011). Estrategias neuroeducativas pueden mejorar el aprendizaje y reducir la deserción, ayudando a los estudiantes a superar la neurofobia y mejorar su rendimiento (Rojas Cadena et al., 2024; Joaquí Robles & Ortiz Granja, 2024; Moreno Guaicha et al., 2024).

Es necesario resaltar que el abandono de estudios de pregrado es un problema significativo a nivel mundial. En Colombia, la tasa de deserción en la educación superior era del 45% en 2013 (Valora Analitik, 2022). Las causas incluyen las características de la población estudiantil y la influencia de métodos pedagógicos y las interacciones educativas. Estrategias pedagógicas que fomentan la permanencia de los estudiantes están relacionadas con la vinculación y el compromiso estudiantil, influenciados por la relación con los docentes y su capacidad investigativa.

Las prácticas pedagógicas efectivas deben crear ambientes de aprendizaje significativos que desarrollen habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas. Este proyecto de investigación busca diseñar estrategias basadas en avances de la neurociencia y la neuropedagogía, mejorando la enseñanza en áreas como biología, neurología, fisiología y anatomía. La propuesta integra el aprendizaje cerebral con aspectos emocionales y estrategias neuroeducativas, promoviendo un aprendizaje profundo sin generar rechazo o deserción.

Rojas Cadena, Ruiz Silva y Díaz Mosquera (2024) destacan la importancia de las competencias emocionales para el éxito académico y la reducción de la deserción. Joaquí Robles y Ortiz Granja (2024) resaltan cómo el fortalecimiento de las funciones ejecutivas puede mejorar el rendimiento académico, sugiriendo que las estrategias neurodidácticas pueden ser beneficiosas en áreas complejas como la neurociencia. Moreno Guaicha, Mena Zamora y Zerpa Morloy (2024) argumentan que modelos de aprendizaje que abordan la complejidad pueden facilitar una mejor comprensión y aplicación de conceptos teóricos en contextos prácticos, ayudando a superar la neurofobia.

Las investigaciones recientes sobre neuropedagogía y neuroaprendizaje en la enseñanza de contenidos en áreas de la salud muestran resultados positivos. Polo (2022) evaluó una estrategia neurodidáctica en estudiantes de doctorado en Salud Pública en Bolivia, demostrando una alta adherencia a esta metodología pedagógica. Sánchez (2023) subrayó la importancia de la neuroeducación en la formación de estudiantes de rehabilitación en Pamplona, Colombia. Barrionuevo, López y Martínez (2023) encontraron que combinar experiencia docente y virtualidad en estrategias neuroeducativas aumenta la satisfacción de los estudiantes de salud en Lima. Pantoja, Ducassou y Lagos (2023) destacaron la relevancia de la diversidad cognitiva y la efectividad del aprendizaje basado en momentos en estudiantes de salud. Bucheli, Díaz y Ramírez (2020) señalaron que la motivación en entornos virtuales está vinculada a la activación cerebral, sugiriendo la necesidad de estrategias tecnopedagógicas que consideren estos aspectos neurológicos.

En conjunto, estas investigaciones subrayan que las estrategias en neuroaprendizaje, al integrar componentes emocionales y cognitivos combinadas con tecnologías avanzadas, optimizan el aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes en disciplinas de la salud, fomentando un entorno educativo más enriquecedor y motivador.

Aprendizaje y Pedagogía

El aprendizaje es crucial para el desarrollo emocional, personal y profesional, influenciando la personalidad, conducta, valores y rendimiento. En educación, especialmente en ciencias de la salud, es esencial entender la relación entre la capacidad de aprender y el desarrollo de competencias.

Álvarez (1999, citado en Carabello y Meléndez, 2018) resalta que el aprendizaje centrado en el estudiante es clave, mientras que Carabello y Meléndez (2018) describen el aprendizaje por competencias como el desarrollo de habilidades para resolver problemas, gestionar el tiempo y mejorar el desempeño profesional.

Las investigaciones sobre el aprendizaje humano consideran tanto la teoría como su rol. Zarzosa (2013) afirma que entender cómo aprenden los estudiantes universitarios implica considerar sus experiencias y contextos, posicionándolos como agentes de cambio. Villalobos (2020, citado en Mesén, 2019) sugiere que los docentes deben aplicar enfoques teóricos para desarrollar estrategias didácticas efectivas.

Las teorías de enseñanza como el conductismo, cognitivismo y constructivismo ofrecen distintas perspectivas. El conductismo se enfoca en el comportamiento observable (Navarro, 1989, citado en Guerrero y Flórez, 2009; Rojas, Rojas y Fernández, 2016, citado en Mesén, 2019), mientras que el cognitivismo valora los procesos internos de interpretación y comprensión (Delgado y Alvarado, 2016, citado en Mesén, 2019). El constructivismo sostiene que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de sus experiencias y reflexiones (Cejudo y Almenara, 2015, citado en Mesén, 2019).

Las teorías modernas como el socio-constructivismo y el conectivismo abordan los cambios generacionales y tecnológicos. El socio-constructivismo, basado en Vygotsky, enfatiza el aprendizaje activo y contextualizado (Chaves Salas, 2001; Altamirano y Salinas, 2016, citado en Mesén, 2019). El conectivismo se centra en la formación de redes y el uso de TIC para el aprendizaje continuo (Siemens, 2005, citado en Mesén, 2019; Gutiérrez, 2012, citado en Mesén, 2019).

En el siglo XXI, los pilares de la educación incluyen aprender a conocer, hacer y ser (Núñez, 2020). La pandemia del COVID-19 ha impulsado la adaptación a entornos virtuales, presentando nuevos retos pedagógicos y fomentando la autogestión académica bajo la orientación docente (Núñez, 2020).

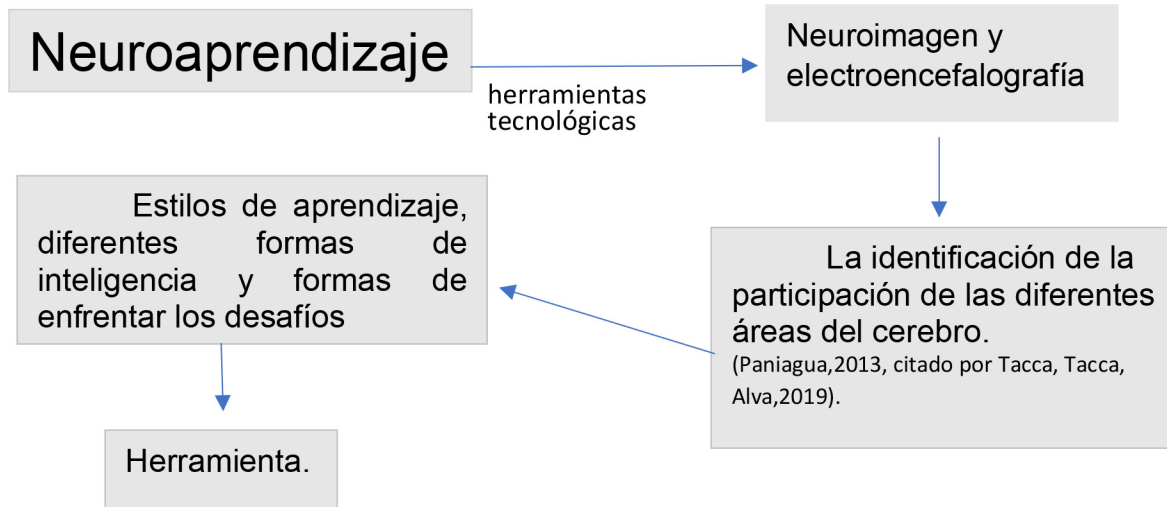
Neuroeducación, Neuroaprendizaje y Neurodidáctica

La enseñanza y el aprendizaje han avanzado integrando pedagogía, psicología educativa y neurociencia, dando lugar a disciplinas como el neuroaprendizaje, neuroeducación, neuropedagogía y neurodidáctica.

El neuroaprendizaje combina teorías de psicología, pedagogía y neurociencia para explicar cómo el cerebro participa en los procesos de aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas como la neuroimagen y la electroencefalografía para identificar áreas cerebrales y orientar estrategias pedagógicas. Estas herramientas ayudan a identificar estilos de aprendizaje y momentos óptimos para aprender (Pherez, Vargas y Jerez, 2017; Paniagua, 2013, citado por Tacca, Tacca, Alva 2019). Según Glejzer y Maldonado (2017), el cerebro participa en el aprendizaje a través de la actividad nerviosa superior, dispositivos básicos de aprendizaje, funciones cerebrales superiores y equilibrio afectivo-emocional.

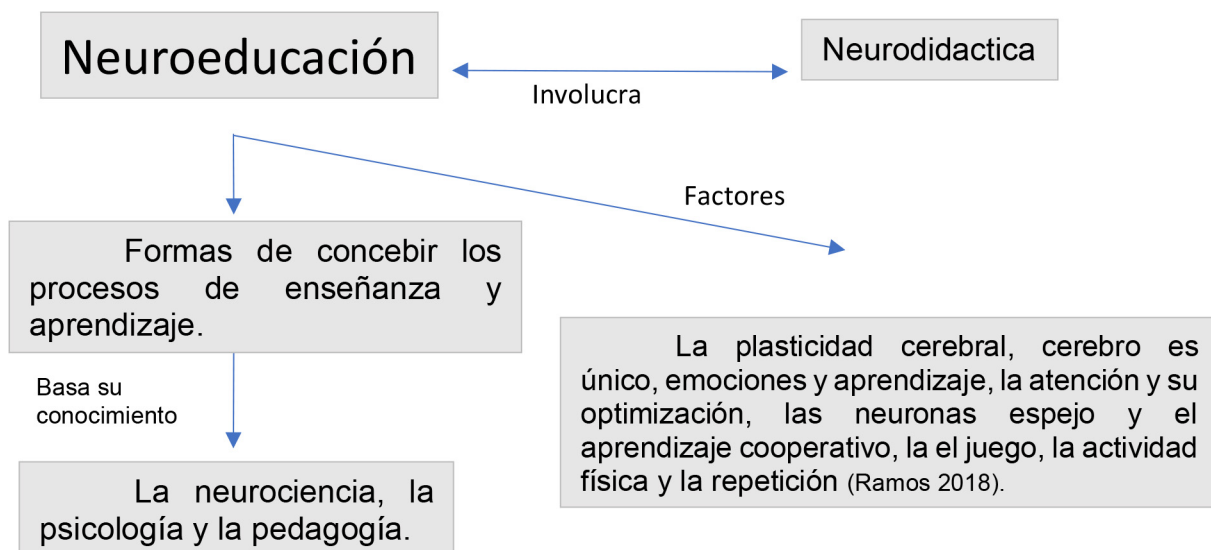
La neuroeducación, o MBE (Mind, Brain, and Education Science), busca mejorar la enseñanza combinando neurociencia, psicología y pedagogía, utilizando estrategias basadas en la plasticidad cerebral, la individualidad de cada cerebro, y la relación entre emociones y aprendizaje (Ramos, 2018; Codina, 2014). El cerebro procesa información a través de la corteza prefrontal y responde a estímulos que, si son interesantes y sensorialmente estimulantes, activan el sistema reticular y límbico, promoviendo la neurogénesis y la liberación de neurotransmisores que favorecen el aprendizaje (Rojas, 2009; Ibarrola, 2014; Ortiz, 2018).

Esquema conceptual 1. Neuroaprendizaje



Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024)

Esquema conceptual 2. Neuroeducación



Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024)

La integración sensorial, definida por Ayres (1998), organiza sensaciones para el desarrollo adecuado, facilitando el aprendizaje al integrar procesos cognitivos y físicos (Gómez, Pulgarín y Tabares, 2017). Mancilla (2020) destaca que el cerebro es adaptativo, el aprendizaje es social y depende del entorno, con el cerebro procesando información de manera holística y fragmentada. La plasticidad cerebral permite que el aprendizaje modifique la estructura y conectividad del cerebro, resaltando la diversidad y las inteligencias múltiples.

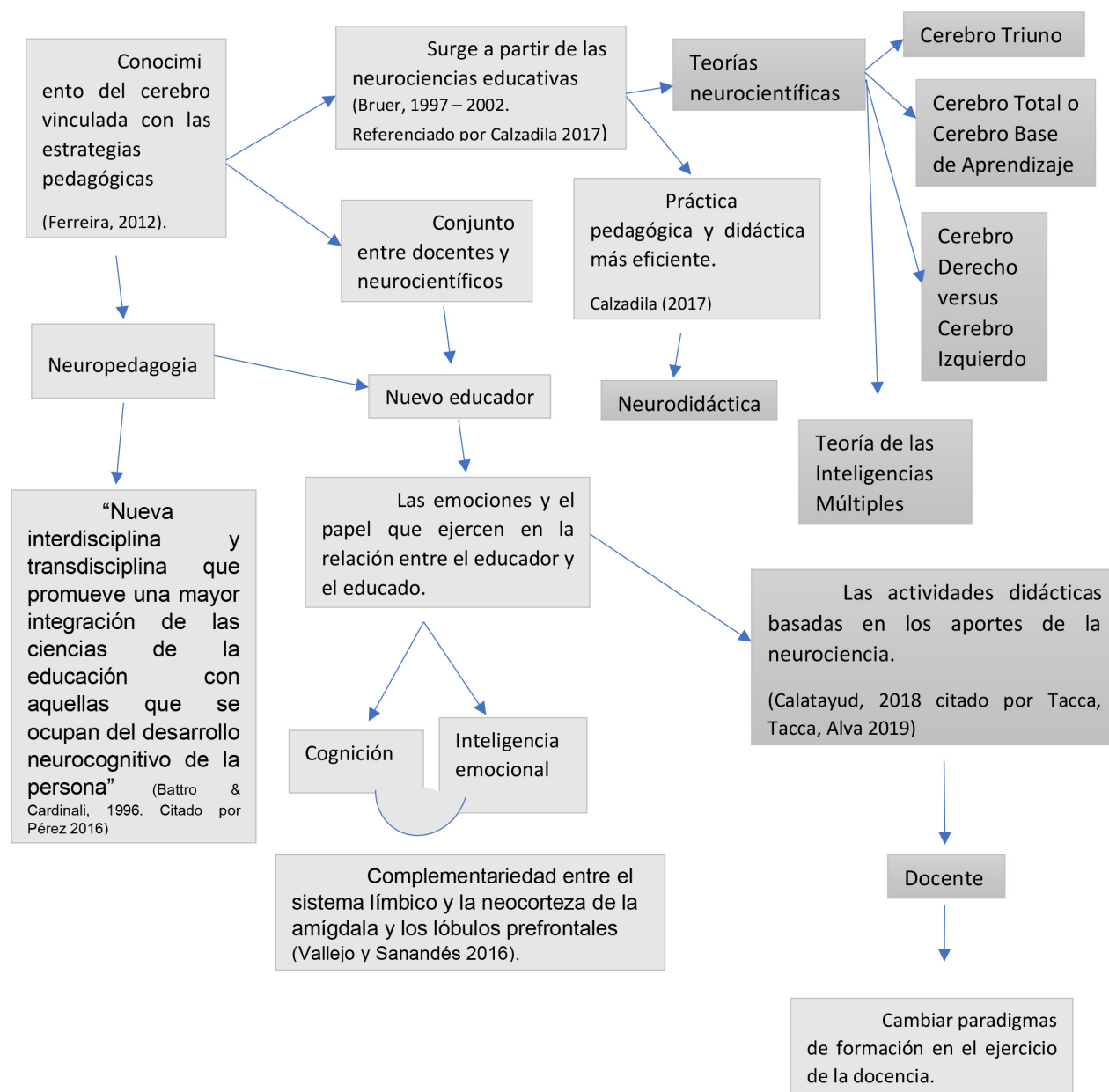
Neuropedagogía

La Neuro pedagogía combina conocimientos del cerebro y estrategias pedagógicas para lograr una educación más eficiente y significativa. La colaboración entre docentes y neurocientíficos es esencial para formar educadores que comprendan el sistema nervioso y mejoren los procesos de aprendizaje (Calzadilla, 2017). Esta disciplina integra las ciencias de la educación con aquellas que estudian el desarrollo neurocognitivo (Battro y Cardinali, 1996, citado en Pérez, 2016).

Las emociones son cruciales en la educación, procesándose más rápidamente que los actos racionales y haciendo que la inteligencia emocional sea tan importante como la cognitiva (Vallejo y Sanandrés, 2016). Las teorías neurocientíficas del aprendizaje, como el Cerebro Triuno, el Cerebro Total, el Cerebro Derecho vs. Cerebro Izquierdo y la teoría de las Inteligencias Múltiples, explican las diversas formas de aprendizaje en los estudiantes (Calle, Remolina y Velásquez, 2006).

La Teoría del Cerebro Triuno describe tres estructuras cerebrales con funciones complementarias: la neocorteza, el sistema límbico y el cerebro reptiliano. La Teoría del Cerebro Total, ampliada por Ned Herrmann, plantea un cerebro dividido en cuatro cuadrantes, sugiriendo que los docentes deben desarrollar habilidades en los estudiantes mediante experiencias interactivas y resolución de problemas reales. La teoría del Cerebro Derecho vs. Cerebro Izquierdo establece que cada hemisferio controla modos de pensamiento diferentes:

Esquema conceptual 3. Neuropedagogía



Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024)

el derecho es intuitivo y creativo, mientras que el izquierdo es lógico y analítico (Ramírez, González y Fernández, 2019). La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner identifica diferentes tipos de inteligencia, proponiendo una enseñanza que promueva todas estas inteligencias para desarrollar el potencial de cada estudiante de manera integral.

Ambientes educativos enriquecidos con estrategias neuropedagógicas potencian el aprendizaje al despertar interés y motivación en educadores y estudiantes, mejorando la práctica docente y promoviendo la construcción del conocimiento (Calatayud, 2018, citado en Tacca, Tacca y Alva, 2019).

Metodología

Para desarrollar una estrategia Neuropedagógica orientada al aprendizaje del concepto del acto motor en estudiantes de pregrado en el área de neurorrehabilitación, esta investigación se llevó a cabo considerando datos cualitativos y cuantitativos, adoptando así un enfoque mixto, complementando métodos. Este enfoque permitió recopilar datos cualitativos relacionados con experiencias, actitudes y percepciones de docentes y estudiantes involucrados en la enseñanza y aprendizaje de neurociencias, además de datos cuantitativos provenientes de una revisión sistemática de la literatura con evidencia científica.

El enfoque mixto resultó adecuado debido a la complejidad del fenómeno de enseñanza y aprendizaje, el cual es de naturaleza social y humana. Este enfoque ofrece una visión más amplia y profunda del fenómeno en estudio (Vera y Villalón, 2005). La investigación se planteó con un alcance descriptivo, centrado en develar las características del fenómeno de la enseñanza y aprendizaje en neurociencias dentro del campo de formación de profesionales de la salud, específicamente en neurorrehabilitación. La intención fue estudiar este fenómeno para comprender su complejidad y orientar el desarrollo de una cartilla con una propuesta Neuropedagogía para la enseñanza del concepto de acto motor.

El estudio, de corte transversal, recolectó datos en un único momento temporal (Liu, 2008; Tucker, 2004, citado en Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008), con el objetivo de describir experiencias y analizar su incidencia en un momento determinado. Se utilizó un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), que combina la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos de manera sistemática, empírica y crítica. Inicialmente, se recolectaron datos cualitativos seguidos de datos cuantitativos, integrando los resultados para lograr una comprensión más profunda del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

En la primera etapa, se recabaron datos cualitativos a través de Grupos Focales con docentes (8) y estudiantes de Educación Superior (12), seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Este tipo de muestreo se elige por causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014; Hernández-Sampieri et al., 2013; Battaglia, 2008b, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). El grupo de docentes desarrolló la “teoría del cambio” sobre las estrategias pedagógicas necesarias para el aprendizaje del acto motor. En la segunda etapa, de naturaleza cuantitativa, se empleó un muestreo probabilístico aleatorio de 62 artículos. La revisión sistemática se realizó utilizando el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que proporcionó una guía estructurada para la selección, evaluación y síntesis de estudios relevantes, asegurando la transparencia y reproducibilidad del proceso de revisión. Finalmente, se diseñó una estrategia neuropedagógica, la cual se comunicó a través de una cartilla diseñada para transmitir de manera clara y concisa los resultados, hallazgos o conocimientos derivados de la investigación. Desde el punto de vista ético, el protocolo de investigación se desarrolló cumpliendo estrictamente con todos los lineamientos establecidos. Se adhirió a la legislación colombiana, específicamente a la Resolución 8430 de 1993 y al Decreto 393 del 08 de febrero de 1991, que regulan la investigación en salud y las actividades científicas y tecnológicas. Se incluyó el consentimiento informado conforme a los artículos 14 y 15 de la Resolución 8430 de 1993, garantizando que los participantes estuvieran plenamente informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio. Además, se aseguró la confidencialidad de los datos de los participantes, manteniendo su privacidad y anonimato en todo momento, cumpliendo así con los estándares éticos en la investigación científica.

Unidades de análisis cualitativas

Acorde a los datos de cantidad obtenida de los términos anteriormente presentados, se establecieron 13 categorías emergentes, definidas como conceptos a partir de los significados de los fragmentos que son: Aprendizaje, Estrategias, Conceptos, Trabajo, Tema, Rol, Enseñanza, Educación, Tiempo, Experiencia, Socioafectivo, Cognitivo y Herramientas. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Categorías emergentes análisis de términos

Categoría	Subcategorías
Rol	Docente, Estudiante, Paciente, Profesional
Conceptos	Acto motor, Sistema nervioso, Movimiento
Tema	Anatomía, Fisiología, Neurología, Embriología, Neurociencia, Neuror rehabilitación, Neuroplasticidad, Neuropedagogía, Biomecánica, Psicomotricidad
Cognitivo	Atención, Memoria, Conocimiento, Metacognición, Integración sensorial, Motivación, Autoaprendizaje
Socioafectivo	Emociones, Empatía, Respeto, Comunicación asertiva, Autonomía, Confianza, Miedo, Compromiso
Educación	Superior, Secundaria, Primaria
Experiencia	Presencialidad, Virtualidad, Teoría, Práctica
Trabajo	Equipo, Colaborativo
Herramientas	Estudios de casos, Videos, Juego, Mapa mental, Simulación, Mentefactos, Dibujos, Mnemotecnias, Música, Lectura, Talleres, Metagráfo, Película, Resúmenes, Ejercicios, Modelamiento

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

A modo de cierre, el proceso de codificación abierta realizado con ATLAS.ti v22 permitió una identificación detallada y estructurada de las categorías y subcategorías emergentes de los grupos focales de docentes y estudiantes. Mediante la triangulación de la información con tablas de coocurrencia y diagramas de Sankey, se revelaron patrones significativos en las interacciones entre los conceptos clave, destacando el aprendizaje como un eje central. Ver Fig. 2.

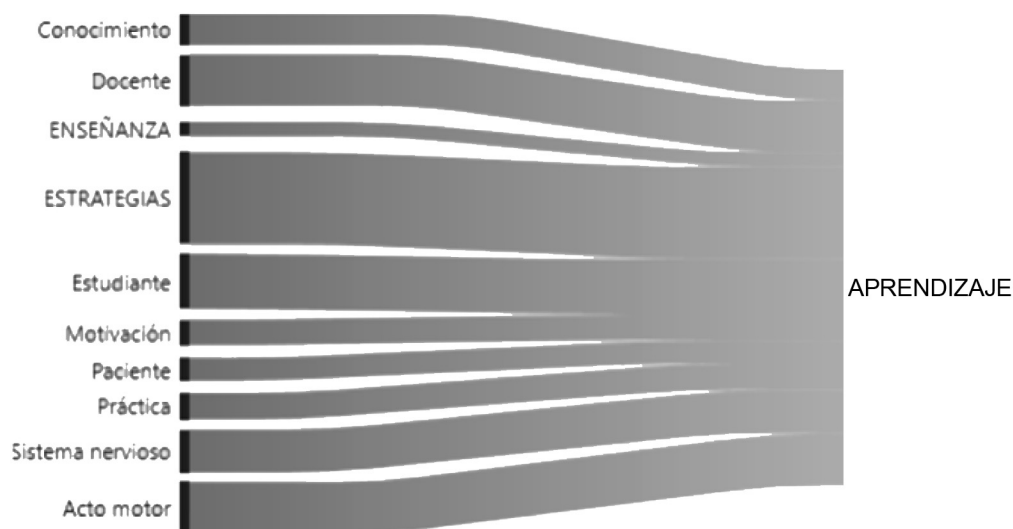


Fig. 2. Diagrama de Sankey: patrones significativos en las interacciones entre los conceptos clave

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024)

Exploración y Análisis de Datos Cuantitativos

Esta revisión sistemática tiene como objetivo identificar estrategias neuropedagógicas vinculadas al rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Además, analiza las interrelaciones entre emociones, neurociencias y educación superior, con el fin de contribuir al diseño e implementación de prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en la evidencia, mejorar el desempeño académico, desarrollar currículos, influir en políticas educativas y fortalecer habilidades sociales, emocionales y cognitivas. En la Tabla 2 se muestra la metodología de la revisión sistemática.

Tabla 2. Metodología de revisión sistemática

Pregunta Problema	¿Cuáles son las estrategias neuropedagógicas asociadas al rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria que refiere la literatura científica en los últimos diez años?
Selección de Estudios	La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos internacionales como Redalyc, SciElo, ScienceDirect, Pubmed y Proquest, usando términos como neuroeducación, neuropedagogía, neurodidáctica y neuroaprendizaje. Se incluyeron artículos publicados entre 2012 y 2023, dirigidos a estudiantes de secundaria y pregrado, y escritos en inglés o español. Se excluyeron estudios con población de educación básica primaria, revisiones selectivas, reseñas y artículos de reflexión.
Evaluación Crítica	De 62 artículos iniciales, se excluyeron 52 por irrelevancia, problemas de acceso, idioma y otras razones. Los 10 artículos restantes cumplieron con los criterios de inclusión y fueron seleccionados para la revisión final.
Resumen de los Datos	Los datos se resumieron en una tabla que incluyó el título del artículo, la citación, el enfoque metodológico, el diseño y la muestra, los instrumentos, la estrategia neuropedagógica, los factores asociados y las conclusiones.
Diagrama de Flujo del Proceso	El proceso se representó en un diagrama de flujo que muestra la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión y la selección final de la muestra.

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la revisión sistemática realizada la cual abarcó artículos científicos de diversas bases de datos, años de publicación, idiomas y tipos de artículos, así como la identificación de categorías emergentes relacionadas con la implementación de estrategias pedagógicas. A través de este análisis, se buscó proporcionar una visión integral y basada en evidencia para el desarrollo de una estrategia neuro-didáctica efectiva.

Tabla 3. Resultados revisión sistemática

Bases de datos		
Fuente	Porcentaje	Cantidad de artículos
Redalyc	50	31
SciElo	37	23
ScienceDirect	13	8
Año de publicación		
2019	24	15
2022	19	12
2021	18	11
2020	11	7
Otros	Menor porcentaje	

Idioma original		
Idioma	Porcentaje	Cantidad de artículos
Español	60	37
Inglés	40	25
Tipo de artículo		
Revistas especializadas en ciencias sociales, educativas y psicología	100	
Categorías Emergentes		
Categoría	Implementación (%)	
Aprendizaje por rol	40	
Aprendizaje por concepto	80	
Estrategia vivencial	60	
Aprendizaje Cognitivo – afectivo	60	

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

Tabla 4. Análisis de Categorías Emergentes

Categorías Emergentes	Número de Artículos
Aprendizaje por Rol	4
Aprendizaje por Concepto	8
Estrategia Vivencial	6
Aprendizaje Cognitivo-Afectivo	6

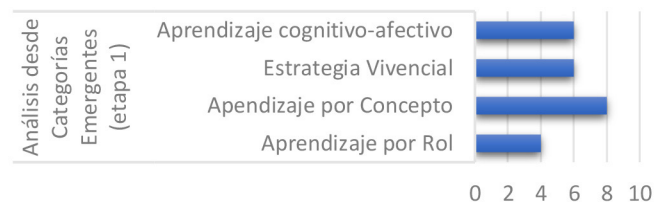


Fig. 3. Representación gráfica categorías emergentes

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

En conclusión, el análisis de datos cuantitativos revela varias tendencias clave en la investigación en neuroeducación. Redalyc y SciELO se destacan como las principales fuentes de artículos, subrayando su papel central en la producción científica del campo. Los años 2019, 2021 y 2022 fueron particularmente productivos en términos de publicaciones. La mayoría de los estudios se publicaron en español, resaltando la importancia del idioma en esta área de investigación. Las estrategias neuropedagógicas más destacadas fueron el aprendizaje por concepto y las estrategias vivenciales, subrayando la relevancia de enfoques prácticos y teóricos en la enseñanza. Finalmente, la integración de aspectos emocionales y cognitivos en los procesos educativos se revela como fundamental para lograr una educación integral.

Unidades de análisis cuantitativas

A partir de la revisión sistemática de artículos de la última década, se destaca que, aunque persisten interrogantes sobre los fundamentos de la neurodidáctica (Friederici, 2011, 2012), los avances recientes (Ivanova, 2014, 2017) han permitido reconsiderar cómo el cerebro gestiona el aprendizaje, facilitando el diseño de estrategias pedagógicas basadas en procesos neurocognitivos y afectivos. Estos procesos son esenciales para mejorar la comunicación y desarrollar al estudiante como agente social e intercultural, crucial para la adaptación y mediación en la diversidad del aula. La integración de la neuroeducación en los procesos formativos proporciona una base sólida para diseñar estrategias pedagógicas efectivas, destacando la importancia de aspectos neurocognitivos y emocionales en el aprendizaje. El análisis cuantitativo revela tendencias significativas

en la eficacia de estas estrategias en el aprendizaje del acto motor, sentando las bases para una estrategia Neuropedagógica que optimice el proceso educativo. Las categorías emergentes resultado del análisis se presentan a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5. Categorías emergentes resultantes de análisis cuantitativo

Categoría de Análisis Emergente	Descripción	Referencias Bibliográficas
Aprendizaje por Rol	Variables como la mediación pedagógica, estilo de liderazgo del docente, metodología de enseñanza, competencias socioemocionales del docente y tipos de evaluación están interconectadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Marcos et al., 2022; Muntaner Guasp et al., 2020
	La interacción cooperativa, el aprendizaje cooperativo, la motivación y la responsabilidad fomentan el compromiso del estudiante con las metas de logro.	Santos Rego et al., 2020
	El rol del docente como facilitador y dinamizador del proceso educativo es crucial, especialmente cuando se incorporan TIC en el aula.	Huertas Montes y Pantoja Vallejo, 2016
Aprendizaje por Concepto	Conocer la relación entre el funcionamiento cerebral, los procesos mentales emocionales y la conducta es fundamental para fortalecer el pensamiento cognitivo.	Puentes, 2009
	Identificar y comparar herramientas pedagógicas facilita el desarrollo del pensamiento y el análisis conceptual.	
Aprendizaje Autorregulado y Vivencial	Factores como el tipo y estilo de aprendizaje, características individuales de los estudiantes, y relaciones con pares y docentes son determinantes.	Ferraces Otero et al., 2021
	Un modelo didáctico activo, inclusivo y que reconozca las inteligencias múltiples promueve un aprendizaje significativo.	Muntaner Guasp et al., 2020
	Estrategias de aprendizaje autorregulado incluyen procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales.	Solano Pinto et al., 2016
Aprendizaje Cognitivo-Afectivo	Funciones cognitivas como la atención, memoria, autorregulación y habilidades de resolución de problemas son variables significativas en el rendimiento académico.	López et al., 2020
	Factores afectivos-socioemocionales, como la autoestima, motivación y apoyo social, tienen un impacto mediacional en el aprendizaje.	Cid Sillero et al., 2020
Aprendizaje y Tecnología	El acceso a la tecnología y la integración de dispositivos tecnológicos en el aula mejoran el aprendizaje.	Huertas Montes y Pantoja Vallejo, 2016
	Los videojuegos pueden desarrollar habilidades esenciales para el aprendizaje significativo en todas las áreas del conocimiento.	Gómez-Gonzalvo et al., 2020

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

Diseño de Estrategia Neuropedagógica - Cartilla

Teniendo en cuenta los hallazgos cualitativos y los resultados cuantitativos se procedió al diseño de una estrategia neuro pedagógica que se moviliza a través de una cartilla. Para diseñar este producto se tuvo en cuenta que el proceso de codificación de los datos cualitativos permitió identificar las categorías emergentes: *Aprendizaje cognitivo - afectivo, aprendizaje autorregulado y vivencial, aprendizaje por concepto, aprendizaje por rol y aprendizaje mediado por tecnología*. Por otro lado, de acuerdo con el análisis categorial los conceptos teóricos claves a tener en cuenta en la cartilla se apalancan en: *neuroanatomía, neurofisiología y embriología del acto motor*; además, *motricidad fina y gruesa* desde *biomecánica, psicomotricidad, neurorrehabilitación y neuroplasticidad*. A continuación, en la tabla 6 se presenta un resumen de la estrategia Neuropedagógica.

Tabla 6. Resumen Estrategia Neuropedagógica

RESUMEN ESTRATEGIA NEUROPEDAGOGICA			
Categorías Emergentes	Descripción	Recursos Neuropedagógicos	Meta
Aprendizaje por Rol Palabras clave: - Juego de roles - Simulación - Perspectiva - Empatía - Interacción - Escenarios simulados	El aprendizaje por rol implica que los estudiantes asuman roles específicos en escenarios simulados para adquirir habilidades y conocimientos, siendo útil para desarrollar habilidades prácticas y de resolución de problemas. Según Muntaner Guasp et al. (2020), estructuras de interacción cooperativa, motivación y relaciones interpersonales positivas contribuyen a un aprendizaje efectivo, fomentando habilidades para la vida y compromiso con las metas académicas.	- Juegos de Rol Digitales - Simulaciones Interactivas - Talleres Virtuales - Realidad Aumentada	El aprendizaje por rol activa áreas del cerebro relacionadas con la empatía y la planificación, incluyendo: - Corteza Prefrontal: Planificación y toma de decisiones. - Corteza Temporoparietal: Teoría de la mente y empatía. - Amígdala: Procesa respuestas emocionales.
Aprendizaje por concepto Palabras clave: - Comprensión - Abstracción - Teoría - Organización del conocimiento - Categorías - Principios generales - Transferencia de conocimiento - Pensamiento crítico	Este enfoque se centra en entender principios generales aplicables en diversas situaciones, ayudando a los estudiantes a organizar el conocimiento y transferir lo aprendido a nuevos contextos. Estrategias pedagógicas y desarrollo del pensamiento cognitivo fortalecen el aprendizaje.	- Mapas Conceptuales Digitales - Simulaciones Conceptuales - Bibliotecas de Contenidos Multimediales - Plataformas de Aprendizaje Adaptativo	El aprendizaje por concepto involucra: - Corteza Prefrontal Dorsolateral: Planificación y pensamiento abstracto. - Lóbulo Temporal: Memoria semántica y procesamiento del lenguaje. - Hipocampo: Consolidación de nueva información.
Aprendizaje autorregulado y vivencial Palabras Clave: - Autonomía - Metacognición - Autoevaluación - Estrategias de estudio - Motivación intrínseca - Planificación - Monitorización - Autorreflexión - Experiencia directa - Actividad práctica - Reflexión - Aplicación real - Participación activa - Inmersión - Simulación - Contexto real	El aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje, estableciendo metas y ajustando métodos según sea necesario. El aprendizaje vivencial se basa en aprender a través de la experiencia directa y la reflexión. Ambos enfoques se complementan, permitiendo a los estudiantes experimentar, reflexionar y ajustar sus estrategias de aprendizaje (Ferraces Otero et al., 2021).	Aprendizaje Autorregulado: - Aplicaciones de Autoevaluación - Diarios Electrónicos - Sistemas de Metacognición - Feedback en Tiempo Real Aprendizaje Vivencial: - Simuladores de Realidad Virtual - Laboratorios de Movimiento - Experiencias Inmersivas - Reflexión Guiada con Tecnología	El aprendizaje autorregulado y vivencial activa varias áreas del cerebro: - Autorregulado: - Corteza Prefrontal: Planificación y autorregulación. - Corteza Cingulada Anterior: Monitorización del rendimiento y detección de errores. - Hipocampo: Formación de nuevas memorias. - Vivencial: - Corteza Sensoriomotora: Planificación y ejecución de movimientos. - Amígdala: Procesa emociones. - Lóbulo Parietal: Integración de información sensorial y espacial

RESUMEN ESTRATEGIA NEUROPEDAGOGICA			
Categorías Emergentes	Descripción	Recursos Neuropedagógicos	Meta
Aprendizaje cognitivo-afectivo Palabras Clave: - Emociones - Actitudes - Motivación - Memoria emocional - Integración cognitiva - Regulación emocional - Conexión afectiva - Sentimientos	Este tipo de aprendizaje integra procesos cognitivos con los afectivos, buscando no solo la comprensión de la información, sino también el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje y el compromiso emocional. Ejercitar funciones cognitivas y ejecutivas mejora el aprendizaje efectivo.	- Videos de Modelado Emocional - Aplicaciones de Regulación Emocional - Juegos Interactivos - Programas de Biofeedback	Este aprendizaje combina aspectos cognitivos y emocionales, activando: - Amígdala: Procesa emociones. - Corteza Prefrontal Ventromedial: Toma de decisiones basadas en emociones. - Hipocampo: Formación de memorias contextuales y emocionales.
Aprendizaje y tecnología (emergente del análisis sistemático) Palabras Clave: - E-learning - Herramientas digitales - Simulaciones virtuales - Interactividad - Multimedia - Plataformas en línea - Realidad virtual - Flexibilidad	El aprendizaje mediado por tecnología utiliza herramientas digitales para enriquecer el proceso educativo. Esto incluye plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y simulaciones virtuales. Gómez-Gonzalvo et al. (2020) destacan su importancia en promover el aprendizaje significativo.	- E-learning y MOOCs - Simulaciones de Realidad Virtual y Aumentada - Aplicaciones de Seguimiento del Progreso - Plataformas de Aprendizaje Colaborativo	El aprendizaje con tecnología puede activar diversas áreas del cerebro, dependiendo de la tecnología utilizada: - Corteza Prefrontal: Toma de decisiones y resolución de problemas. - Lóbulo Occipital: Procesa información visual. - Hipocampo: Formación de nuevas memorias.

Fuente: elaboración de Torres, Pedraza y Feo (2024).

Discusión

La educación moderna se encuentra en una encrucijada donde la integración de teorías tradicionales del aprendizaje y avances en neurociencia puede transformar profundamente la práctica docente. Hemos analizado cómo las teorías tradicionales del aprendizaje - conductismo, cognitismo, constructivismo y conectivismo - ofrecen marcos esenciales para el diseño de estrategias educativas. Cada una presenta ventajas y limitaciones.

El conductismo se centra en la observación de comportamientos y cómo el entorno puede provocar cambios en el estudiante a través del refuerzo y castigo (Skinner, 1953; Stangor y Wallinga, 2014; Papageorgi, 2021). El modelo Neuropedagógico incorpora elementos conductistas mediante el uso de feedback positivo y refuerzo, aunque integra el aprendizaje cognitivo-afectivo para superar sus limitaciones al reconocer la importancia de las emociones y procesos cognitivos en el aprendizaje (Immordino-Yang et al., 2019).

El cognitismo se enfoca en los procesos mentales internos, como pensar, percibir y recordar la información (Piaget, 1952; Verywell, 2023; Kurt, 2023). El modelo neuropedagógico coincide con el cognitismo al utilizar mapas conceptuales y cuadros sinópticos, y aborda la importancia de las emociones en el aprendizaje mediante la integración del aprendizaje cognitivo-afectivo (Jensen, 2008).

El constructivismo sostiene que los estudiantes construyen su conocimiento a través de experiencias e interacción con el entorno (Vygotsky, 1978; SpringerLink, 2023; EdTech Books, 2023). El modelo neuropedagógico promueve el aprendizaje autorregulado y vivencial mediante actividades prácticas y resolución de problemas clínicos reales, complementando el constructivismo con prácticas estructuradas y tecnologías educativas.

El conectivismo se centra en el impacto de la tecnología y las redes en el aprendizaje, sugiriendo que el conocimiento reside en redes y que el aprendizaje es la habilidad de navegar y crecer en estas redes (Siemens, 2005; Downes, 2012; Foroughi, 2015). El modelo Neuropedagógico refleja los principios conectivistas al utilizar plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia y aplicaciones móviles para prácticas de rehabilitación, equilibrando el uso de tecnología con actividades de interacción humana.

El modelo neuropedagógica propuesto integra elementos conductistas, cognitivistas, constructivistas y conectivistas, superando sus limitaciones mediante un enfoque holístico y adaptable, enfatizando un aprendizaje cognitivo-afectivo que involucra estructuras cerebrales como el sistema límbico y la corteza prefrontal, promoviendo un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo para los estudiantes en el ámbito de la rehabilitación.

El modelo también incorpora teorías neurocientíficas del aprendizaje. La teoría del Cerebro Triuno sugiere que el cerebro humano está compuesto por tres partes: el reptiliano, el sistema límbico y la neocorteza (MacLean, 1990). La teoría del Cerebro Total enfatiza el uso completo del cerebro en el aprendizaje (Jensen, 2008). La teoría del Cerebro Derecho versus Cerebro Izquierdo sugiere que las dos mitades del cerebro tienen funciones distintas (Springer & Deutsch, 1998). La teoría de las Inteligencias Múltiples postula diferentes tipos de inteligencia (Gardner, 1983). El modelo neuropedagógico adopta un enfoque holístico que valora diversas formas de inteligencia, proporcionando múltiples vías para el aprendizaje.

El modelo neuropedagógico propuesto, al integrar conocimientos avanzados de la neurociencia, proporciona una estructura educativa que va más allá de las teorías tradicionales del aprendizaje. A diferencia del conductismo, cognitivismo, constructivismo y conectivismo, que, aunque valiosos, presentan limitaciones al no considerar integralmente los procesos emocionales y la personalización del aprendizaje, el modelo neuropedagógica incorpora una visión holística que combina refuerzos conductistas, procesos cognitivos, aprendizajes activos y el uso de tecnologías digitales. Este enfoque no solo mejora la efectividad del aprendizaje, sino que también fomenta una experiencia educativa más personalizada y significativa, permitiendo una adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes (Immordino-Yang et al., 2019; Damasio, 2018).

Además, el modelo neuropedagógica se alinea con las teorías neurocientíficas del aprendizaje, tales como la teoría del Cerebro Triuno, el Cerebro Total, y la teoría de las Inteligencias Múltiples. Al integrar las funciones primitivas, emocionales y racionales del cerebro (MacLean, 1990; Jensen, 2008; Gardner, 1983), y al utilizar estrategias pedagógicas específicas para activar y desarrollar cada una de estas funciones, el modelo garantiza un aprendizaje profundo y significativo. La implementación de estas estrategias en una cartilla educativa ofrece un recurso valioso que se alinea con los principios más actuales de la neurociencia y la pedagogía, promoviendo un entorno de aprendizaje enriquecedor y efectivo para los estudiantes en el ámbito de la rehabilitación (Sousa, 2017; Tokuhamma-Espinosa, 2021).

Para finalizar, la implementación de este modelo mediante una cartilla educativa ofrece una herramienta valiosa que aborda las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje adaptativo y enriquecedor, alineado con los principios más actuales de la neurociencia y la pedagogía.

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones de este estudio se encuentran representadas por las siguientes afirmaciones teóricas:

1. **La neurociencia educativa y el aprendizaje significativo:** los hallazgos y resultados subrayan la importancia de vincular las emociones y las experiencias prácticas en el proceso de aprendizaje. La activación de áreas cerebrales como la corteza prefrontal, el hipocampo y la amígdala, a través de experiencias significativas, facilita la adquisición y retención de conocimientos.

2. **La relevancia de las experiencias prácticas en la rehabilitación:** la implementación de simulaciones y casos prácticos permite aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, activando estructuras cerebrales clave como la corteza prefrontal dorsolateral y los ganglios basales.
3. **El papel de las estrategias cognitivas:** el uso de analogías, modelos mentales y herramientas visuales como mapas conceptuales y cuadros sinópticos facilita la comprensión profunda de conceptos complejos, activando diversas áreas del cerebro.
4. **La importancia de la tecnología en el aprendizaje:** las plataformas de aprendizaje en línea y los recursos multimedia personalizan el aprendizaje y proporcionan retroalimentación inmediata, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante.
5. **La necesidad de involucrar a todos los actores educativos:** la colaboración entre estudiantes, docentes y otros actores clave en el diseño de herramientas pedagógicas mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
6. **La importancia de la validación y el seguimiento:** es fundamental validar las herramientas pedagógicas en entornos educativos reales y realizar estudios longitudinales para evaluar su impacto a largo plazo en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.
7. **La promoción de un enfoque holístico en la formación:** la propuesta presentada promueve un enfoque educativo integral que considera tanto los aspectos cognitivos como emocionales del aprendizaje, y que busca formar profesionales de la neurorrehabilitación altamente capacitados y adaptados a las demandas actuales.
8. **La combinación de significaciones de la neurociencia fomenta un aprendizaje con significado:** la neuroanatomía, neurofisiología, embriología, biomecánica, psicomotricidad y neuroplasticidad permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más completa y clara del comportamiento motor.
9. **Las estrategias de neuroaprendizaje como soporte al desempeño del estudiante:** las estrategias propuestas no sólo ayudan a mejorar el rendimiento académico y reducir el abandono escolar, sino que también promueven el desarrollo del aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico.
10. **El diseño de estrategias bajo el modelo de neuroeducación amígdala-hipocampo-prefrontal:** es una herramienta útil para desarrollar intervenciones educativas más efectivas y personalizadas, que impulsen al estudiante desde la autonomía escolar y el manejo afectivo centrarse en las acciones y procesos mentales que le favorecen aprender con significados.

A partir de las sólidas conclusiones presentadas, se proponen las siguientes recomendaciones para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la neurorrehabilitación:

1. **Integración de la neurociencia en la formación docente:** los docentes deben estar capacitados en los fundamentos de la neurociencia educativa para que puedan desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza basadas en evidencia. Esta formación debe incluir conocimientos sobre la función cerebral, las emociones, la memoria y cómo estos procesos afectan el aprendizaje.
2. **Desarrollo de material didáctico innovador:** Se recomienda continuar con la investigación y el desarrollo de nuevas herramientas de aprendizaje que incorporen elementos de la neurociencia educativa, como simulaciones interactivas, realidad virtual, gamificación y plataformas de aprendizaje adaptativo. Estas herramientas deben diseñarse para fomentar la participación activa de los estudiantes y fomentar el aprendizaje colaborativo.
3. **Aprendizaje personal:** Cada estudiante es único y aprende de manera diferente. Es necesario diseñar una experiencia de aprendizaje personalizada que satisfaga las necesidades y el estilo de aprendizaje del individuo. Para ello, se pueden utilizar herramientas de evaluación diagnóstica y plataformas de aprendizaje adaptativo para proporcionar contenidos y actividades adaptadas a cada estudiante.
4. **Promover la investigación en neuroeducación:** La investigación continua en el campo de la neuroeducación es fundamental para generar nuevos conocimientos y validar las estrategias de enseñanza exis-

tentes. Se necesitan estudios a largo plazo para evaluar los efectos a largo plazo de las intervenciones educativas basadas en evidencia.

5. **Concreción de materiales de aprendizaje:** La participación activa de estudiantes, profesores y otros actores educativos en el desarrollo de materiales y actividades de aprendizaje es clave para garantizar su relevancia y eficacia. La concreción fomenta el sentido de pertenencia y promueve un aprendizaje más significativo. ⑥

Odeth Torres Contreras es fisioterapeuta egresada de la Universidad del Rosario en la ciudad de Bogotá. Con formación académica en especialización en Docencia universitaria y recientemente finalizo sus estudios de Maestría en Neurorrehabilitación. Cuenta con una experiencia profesional que ha desempeñado durante 31 años en los que desarrollo competencias profesionales en fisioterapia en áreas de neurorrehabilitación, rehabilitación ortopédica, promoción y prevención e investigación. Se ha desempeñado como docente universitario durante 22 años en los cuales ha contribuido en la formación de futuros profesionales en Fisioterapia, Las áreas docentes de mayor énfasis son examen y evaluación fisioterapéutica, ejercicio terapéutico, prescripción de agentes físicos y componente epistemológico de la profesión. Actualmente se encuentra desempeñándose como docente de planta de la universidad Manuela Beltrán de Bogotá.

Steve Fernando Pedraza Vargas es Psicólogo con distinción Magna Cum Laude egresado de la Universidad Central de Venezuela. En su trayectoria académica destaca su formación como Experto en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Barcelona en España, así como su Especialización en Psicología Clínica con énfasis en Neuropsicología Clínica y su Maestría en Psicología Clínica y de Familia por la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Santo Tomás en Colombia, respectivamente. Tiene el grado de Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas por la Universidad de Maimónides en Argentina y un Postdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Inclusivos por la Universidad Intercontinental en México. Recientemente, ha cursado un Postgrado de Perfeccionamiento en Neuroarquitectura en la Escola Sert del Colegio de Arquitectos de Cataluña en España

Ronald José Feo Mora es Profesor Titular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente jefe del departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Posee un Doctorado en Educación, Maestría en estrategias de aprendizaje, Experto en Procesos e-Learning, Profesor en Educación Mención Mecánica Industrial. Ha publicado numerosos artículos en revistas académicas de alto impacto y es autor de varios libros. Posee dos estudios postdoctorales, en Educación Latinoamericana y del Caribe y otro en Currículo. Además, ha sido conferencista internacional, compartiendo sus conocimientos en múltiples conferencias y seminarios. Su trabajo se centra en la innovación educativa y la mejora de la calidad docente.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, A., & Salinas, M. (2016). El aprendizaje activo y contextualizado. En Mesén, J. (Ed.), *Tópicos de la educación contemporánea* (pp. 45-67). Editorial Académica. Heredia, Costa Rica. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Álvarez, J. (1999). Aprendizaje centrado en el estudiante. En Carabello, M., & Meléndez, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje en la educación superior* (pp. 123-140). Editorial Universitaria. Provincia de las Tunas, Cuba. <https://gredos.usal.es/handle/10366/140270>.

- Ayres, A. (1998). *La integración sensorial y el niño*. México: Editorial Trillas.
- Barrionuevo, J., López, M., & Martínez, F. (2023). Experiencia docente y virtualidad en estrategias neuroeducativas. *Revista de Educación en Salud*, 15(2), 100-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Battaglia, M. P. (2008). Convenience sampling. En Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). McGraw-Hill. Ciudad de México, México.
- Battro, A. M., & Cardinali, D. P. (1996). Introducción a la neurociencia educativa. En Pérez, J. (2016). *Neurociencia y educación*. Editorial Académica. Washington, D.C.
- Bucheli, A., Díaz, C., & Ramírez, L. (2020). Motivación en entornos virtuales y activación cerebral. *Tecnopedagogía y Neurociencia*, 8(1), 45-60. <https://www.nuevarevista.net/cerebros-digitales-la-neurociencia-del-aprendizaje/>
- Calle, M., Remolina, N., & Velásquez, N. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Educación y Desarrollo*, 5, 37-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.276>
- Calatayud, R. (2018). Estrategias neuropedagógicas en ambientes educativos. En Tacca, M., Tacca, J., & Alva, C. (2019). *Prácticas educativas y neurociencia* (pp. 155-172). Editorial Académica, Washington, D.C.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Revista Actualidades Investigativas en la Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>.
- Caraballo, C., Meléndez, R., & Iglesias, L. (2018). Reflexiones acerca del concepto competencias y aprendizaje por competencias en las instituciones de educación superior y su incidencia en el aprendizaje de las matemáticas. *Opuntia Brava*, 11(1), 1-11. Recuperado de <https://doaj.org/article/e9f0f477db-71422995d9788546b53eaf>.
- Cejudo, A., & Almenara, P. (2015). Constructivismo y educación. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 91-110). Revista Ensayos Pedagógicos. Heredia, Costa Rica. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Chaves Salas, E. (2001). Vygotsky y el aprendizaje contextualizado. *Revista de Educación y Pedagogía*, 13(2) <https://www.redalyc>
- Cid Sillero, S., Pascual Sagastizabal, E., y Martínez de Morentin de Goñi, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico de alumnos de ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/210686#:~:text=A-dem%C3%A1s%2C%20la%20autoestima%20parece%20desempe%C3%B1ar,en%20el%20alumnado%20de%20FPB>.
- Codina, N. (2014). La neuroeducación: Ciencia que integra cerebro, mente y educación. *Revista de Psicología Educativa*, 20(1), 15-30. Recuperado de <https://blogs.uoc.edu/neuroeducacion>
- Delgado, F., & Alvarado, G. (2016). Procesos cognitivos en el aprendizaje. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 75-90). Revista Ensayos Pedagógicos. Heredia, Costa Rica. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Damasio, A. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures*. Vintage, Nueva York.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Recuperado de <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=58207>
- EdTech Books. (2023). *Title of the specific work*. Recuperado de <https://edtechbooks.org>
- Ferraces Otero, M. J., Lorenzo Molero, M., Godás Otero, A., y Santos Rego, M. A. (2021). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: Effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>

- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: Can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(5), 11-26. Recuperado de http://www.na-businesspress.com/JHETP/ForoughiA_Web15_5_.pdf
- Ferreira, T. J. D. M. (2012). *Neurociencia + pedagogía = neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa* (Tesis doctoral, Universidad Internacional de Andalucía). Recuperado de https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: From structure to function. *Physiological Reviews*, 91(4), 1357-1392. <https://doi.org/10.1152/physrev.00006.2011>
- Friederici, A. D. (2012). Language development and the ontogeny of the dorsal pathway. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 4, 3. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2012.00003>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Glejzer, C., & Maldonado, A. (2017). *Las bases biológicas del aprendizaje* (3ra ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <https://zlibrary.to/book/las-bases-biologicas-del-aprendizaje> y <https://pdfdrive.to/book/las-bases-biologicas-del-aprendizaje>.
- Gobierno de Colombia. (1991, 8 de febrero). Decreto 393, por el cual se dictan normas sobre asociación para actividades científicas y tecnológicas, proyectos de investigación y creación de tecnología. Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=133937>
- Gobierno de Colombia. (1993, 4 de octubre). Resolución 8430, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., & Molina-Alventosa, J. P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación*, 28(65), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- Gómez, M., Pulgarín, M., & Tabares, M. (2017). Integración sensorial y aprendizaje. *Revista de Educación Especial*, 11(1), 33-47. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/142423>
- Guerrero, H. y Flórez, C. (2009). El conductismo en la educación. *Revista de Psicología Educativa*, 15 (1), 25-39. recuperación <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359010.pdf>
- Gutiérrez, M. (2012). El conectivismo y las TIC. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 145-160). Revista Ensayos Pedagógicos. Heredia, Costa Rica. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill, Ciudad de México, México.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). McGraw-Hill, Ciudad de México, México.
- Hernández, R., & Llanes, M. (2022). Fundamentos de la neuropedagogía: Un análisis crítico. *Revista de Educación y Neurociencia*, 15(3), 78-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002>
- Huertas Montes, A. y Pantoja Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- Ibarrola, B. (2014). La relación entre emociones y aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*, 22(3), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: How emotions and social relationships drive learning*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/09/Aspen_research_FINAL_web.pdf

- Ivanova, M. V. (2014). Neuroscience education: From theory to practice. *Journal of Neuroeducation*, 7(3), 123-130. <https://revistes.ub.edu/index.php/jneuroeducation/article/view/123>
- Ivanova, M. V. (2017). Advances in neuroeducation: Integrating cognitive and affective processes in learning. *Journal of Cognitive Education*, 9(2), 210-225. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/jcoged/article/view/456>
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.
- Johnson, B. (2014). Mixed methods research design and procedure. En Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill, Ciudad de México, México.
- Joaqui Robles, D., & Ortiz Granja, D. N. (2024). Funciones ejecutivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 143-168. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.04>
- Kurt, S. (2023) *Teoría del aprendizaje cognitivista, estrategias y ejemplos*. Recuperado de <https://educationaltechnology.net/cognitive-learning-theories/>.
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Moreno Guaicha, J. A., Mena Zamora, A. A., & Zerpa Morloy, L. I. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36, 69-112. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.02>
- Núñez, M. (2020). Los pilares de la educación en el siglo XXI y los retos de la pandemia. *Educación y Sociedad*, 18(3), 233-247. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Liu, X. (2008). *Diseño de investigación cuantitativa*. McGraw-Hill.
- López-Chao, V., Mato-Vázquez, D., y Chao-Fernández, R. (2020). Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/rie.359991>
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. Springer, Nueva York.
- Marcos Merino, J. M., Esteban Gallego, M. R., y Gómez Ochoa de Alda, J. A. (2021). Conocimiento previo, emociones y aprendizaje en una actividad experimental de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(1), 107-124. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3361>
- Mancilla, L. (2020). El cerebro adaptativo y el aprendizaje social. *Revista de Neurociencia Educativa*, 18(2), 99-115. Recuperado de <https://blogs.uoc.edu/neuroeducacion>
- Mesén Mora, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Moreno Guaicha, J. A., Mena Zamora, F. J., & Zerpa Morloy, C. R. (2024). Modelos de aprendizaje y neurofobia en la educación superior. *Neuroeducación y Práctica Pedagógica*, 12(2), 67-82. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12701>
- Navarro, P. (1989). Conductismo y aprendizaje. En Guerrero, H., & Flórez, C. (2009). *El conductismo en la educación* (pp. 25-39). *Revista de Psicología Educativa*, Madrid, España <https://educatics.ar/el-conductismo-en-la-educacion/>.
- Núñez, M. (2020). Los pilares de la educación en el siglo XXI y los retos de la pandemia. *Educación y Sociedad*, 18(3), 233-247. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.001>
- Ortiz, E. (2018). Saber y saber enseñar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-5. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2182>

- Paniagua, M. N. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. En Tacca, M., Tacca, J., & Alva, C. (2019). *Prácticas educativas y neurociencia* (pp. 155-172). Editorial Académica, Washington, D.C. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Pantoja, A., Ducassou, L., & Lagos, C. (2023). Diversidad cognitiva y efectividad del aprendizaje basado en momentos. *Educación en Ciencias de la Salud*, 10(4), 45-60. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282023000400004.
- Papageorgi, I. (2021). Refuerzo y castigo positivos y negativos. En: Shackelford, TK, Weekes-Shackelford, VA (eds) *Enciclopedia de la ciencia psicológica evolutiva*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_1048
- Pherez, G., Vargas, S. Jerez, (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf>
- Pérez, J. (2016). *Neurociencia y educación*. Editorial Académica, Washington, D.C.
- Pherez, G., Vargas, S. Jerez, (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press, Nueva York.
- Polo, M. (2022). Evaluación de una estrategia neurodidáctica en estudiantes de doctorado en Salud Pública en Bolivia. *Revista Boliviana de Salud Pública*, 20(3), 145-160. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/>
- Puentes, J. (2009). Procesos mentales y conducta en el aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa*, 18 (3) <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765490007.pdf>.
- Ramírez, E., González, F., & Fernández, M. (2019). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y sus aplicaciones. *Revista de Educación y Neurociencia*, 17(3), 201-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600512>.
- Ramos, M. (2018). Estrategias pedagógicas basadas en la neuroeducación. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 98-115. Recuperado de <https://ciencialatina.org/>
- Rojas, M. (2009). De la enseñanza basada en procesos mentales al neuroaprendizaje: evidencias biológicas. *Ingeniería y Sociedad UC*, 4(2). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a4n2/art1.pdf>
- Rojas, L., Rojas, M., & Fernández, J. (2016). Conductismo en el aula. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 111-130). Revista Ensayos Pedagógicos. Heredia, Costa Rica. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Rojas Cadena, A., Ruiz Silva, C., & Díaz Mosquera, D. (2024). Competencias emocionales para el éxito académico y la reducción de la deserción. *Educación y Neurociencia*, 22(1), 90-105 <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26886>.
- Sánchez, R. (2023a). La importancia de las emociones en el aprendizaje: Perspectivas desde la neurociencia educativa. *Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 55-70. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8697>
- Sánchez, R. (2023b). Neuroeducación en la formación de estudiantes de rehabilitación. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 9(2), 55-70. <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171218006/>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Godás Otero, A., y Sotelino Losada, A. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Siemens, G. (2005a). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 131-144). Revista Ensayos Pedagógicos. Heredia, Costa Rica. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Solano Pinto, N., Torres Díaz, N., & García, J. (2016). Estrategias de aprendizaje Solano Pinto, N., Manzanal Martínez, A. I., y Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Springer, S. P., & Deutsch, G. (1998). *Left brain, right brain: Perspectives from cognitive neuroscience*. W.H. Freeman.
- SpringerLink. (2023). *Title of the specific work*. Recuperado de <https://link.springer.com/>
- Stangor, C., & Walinga, J. (2014). Changing behavior through reinforcement and punishment: Operant conditioning. En *Introduction to psychology*. OpenStax. <https://openstax.org/books/introduction-psychology/pages/10-2-changing-behavior-through-reinforcement-and-punishment-operant-conditioning>.
- Tacca, D., Tacca, A., & Alva Rodríguez, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2021). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain*. W.W. Norton, New York.
- Tucker, C. (2004). Cross-sectional studies. En Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). McGraw-Hill, Ciudad de México, México.
- Vallejo, C., & Sanandrés, P. (2016). Inteligencia emocional y cognitiva en la educación. *Revista de Psicopedagogía*, 14(3), 78-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Valora Analitik. (2022). Deserción en la educación superior en Colombia. *Valora Analitik*. Recuperado de <https://www.valoraanalitik.com/desercion-educacion-superior-colombia-2022>.
- Vera, C., & Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo*, 16, 85-87. Recuperado de <http://www.uprh.edu/lopez/13%20Triangulacion.pdf>
- Verywell. (2023). Cognitive learning theory. Recuperado de <https://www.verywellmind.com/cognitive-learning-theory-2795038>.
- Villalobos, A. (2020). Estrategias didácticas efectivas. En Mesén, J. (Ed.), *Teorías de la educación contemporánea* (pp. 161-180). Editorial Académica. <https://www.revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/et2019371139154>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Massachusetts, Estados Unidos.
- Zarzosa, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Modelos teóricos de enseñanza y aprendizaje. *Acción Pedagógica*, 22(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>

Desde los entornos virtuales hacia los nuevos contextos educativos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

From virtual environments to the new educational contexts in Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Prof. Mansilla Pablo Sebastián

pmansilla@agro.unc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5623-9748>

Teléfono: + 54 351 433 4103/05/16/17, ext. 255.

Fax: +54 351 433 4103/05/16/17

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Agropecuarias
Departamento de Agroalimentos
Córdoba Capital, Argentina

Recepción/Received: 16/10/2024
Arbitraje/Sent to peers: 16/10/2024
Aprobación/Approved: 13/11/2024
Publicado/Published: 01/01/2025



Resumen

El sector educativo global fue una de las actividades que más pronto se detuvo por la pandemia por COVID-19. Esto implicó tener que encarar la enseñanza bajo una modalidad completamente virtual para evitar la interrupción del ciclo académico. Esta investigación presenta una sistematización de las prácticas de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje del estudiantado durante la pandemia (2020-2021), en la asignatura Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Agroalimentos, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Los avances logrados permitieron obtener un diagnóstico contextual que posibilitó reconocer y recuperar aciertos de las experiencias vividas, así como reflexionar sobre decisiones que no alcanzaron los efectos esperados, que sirvieron de andamios para afrontar los contextos educativos actuales.

Palabras clave: estrategia de enseñanza; educación universitaria; práctica pedagógica; tecnología educativa; metodología de la investigación

Abstract

Global education sector was the activity that earliest stopped by the COVID-19 pandemic. This implied to approach the teaching under a completely virtual modality to avoid the academic cycle interruption. This research presents a systematization of teaching practices and their impact on student learning during the pandemic (2020-2021), in Research Methodology subject of the Bachelor's Degree in Agrifood at the Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. The findings of this study allowed obtaining a contextual diagnosis that made it possible to recognize and recover the successes of the experiences, as well as to reflect on decisions that did not achieve the expected effects, which served as scaffolding to address the current educational contexts

Keywords: teaching strategy; university education; pedagogical practice; educational technology; research methodology

Introducción

Desde el advenimiento de la pandemia por COVID-19, el sector educativo global se vio fuertemente influenciado, ya que fue una de las actividades que más pronto se detuvo, pues cerrar las instituciones educativas permitía detener gran parte de la población y eventualmente, ayudar a frenar la cadena de contagios (Dussel, 2020).

En el ámbito universitario argentino la situación fue bastante heterogénea, ya que las Facultades que venían implementando la virtualidad, previo a la crisis sanitaria, se vieron más beneficiadas al cambio brusco que tuvo que transitar la educación superior para dar continuidad a sus planes de estudios. Esto ha promovido que las universidades lleven adelante una serie de esfuerzos institucionales que derivaron en transformaciones para las cuales, en muchos casos, no había preparación previa (Falcón, 2020; Nosiglia, 2020; Mammarella y Comba, 2020; Pedró, 2020).

El 20 de marzo de 2020 se decretó en Argentina el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Decreto 297/2020), en coincidencia con el comienzo del ciclo lectivo de las universidades. Este hecho provocó que se realizaran adaptaciones en los calendarios académicos sin ningún tipo de certeza, pero con alto impacto en las definiciones pedagógicas, bajo la presunción de que se trataba de una etapa que iba a ser breve. Las acciones inmediatas llevadas a cabo desde ese momento se denominan, en términos generales, de “virtualización” (Maggio, 2020), donde primó la preocupación por contar con aulas virtuales y, en ellas, poner a disposición materiales en diferentes formatos. Esto impulsó su creación masiva, derivando en cantidades excesivas de materiales brindados que generaron saturación y pérdida de sentido (Maggio, 2021).

Con el fin de balancear esta situación, surgió una nueva fase caracterizada por los encuentros sincrónicos mediante videoconferencias, con lo que se buscaba imitar el aula presencial (Maggio, 2021). Los encuentros sincrónicos, escasamente usados previo a la pandemia, se convirtieron en poco tiempo en el furor de las prácticas, al punto de constituirse en una estética del momento. No obstante, la principal preocupación del estudiantado era si las clases quedaban grabadas, lo cual exigía preguntarse si la propuesta no debió plantearse como un video previamente grabado (Maggio, 2020; 2021). Del mismo modo, los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes se vieron fuertemente complejizados, obligando a las unidades académicas a generar políticas diversas para llevar a cabo las evaluaciones de regularidad y promoción (Nosiglia, 2020).

Este incremento del tráfico en las plataformas educativas exigió desarrollar diversas políticas de emergencia para fortalecer la infraestructura digital, la conectividad y dar respuesta a las necesidades técnicas y tecnológicas de la comunidad universitaria argentina y así evitar la interrupción del ciclo académico (Cravero, 2020; Nosiglia, 2020). En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la enseñanza virtual se ha articulado principalmente a través del Campus Virtual, canalizando esta ocasión para consolidar herramientas de enseñanza a un nivel nunca antes visto. Cabe destacar aquí, que la mayoría de las Facultades de la UNC, al igual que el Área Central, venían trabajando en la virtualización de la enseñanza como una alternativa y un complemento a la presencialidad. En este sentido, la pandemia solo aceleró los tiempos (Cravero, 2020).

El desarrollo de los espacios de virtualidad de una manera abrupta y vertiginosa, no ha dejado margen para pensar la tecnología como dispositivo pedagógico al sobredimensionar la conectividad por sobre los procesos de aprendizaje (Dussel, 2020; Romero et al., 2021). Sumado a ello, se evidenció una problematización en las prácticas docentes, traducéndose principalmente en la duplicación del tiempo destinado a la actividad laboral dado a la sobre exigencia para cumplir con los contenidos de la currícula, implicando mayor dedicación en sus tareas y una invasión al espacio doméstico (Ardini et al., 2020; Dussel, 2020). A esto se agrega la poca capacitación docente en la educación mediada por entornos virtuales (Ardini et al., 2020; Falcón, 2020). Todos estos factores derivaron en una imperante necesidad de implementar políticas de formación docente

masiva para favorecer la incorporación de tecnologías digitales en las propuestas pedagógicas de enseñanza (Cravero, 2020; Mammarella y Comba, 2020; Nosiglia, 2020).

Bajo este escenario, el tema crítico es cómo abordar lo que viene reconociendo que configura una oportunidad inesperada e inédita para reinventar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, dotándolos de un sentido propio de su tiempo (Maggio, 2020). Para ello, es necesario contar con un marco pedagógico y didáctico de alcance epistemológico que sostenga el diseño de prácticas de la enseñanza contemporáneas. Dado que las tendencias mutan, las clases emergen como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones (Dussel, 2020; Maggio, 2020; 2021).

Contexto institucional en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba

La Facultad de Ciencias Agropecuarias se creó el 21 de marzo de 1966 por el Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNC, con la denominación de Instituto de Ciencias Agronómicas. En 1979, el Poder Ejecutivo Nacional modificó la denominación del Instituto por el de Facultad de Ciencias Agropecuarias. Desde sus inicios, la carrera implementada en la institución fue Ingeniería Agronómica, cuya malla curricular fue transcurriendo por diversas modificaciones y adecuaciones. En el año 2003, se aprobó el **último** plan de estudios (Plan 2004), el cual permanece vigente hasta la actualidad.

Luego de más de 40 años con Ingeniería Agronómica como **única** carrera de grado en la institución y en vistas de ampliar la oferta académica en la FCA, se crea en 2009 la carrera de pregrado Tecnicatura Universitaria en Jardinería y Floricultura, y en 2016, la carrera de grado Ingeniería Zootecnista.

En el año 2018, surge la Licenciatura en Agroalimentos como una nueva carrera presencial de grado, y con un trayecto intermedio de pregrado de Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos. Fue aprobada y reconocida oficialmente en 2019 por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina (actual Secretaría de Educación de la Nación) (Resolución Ministerial 2460/2019), año en que comenzó a implementarse su plan de estudios. Pero a partir de marzo 2020, como consecuencia del ASPO, se cerraron los edificios de las instituciones educativas. Desde el Consejo Interuniversitario Nacional se planteó que las universidades argentinas debían garantizar el derecho social a la educación. Así, en la FCA se desarrolló un plan de continuidad pedagógica en todos los niveles, que implicó la adopción de modalidades no presenciales y que permitió al estudiantado continuar su formación más allá de la situación de emergencia sanitaria (Gil et al., 2023).

En este escenario, en agosto 2020 se puso en marcha la primera cohorte del espacio curricular Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Agroalimentos, bajo una modalidad completamente virtual. Con este panorama, se pueden destacar dos factores principales que conformaron un gran desafío para su implementación: 1- un espacio curricular que se inauguraba dentro de una nueva Licenciatura en una Facultad donde históricamente se desarrolló una Ingeniería, y de manera virtual, es decir, bajo una modalidad de enseñanza considerablemente distinta a la que usualmente se implementaba en la institución; y 2- un contexto socioeconómico y cultural donde se atravesaba una difícil realidad por la crisis sanitaria que se transitaba en ese período. Institucionalmente, esto sugirió una doble complejidad: hacer algo nuevo en una carrera nueva, pero a la vez, hacer algo nuevo y diferente en un contexto distinto, como consecuencia de la pandemia. A pesar de esta situación, existió un gran compromiso por cada uno de los actores de la FCA al involucrarse para continuar avanzando y culminar el ciclo 2020, sin interrumpir el trayecto académico del estudiantado (Gil et al., 2023).

Al siguiente año, el 27 de febrero de 2021, se decretó en Argentina el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) (Decreto 125/2021), en donde se establecían las medidas sanitarias para todas las personas que residiesen o transitasen en los aglomerados urbanos, partidos y departamentos de las provincias argentinas. Gracias a esto, se ordenaba el reanudamiento de las clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales, de acuerdo a las condiciones establecidas en el Consejo Federal de Educación.

Bajo este contexto nacional, la UNC dispuso las primeras flexibilizaciones de retorno a la presencialidad (Resolución Rectoral 1231/2021), considerando estrictamente las medidas sanitarias establecidas en el DISPO para evitar los contagios. Esto posibilitó que, en 2021, para el desarrollo de la segunda cohorte de Metodología de la Investigación, se implementara un cursado virtual con algunas clases presenciales, implicando una reestructuración de las metodologías de enseñanza llevadas a cabo en el contexto de confinamiento total en el cual, se había inaugurado la asignatura.

Actualmente, los escenarios educativos postpandemia en la universidad exigieron una vuelta a clases con distintas modalidades de presencialidad e hibridaciones, que implican el replanteo de las clases tradicionales que se desarrollaban previo a la coyuntura sanitaria. Bajo esta perspectiva, el objetivo de este trabajo fue realizar una sistematización de las prácticas de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje del estudiantado durante la pandemia (2020-2021), en el espacio curricular Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Agroalimentos de la FCA, UNC, Argentina. Esto con el fin de obtener un diagnóstico que permita reconocer y recuperar el acervo de estrategias y recursos elaborados durante el tiempo de confinamiento social y virtualización de la enseñanza, para -a partir de los mismos- repensar el actual contexto educativo en el espacio curricular y en la institución.

Metodología

Se desarrolló una investigación de alcance descriptivo y transversal. Inicialmente, se llevó a cabo una caracterización del espacio curricular Metodología de la Investigación a través de una construcción documental como fue sugerido por Achilli (2005), a fin de visibilizar el marco curricular de la carrera. Para ello, se realizó una revisión de la reglamentación institucional escrita públicamente disponible (<https://digesto.unc.edu.ar/>).

Se caracterizó al grupo de estudiantes cursantes durante el bienio 2020-2021 mediante una encuesta diagnóstica inicial. Luego, se realizó una sistematización de los recursos elaborados y de las prácticas empleadas para el desarrollo de clases. Por último, se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas, con el propósito de analizar el impacto de las estrategias de enseñanza sobre los aprendizajes del estudiantado. Dichas entrevistas se desarrollaron como fue planteado por Achilli (2005), donde las preguntas, si bien fueron preestablecidas previo al encuentro con el/la entrevistado/a, se orientaron a generar un diálogo con el/la interlocutor/a. Las entrevistas se administraron tomando los/as siguientes referentes empíricos:

1. Un docente que participó en el desarrollo de clases en la asignatura en 2020 y en 2021.
2. Dos estudiantes que cursaron y acreditaron el espacio curricular en 2020: uno/a por promoción directa y otro/a mediante evaluación final de integración y transferencia. La entrevista se realizó a ambos/as estudiantes en el mismo momento.
3. Dos estudiantes que cursaron y acreditaron la asignatura en 2021, seleccionados/as bajo el mismo criterio que en 2020 y entrevistados/as en otra ocasión.

Los/as entrevistados/as avalaron por escrito su consentimiento, a quienes se les comunicó el objetivo del estudio y aseguró la confidencialidad y empleo de la información únicamente con propósitos de la investigación.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo. A través del análisis cuantitativo, se obtuvieron las proporciones de estudiantes que finalizaron el cursado en cada condición (Promoción, Regular y Libre) y se valoraron las respuestas de las encuestas diagnósticas, según las categorías o rangos preestablecidos. El análisis cualitativo se abordó para examinar las entrevistas, a través de la construcción de categorías analíticas y la reconstrucción de los relatos de los/as entrevistados/as (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Se establecieron nueve categorías de análisis:

1. Planificación, organización y presentación de la asignatura por el aula virtual.
2. Desarrollo de contenidos teóricos y prácticos.
3. Aportes de los contenidos de la asignatura al perfil profesional de la carrera.

4. Selección, elaboración y diseño de recursos y materiales didácticos implementados.
5. Estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas.
6. Procesos de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias del estudiantado.
7. Evaluaciones llevadas a cabo en la asignatura.
8. Calidad en la comunicación entre compañeros/as y con docentes.
9. Sugerencia de modalidad de cursado para futuras cohortes.

Resultados

Caracterización del espacio curricular

La asignatura Metodología de la Investigación se ubica en el segundo cuatrimestre del segundo año de la Licenciatura en Agroalimentos de la FCA-UNC. Corresponde al Ciclo Básico de la carrera, es de carácter obligatoria y posee una carga horaria total de 40 horas y 4 horas semanales. Provee conocimientos y aptitudes para otras asignaturas del Ciclo Básico y del Ciclo de Formación Superior del Plan de Estudios. Según el Régimen de Correlatividades, para acreditar Metodología de la Investigación se requiere tener acreditados dos espacios curriculares previos: Estadística y Biometría, y Práctica Alimentaria II.

Las actividades claves para esta asignatura proponen un análisis de los diferentes componentes y etapas del proceso de investigación científica. A la vez, plantean un trabajo centrado en la ejercitación en búsqueda bibliográfica y elaboración de informes de investigación, poniendo en juego construcciones teóricas y aspectos de carácter empírico, en el marco de la producción de los agroalimentos. De esta manera, se abordan las bases procedimentales que permiten un entrenamiento para el desarrollo de un Trabajo Final o Tesina de Grado.

Bajo este marco, los objetivos generales del espacio curricular consisten en: (i) entender la investigación científica como una forma de abordar la realidad en la búsqueda de respuestas a problemas significativos; (ii) comprender el proceso de investigación científica como un fenómeno dinámico y de interacción entre sus fases y etapas constitutivas; (iii) brindar las bases conceptuales para la adquisición de competencias y destrezas en el proceso de investigación científica en el área de la ciencia y tecnología de los alimentos, tomando como base el perfil profesional del Licenciado/a en Agroalimentos y (iv) contribuir al desarrollo de potencialidades ético-actitudinales de responsabilidad, respeto y cooperación, a través del trabajo colaborativo mediante actividades grupales.

Caracterización de estudiantes cursantes durante el bienio 2020-2021

Se realizó una encuesta diagnóstica inicial por el aula virtual, con el fin de obtener información sobre el grupo de estudiantes. En 2020, comenzaron cursando un total de 18 discentes, de los/as cuales 17 respondieron la encuesta. Sus edades rondaban entre 19 a 24 años e ingresaron a la carrera en 2019, bajo modalidad presencial. La mayoría (60%) compartía su hogar con su familia (padre, madre y hermanos/as), el 30% vivían solos/as y 10% tenían hijos/as a cargo. La gran mayoría (70%) manifestó que no trabajaba, mientras que el resto (30%) cumplía entre 30 a 40 horas laborales por semana. La totalidad de encuestados/as disponía de dispositivos para la conexión a internet (computadoras y celulares) y expresó **que dominaba** el manejo del aula virtual. Sin embargo, el 66% no poseía buena calidad en la conectividad.

En la cohorte 2021, iniciaron el cursado un total de 45 estudiantes y se obtuvieron 38 encuestas respondidas. Se observó un mayor rango de edades en el estudiantado (37% entre 19 a 24 años, 47% entre 25 a 35 años y 16% mayores a 36), donde la gran mayoría (93%) ingresó en pandemia (2020), bajo una modalidad virtual. El 60% manifestó que convivía con su familia (madre, padre y hermanos/as), mientras que el 25% expresó tener hijos/as y adultos/as mayores a cargo, y 15% vivían solos/as. En relación a 2020, una menor proporción de estudiantes manifestó que no trabajaba (44%), mientras que el 37% expresó que trabajaba hasta 30 horas semanales, el 13% entre 30 a 40 horas y el 6% cumplía **más de 40 horas laborales por semana. La totalidad del estudiantado** respondió que disponía de dispositivos para conexión a internet y que dominaba el mane-

jo del aula virtual, y un 18% presentaba problemas de conectividad. Si bien en 2021 se obtuvo una mayor cantidad de encuestados/as, en relación al año anterior, se evidenció un mayor rango de edades de estudiantes que cursaron el espacio curricular, menos con problemas de conectividad y un contexto con más estudiantes trabajadores/as, con hijos/as y familiares a cargo.

Sistematización de los recursos didácticos y de las prácticas implementadas para el desarrollo de clases en pandemia

Ciclo académico 2020

Bajo el escenario de cursado exclusivamente virtual en que se inauguró el espacio curricular Metodología de la Investigación en 2020, el principal recurso utilizado fue el aula virtual, a través de la plataforma Moodle (versión 3.11) del Campus Virtual de la FCA. El aula virtual se organizó y diseñó en pestañas (Fig. 1); la primera (Principal) incluyó información de primera mano para el estudiantado, como la presentación y fundamentación del espacio curricular, programa analítico, equipo docente, modalidades de evaluación, cronograma de cursado, condiciones de los/las estudiantes (Regular, Promoción, Libre) y la encuesta diagnóstica inicial. El resto de las pestañas se dividieron por semanas, las cuales correspondieron una a cada unidad temática del programa (1 a la 8, Fig. 1) y se diseñaron con una misma estructura: título y contenidos, objetivos, desarrollo de la clase (contenidos teóricos y actividades prácticas), foro de cierre y bibliografía consultada (Fig. 1 y 2).

Los contenidos teóricos se presentaron mediante videos cortos de alrededor de 10 minutos de duración, con grabaciones Power Point elaboradas por el equipo docente de la asignatura. Las actividades prácticas se ofrecieron en una Guía de Trabajos Prácticos, que se presentó separada por unidad temática del programa analítico. Al inicio de cada semana, se habilitaba el archivo que el estudiantado debía descargar, resolver asincrónicamente de manera grupal (cada 2 ó 3 estudiantes), y volver a adjuntar para su corrección dentro de los plazos estipulados (Fig. 2).

Semanalmente, se realizaron encuentros sincrónicos por Meet (no obligatorios), en el día y horario de comisión asignado, donde se brindó la oportunidad al estudiantado de discutir los temas de cada unidad y aclarar dudas. Las pestañas fueron habilitadas gradualmente (por semana) y todo el material didáctico y la bibliografía se dejaba disponible en el aula virtual.

Los foros representaron el cierre de cada clase (Fig. 2), donde se planteaba una actividad asincrónica que consistía en el análisis de alguna temática de interés social dentro del área de la ciencia de los alimentos, propendiendo la integración de los contenidos de esa unidad con temas anteriores y promoviendo el debate mediante la interacción entre compañeros/as y docentes, a través de intervenciones escritas.

Ciclo académico 2021

En 2021 se implementó la segunda cohorte de Metodología de la Investigación, con el mismo diseño del aula virtual, aunque bajo una modalidad híbrida, es decir, a distancia y con sólo dos encuentros presenciales (físicos). Esto fue posible gracias a las flexibilizaciones de retorno a la presencialidad reglamentadas por la UNC, respetando las medidas sanitarias del DISPO. Para ello, se dividió la comisión en dos grupos de estudiantes para que asistieran en momentos distintos (2 horas cada grupo), dentro de la franja horaria asignada para el cursado de esta asignatura (4 horas).

Los encuentros presenciales fueron seleccionados procurando desarrollar clases integradoras y que promovieran el debate, según los temas del programa. Se implementó un formato de aula invertida, lo que implicó que el estudiantado debía revisar previamente por el aula virtual los contenidos teóricos planificados para esa semana, con el propósito de aprovechar el encuentro presencial para el intercambio mediante el desarrollo de las actividades prácticas grupales. Al final de la clase, se realizó un cierre donde se aclararon dudas y se trabajó en la integración de los contenidos abordados hasta ese momento en la asignatura.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación formativa se realizó a través de un seguimiento continuo del estudiantado, mediante la corrección y devolución de las actividades obligatorias grupales que resolvían y entregaban semanalmente por aula virtual. Además, se utilizaba el foro de debate para promover una constante retroalimentación por parte de los/as docentes, comentando las participaciones de los/as estudiantes. En 2021, en los encuentros presenciales, se potenciaron las instancias de integración, intercambio, aclaración de dudas y acompañamiento del proceso de aprendizaje del estudiantado.

En ambos años académicos, la evaluación sumativa se desarrolló mediante dos exámenes parciales de suficiencia, con la posibilidad de promoción directa ante una calificación de 7 o más en cada uno. El primero consistió en una evaluación semiestructurada, con conceptos básicos mediante preguntas de opción múltiple y de respuesta corta, y una aplicación práctica mediante la resolución de **situaciones problemáticas**. Se desarrolló de manera asincrónica por aula virtual, con una duración de 1,5 horas, dentro de una franja horaria que abarcaba todo el día del examen y con un sólo intento.

La segunda evaluación parcial de suficiencia se basó en la elaboración, entrega y exposición de un informe grupal con una propuesta de investigación, con pautas preestablecidas para su elaboración. En este informe debían reflejar los aspectos teórico-metodológicos abordados durante todo el transcurso de la asignatura y su aplicación en el proceso de investigación científica, en un tema asignado desde el inicio de clases que cada grupo seleccionó según su interés y que fueron trabajando durante todo el cursado. Para el informe grupal, disponían de un/a docente tutor/a que acompañaba su proceso de elaboración, y la exposición de cada grupo se realizó de manera sincrónica, por Meet.

La evaluación final de integración y transferencia se ofreció para quienes no promocionaron de manera directa. Se desarrolló oralmente (por Meet), donde se evaluaron todos los contenidos abordados en el espacio curricular.

Resultados de las evaluaciones

En la Figura 3 se observan los resultados de la evaluación sumativa implementada en Metodología de la Investigación, donde se visualiza la condición final de estudiantes cursantes durante los años 2020 y 2021. De la totalidad del estudiantado que inició el ciclo en 2020, el 67% promocionó (61% en forma directa y 6% mediante evaluación final de integración y transferencia), el 22% regularizó y el 11% abandonó la asignatura, quedando en condición de libre por inasistencias (Fig. 3). En 2021, el 63% de estudiantes promocionó (54% en forma directa y 9% con integrador), el 24% regularizó y un 13% abandonó, finalizando libre por inasistencias. Estos resultados demostraron que, en ambas cohortes, la gran mayoría de estudiantes promocionó y la menor proporción abandonó (Fig. 3).

Las actividades realizadas en los foros de debate permitieron llevar un seguimiento de los aprendizajes en cada semana, donde los/as estudiantes podían intervenir de manera crítica, profundizando sus ideas, expresando reflexiones y compartiendo sus opiniones con el resto de sus compañeros/as y docentes. Sin embargo, no hubo participación completa de todo el estudiantado.

Análisis de las entrevistas

Se evaluaron los relatos de los/as entrevistados/as mediante la reconstrucción de las respuestas textuales más contundentes y que integraban mejor los aspectos conceptuales de cada categoría de análisis establecida. Entre una de las fortalezas más sobresalientes de las prácticas desarrolladas se destaca el diseño, organización y presentación de la asignatura por el aula virtual. Los/as estudiantes manifestaron que pudieron orientarse adecuadamente en los contenidos que correspondían a cada semana, reflejado en respuestas como “[...] *todas las semanas tenían el mismo esquema y era fácil de encontrar y guiarse*”, o “[...] *se entendía a dónde tenías que ir para encontrar cada cosa, semana a semana*”.

Los contenidos teóricos y prácticos abordados en el espacio curricular resultaron coherentes y suficientes, manifestado tanto por estudiantes, como “[...] los temas se iban entrelazando, tenían coherencia cuando no tenías idea desde la base, podías ir siguiéndolos poco a poco. Y aparte se podían aplicar al trabajo final”; como por el docente, en tanto “[...] tenían los videos, tenían pdf, tenían bibliografía complementaria. A los chicos no les faltó **información** [...]”. Sumado a ello, algunas respuestas de los/as estudiantes aludían a la aplicabilidad de los contenidos en situaciones de la realidad profesional, así como la contribución a sus perspectivas como egresados/as, con comentarios como “el contenido estaba abordado para ser breve y poder aplicarlo en la profesión [...]”, “[...] las clases a mí me atraparon, como que por fin le pude dar un sentido aplicado a mi carrera” o “[...] la materia potenció mi deseo de dedicarme a la investigación [...]”.

No obstante, algunos temas del programa presentaron mayores dificultades para su comprensión por parte del estudiantado, como la unidad de diseño de investigación y la de estadística. Esto fue reflejado en respuestas del docente como “[...] yo siento que [...] les costaba a los chicos identificar variables y los modelos de investigación [...]”, lo que coincidió con relatos de los/as estudiantes, como “yo no había entendido bien lo de las variables dependientes, independientes [...] lo de validez interna [...], esa parte costó [...]” y “[...] lo de estadística creo que es en general [...] que nadie se la acuerda”. Esto induce la necesidad de repensar el desarrollo de estos temas para próximas cohortes del espacio curricular.

Por otro lado, algunos/as estudiantes tuvieron inconvenientes para la resolución de las actividades prácticas propuestas, expresando que “[...] las actividades prácticas requerían muchísima lectura y tiempo para hacerlas [...] y teniendo materias también muy largas en ese cuatrimestre, se complicaba”. En línea con esto, también expresaron que las otras asignaturas no respetaban la planificación establecida, lo que generaba solapamiento y sobre exigencia de actividades, pues “[...] había materias que estaban pactadas en cierto horario y se extendían, o cambiaban los días [...] fue como un proceso del primer cuatrimestre muy caótico por todo lo que pedían [...]”.

En cuanto a las estrategias de enseñanza desarrolladas y los recursos didácticos implementados, se obtuvo una variabilidad de comentarios por parte de los/as estudiantes. Algunos refirieron al uso de videos como que “[...] eran videos cortos, estaba bien la duración, eran amenos [...], uno se podía sentar, verlos y no eran tan pesados”. Sin embargo, otro expresó que “[...] a mí los videos se me hicieron un poco tediosos y monótonos [...]”. Acerca de los foros, la mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as declararon que no les sirvieron como cierre de cada unidad temática, refiriendo expresiones como “[...] el diálogo en los foros no me parecía fluido”, o “[...] el foro me pareció que estaba de más [...], como que encima teníamos que opinar de otras dos personas [...]”. No me gustaba eso”.

Se destacó una muy buena aceptación por parte de los/as estudiantes del Meet como instancia de encuentro e interacción en las clases y como dispositivo de acompañamiento durante el cursado, refiriendo que “[...] era el momento donde nos encontrábamos [...]”, o “las clases por Meet eran un horario de consulta más [...] en sí era una demostración del acompañamiento de la materia”. Sumado a ello, expresaron que las explicaciones de los/as docentes eran claras, precisas y que permitían esclarecer dudas, aludiendo que “en las clases por Meet [...] lo explicaban en el momento [...] y uno lo podía entender”, o “las clases por Meet me sirvieron para aclarar dudas [...]”.

Por otro lado, los/as estudiantes destacaron el buen trato recibido por parte de los/as docentes, lo que contribuyó a un mejor posicionamiento y compromiso frente al aprendizaje. Esto se evidenció en respuestas como “[...] había chicos también que [...] se notaba que estaban más atrasados en las clases y ustedes le respondían de todas formas sin mostrar ofensa ni molestia, y eso hacía al alumno tener la confianza de preguntar” o “[...] a ustedes sí se los notaba comprometidos con la materia, y eso también me motivaba a estar comprometida [...]”.

En relación a las evaluaciones llevadas a cabo en la asignatura, se rescata como punto débil la modalidad implementada en la primera evaluación de suficiencia, debido al condicionamiento percibido por los/as estudiantes para su resolución. Esto se reflejó en expresiones como “[...] me quedé en el segundo ejercicio [...] estaba muy pendiente del tiempo” o “[...] fue largo [...] y en ese momento de tener un relojito que te marca la hora [...] fue estresante”. Esto impulsa a reestructurar un nuevo instrumento de evaluación para próximos años de la asignatura.

Sin embargo, se identifica como una fortaleza la modalidad de la segunda evaluación de suficiencia, ya que los/as estudiantes manifestaron que pudieron aplicar los contenidos abordados a través de la elaboración y exposición de un informe grupal con una propuesta de investigación, valorando su contribución al desarrollo de destrezas comunicacionales. Esto fue revelado en respuestas como “[...] pasar toda la teoría a un trabajo, más allá de que sea costoso, puedes terminar de cerrar la materia con eso”, o “[...] te prepara como para exponerte y comunicarte con gente de cualquier profesión [...]”.

En relación a esto, el intercambio entre compañeros/as y la dinámica del trabajo grupal fue un aspecto que mostró gran heterogeneidad en los relatos de los/as estudiantes, en cuanto algunos/as declararon que “[...] congeniamos muy bien con el grupo [...]”, o “[...] los tres fuimos muy organizados desde un inicio [...]”. No obstante, otros/as expresaron que “en mi grupo hubo mucha desorganización y falta de compromiso [...] no terminamos de realizar nada [...]”. De esto se rescata que el trabajo en equipo representa un tópico a seguir repensando y trabajando para incluir en la enseñanza de este espacio curricular, mediante la implementación de estrategias que incluyan el trabajo colaborativo y, de esta manera, potenciar el abordaje desde una dimensión de organización grupal y de sociabilidad para conformar equipos, propendiendo al logro de competencias como el trabajo en equipo y autónomo.

Finalmente, los/as estudiantes reflejaron su preferencia por la presencialidad física para el desarrollo de clases, pues posibilita y promueve el intercambio. Esto se evidenció en comentarios como “[...] venir a clase era mi momento de sociabilizar [...], los problemas que puedo llegar a tener familiarmente, también me desvinculaba” o “[...] a mí me encanta venir a cursar presencial, porque yo considero que aprendo mucho más que virtual [...]”. Aunque también, otras respuestas expresaron que, para próximas cohortes, sugerían un cursado híbrido, con modalidad principalmente presencial y que el uso del aula virtual y de las tecnologías sirva como complemento para ciertas actividades. Esto se vio reflejado en relatos como “[...] el teórico [...] tiene más sentido que sea virtual [...], pero alguna que otra actividad práctica y el trabajo final, me parece que está bueno que sea presencial [...]” o “[...] si hay una clase que tiene una actividad práctica, que sea presencial y si es solamente una explicación teórica, que sea virtual [...]”. Estas sugerencias representan un aspecto fundamental a tener en cuenta para próximos años, donde se plantee la enseñanza bajo una modalidad híbrida, se recupere y resignifique el modelo de aula invertida, se mantengan algunas actividades virtuales y se fortalezcan las instancias de interacción y debate en encuentros presenciales.

Discusión

El tiempo de la virtualidad resultó un concepto complejo por las múltiples dimensiones que lo atravesaron y se constituyó en una tensión provocada por diversos factores, como el orden en que se desarrollaron los espacios curriculares desde la virtualidad, los ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes y las condiciones y requerimientos de evaluación para garantizar el ciclo lectivo (Tobena, 2020; Dussel, 2020; Romero et al., 2021; Maggio, 2021).

Una de las problemáticas más destacadas que se identificó en el estudiantado durante el cursado del espacio curricular en 2020, se relacionó a la imposibilidad de acceder a una conectividad de calidad para desarrollar las clases virtuales. En este sentido, varios trabajos recalcaron la generación de marcadas brechas en el ámbito educacional entre quienes poseían más y menos capacitación para el uso de la tecnología, y entre quienes disponían o no de las tecnologías y conectividad, sobre todo, en etapas iniciales del periodo de confinamiento (Quiñones Perafan, 2020; Romero et al., 2021). Los problemas de accesibilidad y la falta de acostumbamiento a la modalidad virtual fueron hechos que implicaron altas tasas de rezago en el estudiantado universitario (Tobena, 2020; Fonseca-Grandón et al., 2024).

En 2021, el acceso a la conectividad no protagonizó una limitante muy acentuada en el espacio curricular, aunque se presentó un mayor número de estudiantes trabajadores/as, con hijos/as y familiares a cargo. La transición hacia la educación a distancia de emergencia fue acompañada de consecuencias para la comunidad que, probablemente, fueron menos visibles y documentadas. Estos impactos se relacionan a factores estructu-

rales como dificultades laborales, familiares, económicas y de salud; también con el cuidado de hijos/as o de familiares a cargo (Romero et al., 2021; Fonseca-Grandón et al., 2024). Otros estudios expusieron incidencia fundamentalmente en los ámbitos socioemocional, laboral y financiero (Pedró, 2020).

Por otra parte, el estudiantado manifestó una sobre exigencia de actividades curriculares demandadas por las distintas asignaturas durante el contexto de pandemia, derivando en un solapamiento y saturación de tareas. En tal sentido, Ardini et al. (2020) refieren ciertos factores que se evidenciaron en la virtualidad como consecuencia a la falta de formación docente en educación a distancia, tales como carencia en la calendarización para evitar la superposición de actividades curriculares de diferentes asignaturas, planificación de tareas no significativas y falta de abordajes integrados entre diferentes áreas de conocimiento. Sumado a esto, Romero et al. (2021) identificaron algunos factores que afectaron los trayectos académicos de los/as estudiantes, los cuales se deben, además de las diferencias en los ritmos de aprendizaje, a la ausencia de hábitos de estudio, tales como la administración óptima del tiempo y la organización de una agenda de estudio, así como la falta de manejo de técnicas para analizar y organizar la información, elaborar resúmenes, síntesis, esquemas, cuadros sinópticos y comparativos, mapas y redes conceptuales. A ello se añade la falta de concentración y el olvido como elementos distractores del estudio (Romero et al., 2021; Fonseca-Grandón et al., 2024).

En cuanto a las estrategias implementadas en Metodología de la Investigación durante la pandemia, a pesar del escenario de cursado exclusivamente virtual en que se debió inaugurar el espacio curricular, las clases fueron estructuradas tomando aportes de concepciones constructivistas del aprendizaje, en cuanto se pretendió trabajar a partir de contenidos previos, pero con mayor profundidad y diseñados para que el/la estudiante modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo y le encuentre un sentido en su vida profesional (Davini, 2008; Leliwa et al., 2016).

Los contenidos se habilitaron de manera gradual por el aula virtual y se plantearon actividades para ser resueltas grupalmente. En tal sentido, el trabajo grupal otorga gran flexibilidad al proceso de aprendizaje, en trabajo colaborativo, en debates, en intercambio de ideas y experiencias. Aprendiendo con otros/as, cada estudiante desarrolla sus habilidades transformándolas en herramientas para la acción (Davini, 2008; Leliwa et al., 2016). En esta experiencia, algunos grupos se desempeñaron apropiadamente mediante un trabajo colaborativo, aunque se presentaron casos con conflictos para congeniar las actividades, falta de organización, de compromiso y de responsabilidad por el trabajo grupal. Esto, sumado al abandono de la asignatura por algunos/as estudiantes en ambos años de cursado (Figura 3). La pérdida de las rutinas de interacción y socialización que forman parte de la experiencia cotidiana del colectivo estudiantil universitario fue uno de los factores con un fuerte impacto negativo durante el contexto, no sólo en el avance de los trayectos académicos del estudiantado, sino en términos de equilibrio emocional, en particular, en estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio (Pedró, 2020; Ardini et al., 2020; Romero et al., 2021; Fonseca-Grandón et al., 2024).

Los foros se propusieron como herramientas para promover el debate y la interacción, con el fin de promover la participación activa del estudiantado. Algunos estudios sugieren utilizar los foros como instrumento de seguimiento, ya que en el proceso interactivo se produce la construcción situada del conocimiento como resultado de un proceso dialógico social (Páez-Barón et al., 2016). Sin embargo, este recurso no fue aprovechado de la misma manera por todos/as los/as estudiantes de Metodología de la Investigación, resultando poco útiles para algunos/as. Aquí, es importante señalar que los foros deben estar articulados con las estrategias de aprendizaje para resaltar su función pedagógica y que no sean sólo un elemento más del cursado. Los/as estudiantes como seres autónomos/as son quienes deciden el tiempo y la cantidad de aportes o participaciones realizadas, por lo cual la responsabilidad juega un papel primordial en el éxito del uso de estas herramientas. En tal sentido, el/la docente debe jugar un papel fundamental para estimular la participación y el aporte del estudiantado (Páez-Barón et al., 2016).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la elaboración de un informe con una propuesta de investigación fue una estrategia muy bien valorada por los/as estudiantes, ya que permitió la aplicación de todos los contenidos abordados. Esta táctica se fundamenta en un aprendizaje basado en proyectos, la cual permite

integrar sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en el estudiantado el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para el desarrollo del proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados. Además, requiere de la acción grupal, lo que favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y la autonomía en el aprendizaje (Davini, 2008; Morales-Torres et al., 2022). Del mismo modo, potencia las habilidades para trabajar en equipo y comunicarse de manera efectiva con personas de diferentes ámbitos de la profesión (Miranda-Barrios, 2013).

Conclusiones

La crisis sanitaria permitió darnos cuenta que nuestras clases se desarrollan siempre en un contexto específico, que no es necesariamente el que planificamos. La pandemia, sin duda, produjo cambios significativos que nos obligan a reconfigurar los procesos de aprendizaje y enseñanza universitaria en los escenarios educativos actuales. Esto representa la oportunidad de trabajar en nuevos modelos didácticos, dando cuenta de los saberes construidos, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, reconociendo los cambios culturales que se producen en la sociedad y considerando las subjetividades de nuestros/as estudiantes.

Los hallazgos alcanzados en esta investigación permitieron obtener un diagnóstico contextual de las prácticas pedagógico didácticas desarrolladas en el espacio curricular Metodología de la Investigación durante los años de pandemia, que posibilitó reconocer los aciertos de las experiencias vividas, así como reflexionar sobre las decisiones que no alcanzaron los efectos esperados.

Asimismo, este trabajo resulta en una eminente utilidad metodológica, en tanto se sistematizan las experiencias docentes desarrolladas en el periodo de crisis sanitaria, rescatando avances portadores de nuevos instituyentes y buscando explorar nuevas alternativas de pensar y de hacer docencia universitaria. En este sentido, parte de los desafíos implica no olvidar ni abandonar los aprendizajes y los beneficios que en el contexto de adversidad pandémica se lograron, en términos de poder diseñar estrategias híbridas para el futuro, en las cuales convivan escenarios de educación presencial con la virtualidad, si ello supone profundizar procesos de inclusión y de democratización de la educación superior. ©

Este estudio culminó en mayo de 2024.

Este estudio no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados

Se agradece al equipo docente por su colaboración para que el espacio curricular pudiera desarrollarse durante el tiempo de confinamiento social. Además, se agradece a la Dra. Claudia del Huerto Romero por el asesoramiento recibido para la realización de este trabajo. También, a la Escuela para Graduados de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, por brindar la posibilidad de realizar la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias

Pablo Sebastián Mansilla: Ingeniero Agrónomo. Doctor en Ciencias Agropecuarias y Posdoctorado en Ciencias Agropecuarias. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Títulos obtenidos en la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Se desempeña como Subsecretario de Asuntos Académicos y como Profesor Adjunto en el Departamento de Agroalimentos y en la carrera Ingeniería Agronómica, FCA-UNC. Es Coordinador Académico y Profesor en la Especialización en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos, FCA-UNC. Participa en la Comisión de la Especialización en Desarrollo de Alimentos y del Doctorado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, FCA-UNC. Hasta la fecha cuenta con diversas publicaciones en el área de la didáctica y enseñanza de las ciencias agropecuarias, y en ciencia y tecnología de los alimentos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Ardini, Claudia; Herrera, María Montserrat.; González-Angeletti, Valeria y Secco, Nadir. (2020). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Recuperado el 23 de mayo de 2021 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15887>
- Cravero, Cecilia. (2020). Enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. Un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. En Paulo Falcón (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 47-57). Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 20 de abril de 2022 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Decreto 125 de 2021 [Poder Ejecutivo Nacional]. Boletín Oficial. Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. 27 de febrero de 2021. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/241290/20210228>
- Decreto 297 de 2020. [Poder Ejecutivo Nacional]. Boletín Oficial. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Dussel, Inés. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI- DGES*, 6(10), 11-25. Recuperado el 3 de marzo de 2023 en <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Falcón, Paulo. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 20 de abril de 2022 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Fonseca-Grandón, Gonzalo; Parra-Venegas, Andrea; García de Magalhaes-Calvet, Bernardita y Oñate-Vargas, Diego. (2024). Abandono en carreras de la Educación Superior Técnico-Profesional: Un análisis de la experiencia institucional y expectativas de sus estudiantes. *Pensamiento educativo*, 61(1), 1-17. Recuperado el 4 de agosto de 2024 en <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.4>
- Gil, Silvia; Mansilla, Pablo; Acuña, Narda; Reyna, María y Uliana, Andrea. (2023). *Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje en las Carreras de Grado y Pregrado de la FCA-UNC en el Contexto del Bienio 2020-2021*. Sima Editora. Recuperado el 23 de julio de 2024 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/547712>
- Leliwa, Susana; Scangarello, Irene y Ferreyra, Yanina. (2016). *Psicología y Educación. Una relación indiscutible* (3ª ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Maggio, Mariana. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. Recuperado el 2 de febrero de 2021 en <http://www.ua-journals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417>
- Maggio, Mariana. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Integración y conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217. Recuperado el 10 de mayo de 2023 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171323>
- Mammarella, Enrique y Comba, Daniel. (2020). Educación en tiempo de pandemia: acciones y estrategias de la Universidad Nacional del Litoral. En Paulo Falcón (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 87-100). Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 20 de abril de 2022 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>

- Miranda-Barrios, Jovita Antonieta. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Agronomía*. Universidad de Deusto, Bilbao. Recuperado el 10 de julio de 2021 en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109982>
- Morales-Torres, Marioxy; Cárdenas-Zea, Miriam; Reyes-Pérez, Juan y Méndez-Martínez, Yuniel. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 53-58. Recuperado el 16 de agosto de 2023 en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2610>
- Nosiglia, María Catalina. (2020). La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia. En Paulo Falcón (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 59-71). Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 20 de abril de 2022 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Páez-Barón, Edwin; Corredor-Camargo, Emma y Fonseca-Carreño, Jorge. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Ciencia y agricultura*, 13(1), 77-90. Recuperado el 25 de octubre de 2023 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560062814007>
- Pedró, Francesc. (2020). El impacto del COVID-19 en educación superior en América Latina y el Caribe. En Paulo Falcón (comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 29-43). Buenos Aires, Argentina: Eudeba; Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 20 de abril de 2022 en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Quiñones Perafan, Gloria Bibiana. (2020). *Análisis de las causas del rezago universitario en los estudiantes del CEAD Palmira de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)*. Proyecto de Investigación de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Palmira.
- Resolución 1231 de 2021 [Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba]. Retorno a la presencialidad en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. 27 de setiembre de 2021. <https://digesto.unc.edu.ar/handle/123456789/59274>
- Resolución 2460 de 2019 [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología]. Reconocimiento oficial y consecuente validez nacional a los títulos de Licenciado/a en Agroalimentos y Técnico/a Universitario/a en Agroalimentos de la FCA. UNC. 26 de agosto de 2019. <https://agro.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2023/09/RS-2019-76725183-APN-MECCYT.pdf>
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Romero, Claudia; Moreno, Carolina; Acuña, Narda; Sabadías, Mónica; Rindertsma, Lucrecia y Cadelago, Vanesa. (2021). Trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba en época de pandemia. *Anuario digital de investigación educativa*, (4), 118-123. Recuperado el 16 de setiembre de 2022 en <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4951>
- Tobefía, Verónica. (2020). “Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo”, *Propuesta Educativa*, 2(54), 6-17. Recuperado el 28 de junio de 2022 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403066700002>

Metodología de la Investigación

PRINCIPAL	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	PRIMER PARCIAL	Semana 8
SEGUNDO PARCIAL	RECUPERATORIO	INTEGRADOR							

UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO DE LAS CIENCIAS



CONTENIDOS

PARTE I: Características del conocimiento científico y de la ciencia. Tipos de ciencia. Lenguaje científico. Divulgación y alfabetización científica. Desarrollo del sistema científico en Argentina.

PARTE II: Enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica: similitudes y diferencias. Investigación teórica, descriptiva y estudios de caso. Dimensión ética de la ciencia. Plagio en la investigación científica. Bases conceptuales en el proceso de investigación científica focalizado en las Ciencias Agroalimentarias.



OBJETIVOS

- ♦ Describir las características del conocimiento científico y contribuir al desarrollo del lenguaje en términos científicos.

Fig. 1. Aula virtual de Metodología de la Investigación de la FCA-UNC. Organización y diseño de contenidos en pestañas

Fuente: elaboración propia para esta investigación



VIDEOS CON CONTENIDOS TEÓRICOS

Los contenidos de esta Unidad se presentan en dos videos. Se recomienda mirarlos en el orden en que se presentan aquí (**Parte I** y **Parte II**). Además, se facilitan los archivos .pdf de las presentaciones para que queden a disposición del estudiante y se provee de bibliografía complementaria.

Video Clase 1: Parte I



CIENCIA
BÁSICA, APLICADA O TÉCNICA

Comunicación

LENGUAJE CIENTÍFICO

Video Clase 1: Parte II



PLAGIO

Copiar de otra persona

Presentarlo como propio

NO CITAR

Negligencia

Ideas ajenas

Datos de investigaciones ajenas

Parfraseo...

Verdades públicamente reconocidas

Ideas comunes de una misma área

Se omite una cita ya expresada anteriormente bajo la misma idea



ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Las actividades se presentan como una **Tarea**. Deberán descargar el archivo Word, responderlo y adjuntarlo nuevamente **en formato pdf** identificado con su nombre y apellido para ser corregido por el docente.

Se recomienda utilizar como base el mismo documento que encontrarán adjunto, asignando los espacios necesarios para responder las consignas y llenando los cuadros, con otro color o distinto formato de letra para facilitar su corrección por el docente.

No obstante, tiene la opción de realizar un nuevo documento sólo con las respuestas, y adjuntarlo **en formato pdf**.

FECHA LÍMITE DE ENTREGA: Sábado 29 de Agosto 2020, hasta las 23:59 hs

Actividades Prácticas OBLIGATORIAS

Archivos pdf de Actividades Prácticas



FORO DE CIERRE

El foro se considerará la actividad de cierre de este teórico-práctico. El objetivo es integrar los contenidos de la clase y permitir la interacción con sus compañeros y los docentes. Por ello, se recomienda responderlo después de hacer las actividades prácticas. La participación de cada estudiante en el foro, será evaluado como parte de las actividades obligatorias propuestas para esta clase.

FORO DE INTERACCIÓN: Clase 1



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Amado Moya, J. (2003). El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias. Gobierno de Navarra, Departamento de educación y cultura.
- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de

Fig. 2. Aula virtual de Metodología de la Investigación de la FCA-UNC. Diseño de cada clase con videos de contenidos teóricos, actividades prácticas, foro de cierre y bibliografía consultada

Fuente: elaboración propia para esta investigación

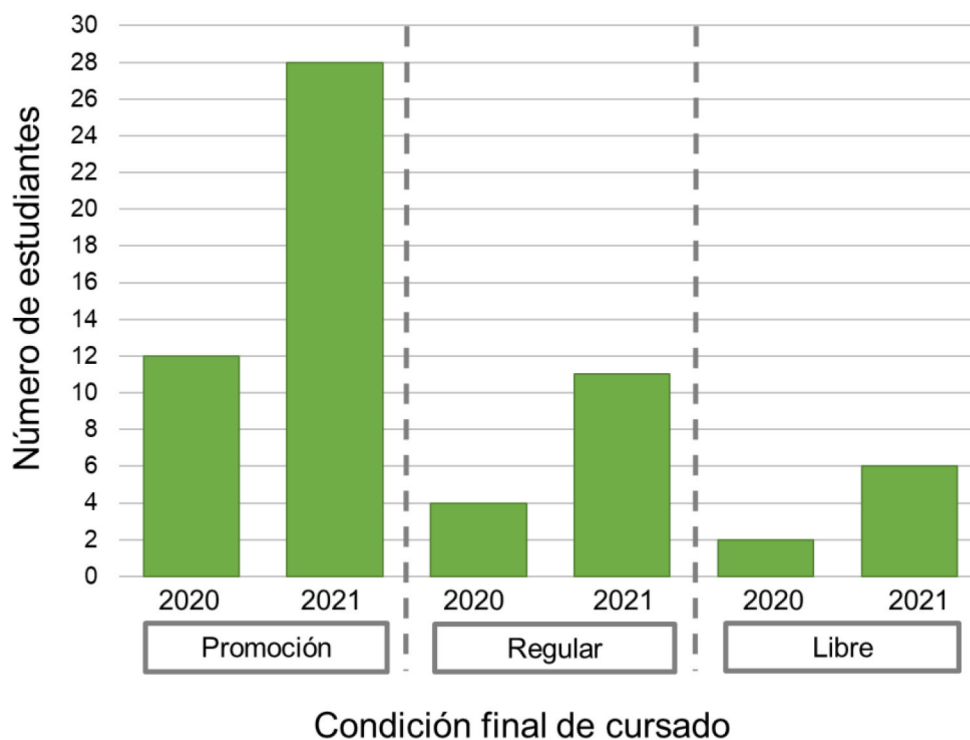


Fig. 3. Condición final de cursado del estudiantado en el espacio curricular Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Agroalimentos, FCA-UNC, durante el bienio 2020-2021

Fuente: elaboración propia para esta investigación

Actividades formativas al profesorado universitario en IA (2020-2024)



Training activities for university professors in IA (2020-2024)

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono: +58 412 2936196

Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico
CIIDEA-UCAB

Caracas, Capital República Bolivariana de Venezuela

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

mixzaidap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: + 412-8229562

Universidad Experimental de la Gran Caracas - UNEXCA

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

Fundación Famicine

Caracas, República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/10/2024
Arbitraje/Sent to peers: 12/10/2024
Aprobación/Approved: 20/10/2024
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El Índice de Preparación para la Inteligencia Artificial elaborado por el FMI (2023) ubica a Venezuela como uno de los países menos preparados de América Latina y el Caribe para adoptar la IA. En este sentido, los eventos sobre IA ofrecidos por las universidades venezolanas pertenecen a segundo nivel dentro de formación docente. Así pues, las conferencias, cursos, talleres y diplomados han formado parte de la oferta formativa en la UCV, ULA, UCAB y UNIMET. De allí que, las autoras describieran el fenómeno de eventos sobre IA desarrollados en las instituciones de educación superior mencionadas con la idea de contribuir con las mejoras pertinentes. Entre las principales conclusiones se destacan: a) necesidad de superar los desafíos tecnológicos (infraestructura, por ejemplo), b) publicación de las reseñas de eventos al público y c) estimular la cooperación entre organizaciones.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Venezuela, universidades, eventos, formación.

Abstract

The Artificial Intelligence Readiness Index prepared by the IMF (2023) places Venezuela as one of the least prepared countries in Latin America and the Caribbean to adopt AI. In this sense, the events on AI offered by Venezuelan universities belong to the second level within teacher training. Thus, conferences, courses, workshops and diploma courses have been part of the training offer at UCV, ULA, UCAB and UNIMET. Hence, the authors described the phenomenon of AI events developed in the mentioned institutions of higher education with the idea of contributing with the pertinent improvements. Among the main conclusions are: a) the need to overcome technological challenges (infrastructure, for example), b) publication of event reviews to the public and c) stimulate cooperation between organizations.

Keywords: Artificial Intelligence, Venezuela, universities, events, formation.

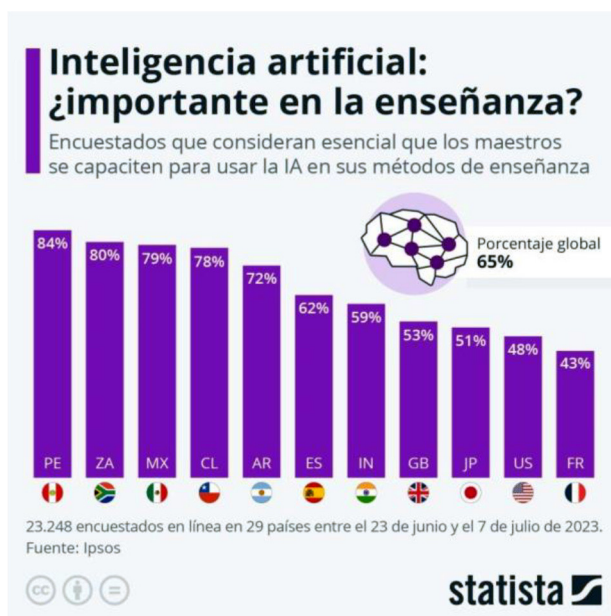
Introducción

Las tecnologías y aplicaciones de la inteligencia artificial (IA) evolucionan rápidamente. Como bien señala, Mogollón de Lugo (2020), las universidades venezolanas no pueden escapar ni mucho menos resistirse al cambio. En este sentido, su incorporación en los centros educativos superiores involucra a un conjunto de actores entre ellos, los docentes, quienes de una u otra forma entran en contacto con un fenómeno llamado formación.

La UNESCO reconoce que abordar la formación docente es fundamental no solo para mejorar la calidad educativa, sino también para cerrar las brechas existentes en el acceso a una educación equitativa e inclusiva. La inversión en la formación y el apoyo a los docentes es vista como una prioridad global para alcanzar los objetivos educativos de la Agenda 2030, entre ellos: “docentes bien formados, apoyados y valorados” (párrafo 1).

Según Monitor Global de Educación de Ipsos (2023), la formación a los maestros en el uso de la IA varía significativamente de un país a otro. De los encuestados en 29 países, el 65% piensan sobre cómo usar la IA en sus estrategias educativas (Melo, 2023). Países latinos como Perú (84%), México (79%), Chile (78%), Colombia (74%), Argentina (72%) y Brasil (70%) indican su importancia en la enseñanza (Ver Fig. 1)

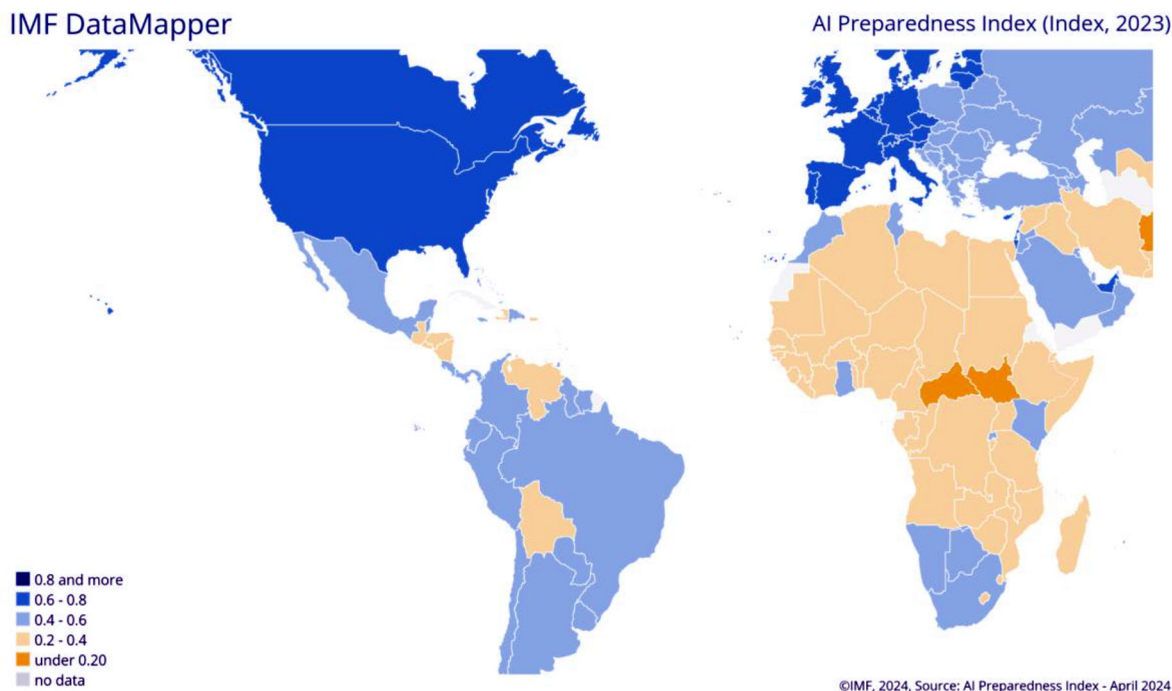
Fig. 1. Inteligencia artificial: importante en la enseñanza?



Fuente: Tomada de Melo (2023)

En el caso de Venezuela, no figura dentro del gráfico de barra. Sin embargo, el Índice de Preparación para la Inteligencia Artificial elaborado por el FMI (2023) ubica a Venezuela como uno de los países menos preparados de América Latina y el Caribe para adoptar la IA, con un puntaje de 0.27 dentro de una escala de 0 a 1. Situación que coincide al estar por debajo del promedio de los países de mercados emergentes (0.46 puntos) e inferior al promedio de los países de ingresos bajos (0.32 puntos). Tal como se muestra en la Fig. 2)

Fig. 2. AI Preparedness Index. Caso Venezuela



Fuente: Figura tomada del FMI (2023)

A pesar de que Pérez, López & Buendía (2019) consideran a los congresos, jornadas, seminarios espacios “más efímeros y tener menor impacto en el proceso formativo” (p.1110). Ambos autores resaltan la pertinencia de analizar y diseñar un perfil de participantes y comprender su contribución a la formación para la investigación.

Como procesos formativos no reglados, Barros (2018) señala que los docentes, a través de su participación en eventos académicos, construyen activamente una trayectoria de aprendizaje continuo. En este sentido, marcan un espacio y tiempo determinado en países y regiones del mundo (Fernández, 2023). Las conferencias son ejemplos de ello:

En 2010 y 2021, la región de Asia Oriental y el Pacífico acaparó el mayor porcentaje de publicaciones de conferencias sobre inteligencia artificial a nivel global, con alrededor de un 36% del total. El área de Europa y Asia Central ocupó la segunda posición, con un porcentaje cercano al 23%. (Fernández, 2023, párrafo 1)

Pese a los desafíos presentes en América Latina, específicamente en Venezuela, no es la excepción. Un porcentaje de docentes participan en actividades de desarrollo profesional para actualizar, perfeccionar, reforzar e intercambiar sus conocimientos por medio de los eventos formativos (Brull-González, 2020). Este último término, utilizado por Lebeque y Brull, (2017) cuando se realizan encuentros de este tipo con objetivos similares. Sin embargo, no se descartan otras razones por las cuales se organizan eventos académicos: a) conocer expertos del contexto y disciplina, b) aportar a la formación académica, social, técnica y tecnológica, c) intercambiar información, d) formación continua, e) colaboración entre docentes, investigadores y estudiantes.

Sin duda, la gestión de eventos académicos en el contexto universitario es un tema de creciente interés en la investigación educativa, en lo que respecta a la formación y capacitación de docentes universitarios, no solo por aportar al contenido disciplinar, sino también habilidades pedagógicas y tecnológicas involucradas (Pearson, 2023).

La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción masiva de una nueva modalidad en la organización de eventos por su flexibilidad, alcance global, y accesibilidad. Pero, también ha planteado desafíos en términos de interacción y compromiso, en comparación con los eventos tradicionales presenciales que fomentan una conexión más directa entre participantes. Sin embargo, de una u otra forma, el objetivo debería centrarse en enfoques innovadores que promuevan metodologías activas dentro de los eventos académicos con la finalidad de involucrar a los participantes en su proceso de aprendizaje.

Los eventos sobre IA ofrecidos por las universidades venezolanas pertenecen a segundo nivel dentro de formación docente (Peña, 2023). Es la fase de alfabetización que incluye la iniciación o inducción en IA dirigida a profesores noveles o menos experimentados en el tema. Sin embargo, no descarta la fase de desarrollo profesional para los más formados en IA. En este sentido, Caballero (2013) indica que:

El conocimiento tecnológico y su continua transformación es otro de los argumentos que hacen indispensable la formación permanente. El profesorado ha de capacitarse para acceder a nuevas formas de gestión de la información y el conocimiento, así como para diseñar y emplear nuevos entornos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.395)

Es un tipo de conocimiento que se podría generar a través de la participación del profesorado universitario en eventos, entre ellos: conversatorios, congresos, foros, charlas, talleres jornadas, seminarios y conferencias. Muchas ocasiones llevadas de forma aislada o en pequeños grupos profesionales, y en el mejor de los casos acompañados por los departamentos de investigación o formación, como es el caso de la muestra integrada por las universidades privadas.

En este sentido, esta investigación busca describir el fenómeno de eventos sobre IA desarrollados desde los centros educativos universitarios venezolanos: características, tipología, puntos fuertes y débiles dentro de la oferta formativa (temáticas formativas, modalidad) con la idea de contribuir con las mejoras pertinentes: "transformando el cómo y el porqué de las jornadas, talleres, conferencias y congresos" (Craig, 2023, p.43).

Marco teórico

El término evento envuelve un debate polémico. La misma Real Academia Española (RAE) indica dos acepciones: imprevisto y programado. Sin embargo, se puede decir que es un suceso, hecho o acontecimiento importante y programado de índole social, académica, artística o deportiva (RAE, 2023). En este sentido, significa que no es imprevisto. Cuenta con objetivos específicos, que pueden ir desde informar y educar hasta fomentar el networking o celebrar logros.

Por otro lado, el término académico se refiere a los centros oficiales de enseñanza, especialmente a los superiores (RAE, 2023). Por consiguiente, los eventos académicos son acontecimientos planificados y programados desde los centros educativos universitarios. Sobre este particular, diversos autores investigan sobre el término, y lo relacionan con "modalidad pedagógica factible para la formación y la comunicación asertiva en diversos niveles docentes" (Brull-González, 2020, p. 425).

Los congresos científicos, según Ramírez (2015) son eventos clave para la difusión de conocimientos científicos. Mientras que para Miñana (1999) son espacios de diálogo y colaboración donde se fomenta el intercambio de ideas y experiencias entre profesionales de un mismo campo.

El término seminario puede entenderse desde múltiples perspectivas: como una institución educativa, un tipo de actividad académica o una metodología docente (García Hernández, Lugones Botell, & Lozada García, 2006). En este último sentido, el seminario se caracteriza por una exposición clara y precisa de contenidos, donde el docente profundiza en los aspectos generales de un tema determinado. En cambio, el objetivo de las jornadas es facilitar el intercambio interdisciplinario de conocimientos y experiencias. A través de un formato dinámico que incluye conferencias, presentaciones de pósteres y debates, se promueve la discusión sobre temas de vanguardia en un área específica del conocimiento (Micolta Briceño, 2024)

Metodología

La investigación de eventos académicos sobre IA es de tipo exploratorio, cuantitativo y no probabilístico, con diseño documental enmarcado entre los años 2020- (septiembre 2024) específicamente en las universidades de la Gran Caracas.

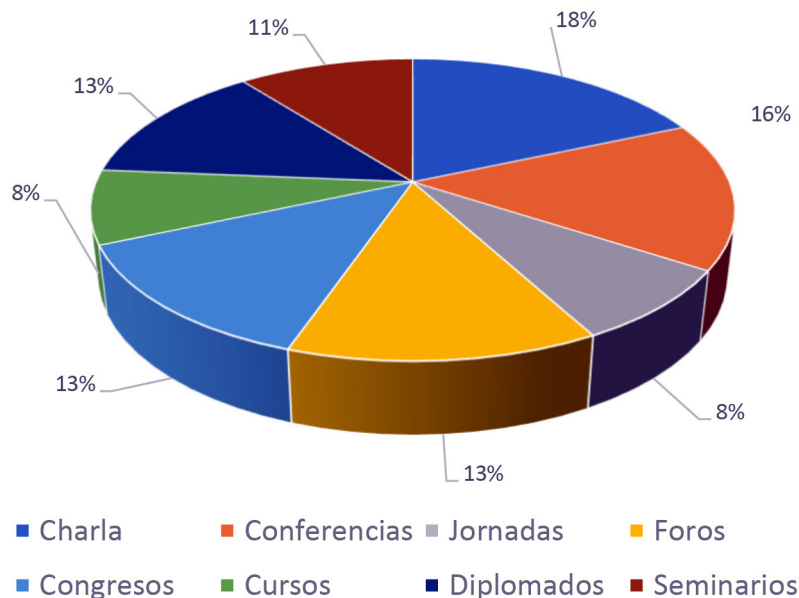
La muestra intencional está conformada por cuatro instituciones de educación superior que han figurado en los rankings a nivel internacional: dos universidades privadas (Universidad Metropolitana- UNIMET y Universidad Católica Andrés Bello-UCAB) y dos universidades autónomas (Universidad de los Andes-ULA y Universidad Central de Venezuela-UCV).

Las autoras utilizaron como técnica de recolección de datos la revisión documental a través de buscadores de internet: portales y redes sociales. En este sentido, permitió seleccionar, compilar, organizar y analizar información sobre eventos IA organizados por las universidades seleccionadas, bajo los siguientes criterios: a) Uso de las terminologías “inteligencia artificial” y “evento” en títulos y descripción, b) publicaciones entre los años 2020- 2024 y c) lugar y fecha en el cual se llevó a cabo cada evento.

Los datos fueron recolectados estilo bola de nieve y luego sistematizados en una hoja de excel programada con las variables de interés: tipo de evento, tipo de universidad, frecuencia de evento, y tipo de competencias. Para luego, analizar el contenido de la información generada.

Resultados y análisis

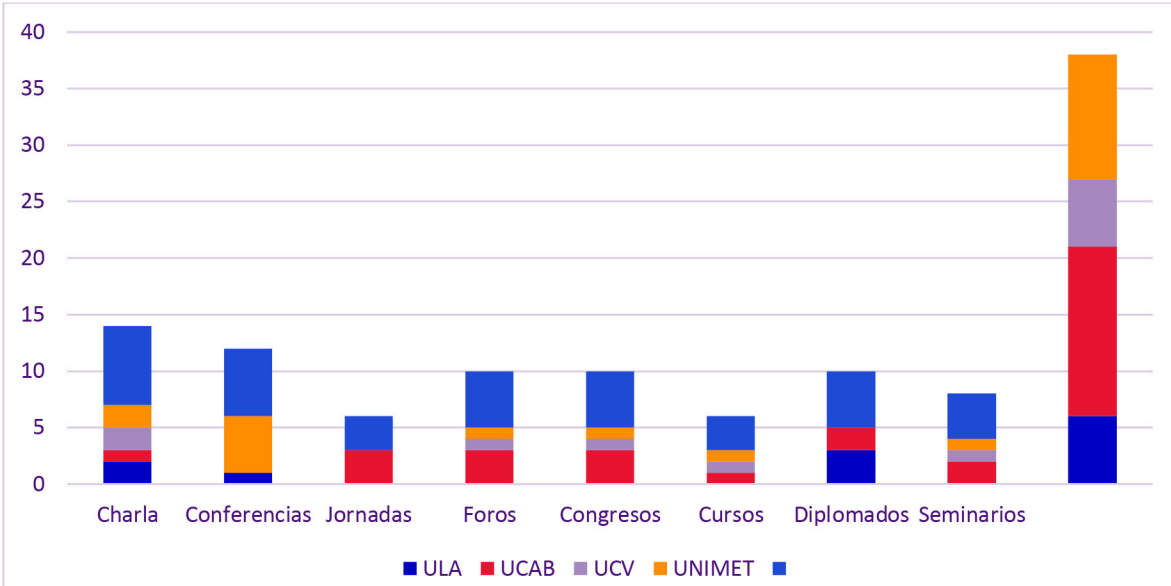
Según la muestra seleccionada, los eventos académicos sobre IA se pueden clasificar en ocho tipos, como se muestra a continuación:



Gráf. 1. Distribución porcentual de los eventos según la muestra tomada

Fuente: Gráfico construido por las autoras. 2024

Del total de eventos académicos sobre IA, las universidades privadas, apuntan en los primeros lugares, seguidos por las universidades públicas venezolanas, esto según la muestra intencional.



Gráf. 2. Distribución de los eventos según la muestra tomada

Fuente: Gráfico construido por las autoras. 2024

Una primera aproximación tipológica sobre los eventos académicos sobre IA pueden condensarse en la Tabla 1.

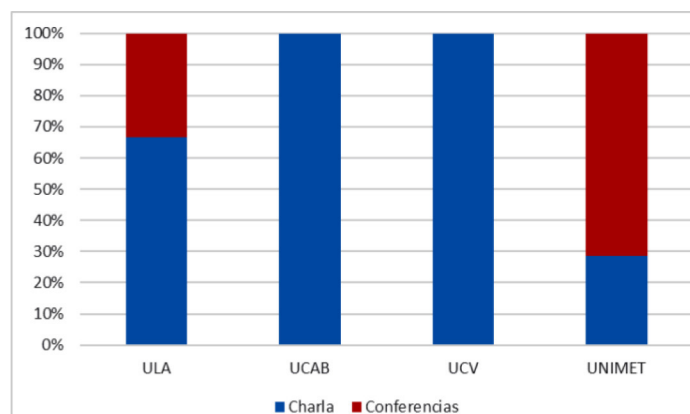
Tabla 1. Tipologías de los eventos académicos sobre IA

Técnica	Usan técnicas conferencias, congresos, foros, jornadas, simposios, talleres		Usan técnicas de apoyo: charlas, mesa de trabajo.	
Pilares fundamentales	Fomentan la investigación		Relacionados con la extensión	Relacionados con la docencia
Interés científico	Científicos		No científicos	
Periodicidad	Los eventos ordinarios pueden ser anuales, semestrales o trimestrales: congresos, jornadas		Eventos puntuales desarrollados por razones extraordinarias de interés: charlas	
Tipo de mejora	Sociales proponen mejoras en lo educativo y ético sobre IA		No sociales proponen mejoras en lo económico y financiero sobre IA.	
Alcance	Internos (miembros de la misma universidad)		Internacionales con participación nacional organizado por universidad nacional.	
	Nacionales con ponentes, incluyendo de la misma universidad		Internacionales con participación nacional organizado por universidades extranjeras.	
Naturaleza	Educación: Simposio, seminario, taller.		Información: Foro, coloquio, jornada, etc.	
Origen	Concebidos totalmente por la universidad.		Concebido por la universidad en conjunto con otros aliados (empresas, academias, egresados)	
Clase	Eventos de difusión de información		Eventos de formación	Eventos de cursos
Nivel científico	Académicos científicos: congreso, jornada, seminarios, taller...		Académicos no científicos: cursos, diplomados, talleres, presentación de libros	

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Charlas y Conferencias

En abril 2022, el Centro Internacional para la Innovación en la Enseñanza Superior UNESCO-ICHEI organizó una charla online sobre los desafíos y oportunidades para la formación de profesores de la educación superior en América Latina. En este caso, Venezuela participó, igual que lo hizo un año más tarde desde la sexta edición de la Conferencia Mundial de Inteligencia Artificial WAIC 2023, en la ciudad de Shanghái, China con el tema capacidad de la mujer en el desarrollo de la IA, sin embargo, son las universidades venezolanas las cuales se han destacado en la organización de charlas y conferencias (Ver Gráf. 1)



Gráf. 1. Distribución de charlas y conferencias por universidades

Fuente: Construcción de las investigadoras.

Las charlas ocupan el primer lugar en los eventos organizados, con títulos y términos que motivan y atraen a los profesionales. Inteligencia Artificial, Machine Learning y Chat GPT, entre otros son algunas temáticas específicas que buscan más allá de una información general: a) compartir conocimientos, b) intercambiar experiencias, c) promover nuevas tendencias, y d) estimular el debate y diálogo desde las autoridades universitarias (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Charlas de IA ofertadas por las universidades venezolanas

Universidad	Charlas	Objetivos
ULA Facultad de Ciencias Económicas y Sociales CIDE	Conversatorio Inteligencia Artificial y Machine Learning 2023 Presencial con transmisión Youtube	No indica
UNIMET	Conversatorio sobre inteligencia artificial y su uso en el ámbito de la academia Modalidad: Presencial Febrero 2023	Compartir con los decanos y Gerentes Académicos sus conocimientos sobre Chat GPT e inteligencia artificial.
UNIMET	World Café titulado: De la ciencia ficción a la realidad. ¿Cómo la Inteligencia artificial está transformando el ámbito educativo? Modalidad: Presencial 2023	Intercambiar experiencias y conocimientos para el aprovechamiento de las nuevas tecnologías
UCV	Coloquio Comunicación Social e IA ¿Mentira y verdades? Modalidad: Presencial Junio 2024	Discutir e intercambiar ideas de diferentes especialistas y los estudiantes

Universidad	Charlas	Objetivos
UCV	Inteligencia Artificial, educación y responsabilidad ciudadana en el contexto académico. 2023	Aplicar estas herramientas dentro de una institución educativa.
UCAB	Alcance y usos de la inteligencia artificial en entornos educativos Modalidad Híbrida: presencial y virtual -Gratuito -Fecha: septiembre 2023	Sentar las bases para desarrollar temas de formación para docentes, estudiantes y personal de la universidad.
ULA FACES	Segundo conversatorio Café y tecnología: ¿cómo la IA está cambiando la educación universitaria? Presencial Gratuito 6/24	Compartir experiencia y conocimientos sobre cómo la IA está transformando la forma en que se enseña y se aprende en el ámbito universitario.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Las charlas o conversatorios (conocidos también con otros nombres World-Café o Café y Tecnología) es el formato más común entre universidades y expertos, principalmente para aquellos que dominan el tema IA bajo la modalidad presencial. En este caso, el experto comparte de manera informal en menos de cuarenta y cinco minutos la información. En cambio, las conferencias ocupan el segundo lugar en la gestión de eventos dentro de las universidades. En el caso de la muestra pueden visualizarse como eventos puntuales o pertenecer a un congreso científico.

Las investigadoras Peña y Peña (2024) indican su importancia después de los papers. Sin embargo, este tipo de evento busca promover nombres de expertos y marcas, como un factor de reconocimiento y diferenciación necesario gestionar en un sistema altamente competitivo (Rubio, Améstica, King-Domínguez, Ganga, 2019). Ejemplo de ello, la Universidad Metropolitana desde la Facultad de Ingeniería. (Ver Tabla 3). Sin embargo, corresponden a un formato más formal que requiere de investigaciones.

Tabla 3. Conferencias de IA ofertadas por las universidades venezolanas

Universidad	Facultades que participaron	Conferencias (nacionales e internacionales)
UNIMET	Decanato de Ingeniería	Conferencia Internacional de Ciencias de la Computación Avanzada y Sistemas de información respaldada por la IEEE en el año 2023
UNIMET	Decanato de Ingeniería	Congreso Mexicano de Inteligencia Artificial del año 2023
UNIMET	Decanato de Ingeniería	Investigadores Latinoamericanos de la Conferencia de Sistemas de Procesamiento de Información Neural en el año 2023.
UNIMET	Decanato de Ingeniería y Educación /Academia Nacional de Ingeniería y el Hábitat,	Conferencia Inteligencia Artificial y resiliencia: Construyendo un futuro sostenible (2023) Ética y responsabilidad en la aplicación de la IA
UNIMET	Dirección de Egresados de la UNIMET y empresas	2da Unimet Global Conference. emprendimiento, inteligencia artificial y sustentabilidad.(2023)
ULA	Dirección de Relaciones Interpersonales	Conferencia La IA: usos y aplicaciones (2024) Presencial con transmisión en Youtube

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

La participación de expertos bajo el formato de conferencias internacionales a distancia combina interesantes categorías vinculadas con la IA: sostenibilidad, responsabilidad, resiliencia y/o ética. En este sentido:

Con la IA, podemos crear entornos de aprendizaje más interactivos y participativos, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas. En lugar de simples charlas unidirec-

cionales, las conferencias podrían convertirse en auténticas conversaciones, donde la IA facilita la participación de todos (Craig,2023, p. 44)

La Real Academia Española (s.f) define a las conferencias como sinónimo de ponencia, discurso o plática. Conversaciones que no solo se centran en las universidades sino en otras instituciones vinculadas con el sector educativo como es el caso de la Academia de Mérida, ubicada en Venezuela, quien organizó el evento titulado: *Inteligencia Artificial, una mirada al futuro de la humanidad.*, gracias a la participación de los profesores de la ULA (Doctores José Lisandro Aguilar, Wladimir Rodríguez y Francisco Puleo) en el año 2021.

En el caso de la ULA, son investigadores que han trabajado la IA, mucho antes del boom a nivel global del fenómeno IA. Es el caso del Dr. José Aguilar cuyas conferencias lo han enaltecido fuera de nuestras fronteras con títulos como: a) La Inteligencia Colectiva en la Inteligencia Artificial Distribuida (Lecture at the XXVII Latinoamerican Informatics Conference, 2001), b) Inteligencia Artificial Distribuida en Control de Procesos (Lecture at the II International Symposium Automation and New Technologies, TECNO2002), c) Avances en Inteligencia Artificial Distribuida: La Inteligencia Colectiva)VI Congreso Científico Técnico Escuela de Ingeniería, 2007), d) Inteligencia Artificial: Aplicaciones y Tendencia (Conferencia en el LabSIULA: XV Aniversario, 2015), e) Inteligencia colectiva aplicada a robots (Conferencia en la Escuela Politécnica Nacional,2015)

Foros

El foro es un tipo de evento más informal donde los docentes universitarios participan activamente con mayor libertad de expresión. Al mismo tiempo, las autoridades universitarias aprovechan el espacio para dar a conocer los avances sobre IA, estimular el diálogo y debate sobre los usos de esta tecnología en el contexto educativo, ético y otras implicaciones sociales por medio de la reflexión (Ver Tabla 4).

Este formato ocupa el cuarto lugar de preferencia en la organización de eventos, pero no necesariamente los que intervienen son expertos en la disciplina IA, sino que de una u otra forma están involucrados con el tema como docente investigador. No necesariamente hay un esfuerzo investigativo con formalidad metodológica.

Tabla 4. Foros de IA ofertadas por las universidades venezolanas

Universidad	Tipo de Foro	Objetivos
UCV Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) de la UCV. Diálogos UCV y la Cámara de Caracas.	Foro Inteligencia Artificial vs inteligencia natural. El dilema que nos alcanzó. Fecha: febrero 2023	Estimular el debate y diálogo universitario sobre temas importantes y actualizados, gracias a la iniciativa de un grupo de profesores.
UCAB Vicerrectorado académico.	Alcances y usos de la IA Fecha: septiembre 2023 Modalidad: Híbrida	Conocer sobre la IA en el contexto educativo. Reflexionar sobre las implicaciones y principales desafíos de la IA en la universidad.
UCAB	El impacto de la inteligencia artificial en Venezuela Fecha: mayo 2023 Virtual	Reflexionar sobre los usos de la IA
UNIMET Facultad de Humanidades y el Departamento de Desarrollo Integral	La Inteligencia Artificial y sus Implicaciones en las dimensiones del ser humano Modalidad: Híbrida 2023	Reflexionar sobre la IA y su impacto a la hora de producir contenido, ideas y arte en la sociedad.
UCAB /MOVISTAR Centro de Investigación y Formación Humanística (CIFH)	III Foro de Cultura Digital Inteligencia artificial: Fecha: octubre 2023 Presencial (Sala Digital Movistar)	Explorar las posibilidades de la Inteligencia Artificial y su impacto en la creatividad, las humanidades y el intraemprendimiento.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Jornadas

Como ya se mencionó, la Universidad de los Andes (ULA) ha sido la primera universidad venezolana en considerar el tema de la Inteligencia Artificial mucho antes del boom. Entre debates sobre las perspectivas, antecedentes, aplicaciones y aportes a la humanidad, se realizaron las primeras jornadas en la Facultad de Ingeniería desde la Ciudad de Mérida (Núcleo Hechicera, 2010), con la participación de los Doctores José Aguilar Castro y Franklin Rivas Echeverría (Prensa ULA, 2010).

Sin embargo, el fenómeno gestado desde la pandemia, impulsó a universidades privadas a ocupar los primeros lugares en el año 2023. Tal es el caso de la UCAB, quienes desarrollaron este formato de forma periódica asociadas con diversas actividades de extensión dentro de una misma área disciplinaria: IA. Entre otros objetivos: a) visibilizar a los investigadores, profesionales y estudiantes, b) divulgar y discutir resultados, c) compartir experiencias, d) visibilizar proyectos, trabajos y experiencias, e) reunir investigadores (Ver Tabla 5).

Según Craig (2023), las jornadas sobre IA proporcionan ayuda y apoyo continuo a los docentes en la reflexión sobre su práctica, establecimiento de sus metas de aprendizaje y trazado su propio camino de desarrollo profesional.

Tabla 5. Jornadas de IA ofertadas por las universidades venezolanas

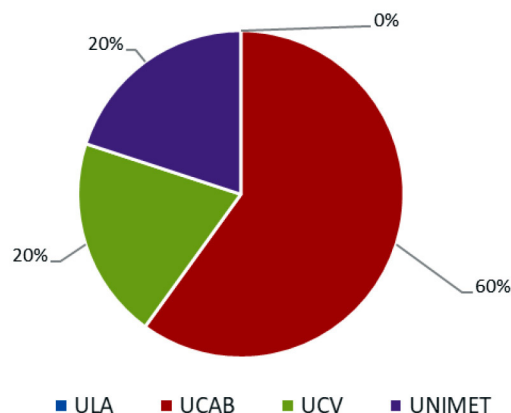
Universidad	Tipo de Jornada	Objetivos
Universidad Católica Andrés Bello-UCAB	VI. Jornadas de Investigación de la Universidad Católica Andrés Bello. Desarrollo Humano, Sustentabilidad, inteligencia artificial. 27 y 30 de noviembre de 2023	1. Visibilizar a los investigadores, los profesionales y docentes de pre y postgrado, y a las organizaciones e instituciones educativas interesadas por los proyectos de investigación realizados por la comunidad académica de la UCAB y de universidades aliadas. 2. Divulgar y discutir de los resultados de investigación derivados del trabajo intelectual de los Institutos, los Centros, las Facultades, los Programas de Postgrado, y las Academias.
Universidad Católica Andrés Bello-UCAB	I. Jornadas de Inteligencia Artificial (IA) del Centro de Investigación y Desarrollo de Ingeniería (CIDI) 7, 8 y 9 de febrero de 2024 Modalidad: digital y asincrónica	1. Compartir experiencias educativas y en el ámbito tecnológico. 2. Mostrar proyectos y experiencias basadas en el uso de la inteligencia artificial en la educación y otros ámbitos.
Universidad Católica Andrés Bello-UCAB	II. Jornadas de Inteligencia Artificial (CIDI) 10 al 12 de julio de 2024 Modalidad: Virtual	1. Reunir a investigadores, académicos, profesionales y estudiantes interesados en compartir sus conocimientos y experiencias en los campos de la innovación, el desarrollo sostenible y la inteligencia artificial.
Universidad Yacambú-UNY	IV. Jornada Internacional de Investigación "Realidad del futuro próximo desde la Investigación" Realizadas el 20 y 21 de julio de 2023 (Modalidad presencial y virtual)	1. Brindar apoyo a la investigación. 2. Visibilizar los trabajos que realizan los estudiantes en la universidad. 3. Generar espacios que permitan la interdialogicidad de saberes, experiencias y perspectivas.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Congresos

Los congresos ocupan el tercer lugar en cuanto a formatos de eventos organizados por las universidades seleccionadas. Sin embargo, no se da con cierta periodicidad en el tiempo por centro educativo. Son eventos más puntuales movidos por razones extraordinarias de interés acompañados desde la presencialidad de los participantes como modalidad fundamental, acompañado en algunas ocasiones del formato híbrido.

Las universidades privadas como la UCAB figuran en los primeros lugares (Ver Gráf. 2). Sin embargo, habría que preguntarse si las conferencias compartidas dentro de los eventos son aparte de un esfuerzo investigativo con formalidad metodológica, o simples experiencias que se intercambian con otras personas.



Gráf. 2. Distribución porcentual de los congresos por universidades

Fuente: Construcción de las investigadoras. 2024

Por lo general, este tipo de evento no se destina a un solo público. Un porcentaje emerge de la combinación de diversos grupos de especialidades, entre ellos los interesados en la temática IA, sustentabilidad e innovación, como se muestra a continuación (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Congresos sobre IA ofertadas por las universidades venezolanas

Universidad	Oferta (Extensión)	Contexto	Modalidad	Cohorte	Objetivos
UCAB	I Congreso Internacional de Investigación de la UCAB Desarrollo Humano, Sustentabilidad, inteligencia artificial.	Nacional. UCAB y universidades aliadas.	Híbrida: Presencial y virtual	27 y 30 de noviembre de 2023.	Divulgar y discutir de los resultados de investigación derivados del trabajo intelectual de los institutos, los centros, las facultades, los programas de postgrado, y las academias.
UNIMET	XIII Congreso de Investigación y Creación Intelectual	Nacional	Presencial	22 de mayo de 2024	Discutir el rol de la inteligencia artificial en la educación
UCAB/ Kurios Education	Kurios Summit 2024 I congreso privado de Innovación de Kurios Education	Nacional	Presencial	febrero 2024	Reflexionar sobre la IA y sus usos.
UCV	I Congreso Internacional de Calidad y Acreditación Universitaria	Nacional e internacional	Híbrida: Presencial y virtual	22 -24 de abril	Aunque el congreso se centra en calidad educativa, el mismo proporciona un espacio de un día para el intercambio de ideas sobre IA.
UCAB Escuela de Educación	V Congreso de Innovación Educativa	Nacional e internacional	Presencial	mayo 2024	Aun cuando el congreso no se centra en IA en el mismo se resaltan las ventajas y desventajas del uso de la IA en el aula.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Este tipo de eventos brindan oportunidades a los investigadores al momento de: a) presentar un trabajo para ser discutido, b) intercambiar experiencias, c) actualizar y perfeccionar conocimientos, como bien menciona el especialista en eventos Gómez (2006), y c) sugerir sesiones relevantes, proporcionar resúmenes, personalizar la experiencia de cada sesión (Craig, 2023).

Los eventos anteriores podrían no ser los únicos. Sin embargo, han surgido otras propuestas desde diferentes universidades nacionales, sin información adicional (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Otros congresos sobre IA ofertados por las universidades venezolanas.

Universidad	Oferta (Extensión)	Contexto	Modalidad	Cohorte	Objetivos
Universidad Politécnica Territorial de los Valles del Tuy	I Congreso Internacional Inteligencia Artificial: Retos y Desafíos de la Educación Universitaria 2023	Nacional e internacional	Virtual	22, 23 y 24 de nov de 2023.	1. Analizar el estado actual de la integración de IA en la educación universitaria. 2. Identificar los retos y desafíos que surgen al utilizar la IA en la educación universitaria. 3. Explorar las oportunidades y beneficios que la IA puede aportar a la educación universitaria. 4. Discutir estrategias efectivas para la implementación de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 5. Promover la colaboración entre investigadores, educadores y profesionales en el campo de la IA y la educación universitaria. Identificados.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Seminarios

El seminario web es la modalidad que predomina en la muestra. Los participantes vía internet pueden enviar preguntas y hacer comentarios. Por su carácter formativo, los expertos exponen un tema específico para luego ser discutido con alguna técnica de comunicación oral, que por lo general es el debate, para luego cerrar con un resumen de ideas por parte de un moderador del evento (Ver Tabla 8)

Tabla 8. Seminarios sobre IA ofertados por las universidades venezolanas

Universidad	Oferta (Extensión)	Modalidad	Costo	Objetivos
UCAB Centro de Estudios en Línea (CEL)	Conecta UCAB: hablemos de inteligencia artificial (2023)	Virtual Vía Zoom	Gratuito	Crear espacios de diálogo y debate, donde expertos en el área compartan su experiencia profesional en el uso de la inteligencia artificial
UCV	La tecnología de la inteligencia artificial y el aprendizaje profundo (2023)	A distancia	Gratuito	Conversar sobre la IA y sus retos.
UNIMET	Explorando horizontes en la enseñanza de las lenguas extranjeras con Inteligencia Artificial (2023)	Presencial	Gratuito	Intercambiar conocimientos sobre IA
UCAB	Seminario Web: Más allá de la IA. El potencial de las Humanidades Digitales (2024)	A distancia	Gratuito	No se indican

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Cursos

Los cursos ofrecen oportunidades bajo la modalidad virtual en la actualización de los docentes: conocimientos en las nuevas herramientas tecnológicas aplicables en el entorno educativo (Guamán-Inga, Quezada-Ureña, López-Fernández y Gómez-Rodríguez, 2023).

La labor de los Centros de Formación Continua de las diferentes universidades en la oferta de cursos es crucial en la mejora de la docencia por medio de herramientas y estrategias de apoyo aprendidas en situaciones concretas. Generalmente, este tipo de eventos tienen un costo y valor académico traducido en horas lectivas al momento de ser evaluado el contenido para profesores. Al contrario, solo se pueden otorgar certificados de asistencia (Ver Tabla 9). Quizás, el profesorado de la misma universidad tenga descuentos en los mismos.

Tabla 9. Cursos sobre IA ofertados por las universidades venezolanas

Universidad	Oferta (Extensión)	Modalidad	Acreditación	Costo	Objetivos
UNIMET respaldado por IBM	Curso IA	Presencial	Certificado por IBM Skills Academy	Por definir costo	- Entender el panorama de AI y su enfoque en el mundo moderno. - Aprender metodologías para incluir la AI en procesos y modelos de negocios. - Facilitar la comprensión de las corrientes más importantes de la inteligencia artificial. - Desarrollar laboratorios prácticos orientados al análisis. - Conocer y comprender las tendencias futuras de la AI.
UCAB-CIAP	Curso Inteligencia Artificial, regulación y aspectos legales sobre su adopción en empresas.	Presencial	nov 2023	Con costo	Lograr objetivos de aprendizaje.
UCV	Curso IA: Inteligencia artificial para docentes de educación superior	A distancia	UCV/Sadpro	\$50	Diseñar estrategias basadas en IA que mejoran la enseñanza.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Talleres

Son eventos de carácter formativo donde el facilitador transmite la información por medio de varias técnicas de aprendizaje. En el caso de la UCAB, los talleres sobre IA se ofertan periódicamente a la comunidad de docentes universitarios, con énfasis en el desarrollo de habilidades bajo la conducción de un equipo de expertos. También la UNIMET cuenta con un programa de Competencias Digitales para la Educación en Línea que brinda las herramientas necesarias para que los docentes trabajen en entornos digitales y comprendan los retos de la IA (Ver Tabla 10)

Tabla 10. Talleres sobre IA ofertados en las universidades venezolanas

Universidad	Oferta (Extensión)	Acreditación	Costo	Objetivos
UCV	Inteligencia artificial para docentes de educación superior Fecha: 2024 Modalidad: A distancia	UCV	No indica	Proporcionar conocimientos, herramientas, técnicas basadas en IA
UCAB	IA usuarios noveles IA usuarios intermedios Estrategias didácticas con IA Estrategias Didácticas y de Evaluación con IA Estrategias de Evaluación con IA Herramientas de IA como apoyo docente Revisión documental e IAG Fechas: 2023/2024 Modalidad: Híbrida	UCAB Dirigido a docentes UCAB-CII-DEA	Gratuito	Proporcionar a los docentes uca-bistas herramientas sobre IA
UNIMET	Competencias Digitales para la Educación en Línea. Modalidad: Presencial	UNIMET Dirigido a docentes UNIMET	Gratuito	Comprender los retos de la IA

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Diplomados

Los diplomados son cursos de estudios no conducentes a títulos académicos. Por su naturaleza son dinámicos y flexibles que buscan actualizar conocimientos específicos y profundizar sobre los mismos.

La mayor parte de estos eventos se orientan primero a un seminario gratuito relacionado con el tema, y luego, se oferta el diplomado a un costo calculado en dólares. Estrategia que permite captar clientes de forma más rápida y segura a distancia dentro del centro educativo. En el caso venezolano representan una oportunidad dentro del centro educativo desde el punto de vista económico, y para los docentes alcanzar un título en especialidad IA (Ver Tabla 11).

Tabla 11. Diplomados sobre IA ofertados por las universidades venezolanas

Universidad	Oferta (Extensión)	Acreditación	Costo	Cohorte	Objetivos
ULA Dirección General de Extensión (DIGEX)	Creación de contenidos multimedia con herramientas de inteligencia artificial Modalidad: A distancia (Asíncrona)	Acreditado por la ULA internacional	\$100 o equivalente en Bs	Primera cohorte inicia el 30 de junio 2023	-Utilizar en forma adecuada diferentes herramientas y servicios en la web para el diseño y producción de contenidos multimedia. -Gestionar eficientemente proyectos comerciales y/o educativos que aprovechen el potencial y posibilidades que ofrecen los contenidos multimedia. -Formar y dirigir equipos de trabajo para el diseño y producción de contenidos multimediales. -Definir las herramientas y servicios más adecuados para la creación y gestión de contenidos en la Web.

Universidad	Oferta (Extensión)	Acreditación	Costo	Cohorte	Objetivos
ULA Dirección General de Extensión (DIGEX) Departamento de Comunicación Social.	Escritura de contenidos con inteligencia artificial. Modalidad : A distancia	Acreditado por la ULA	\$50 o equivalente en Bs	Primera cohorte inicia el 21 de agosto 2023 Segunda cohorte en octubre 2023	Aprender a usar correctamente y de forma eficiente diversas herramientas de inteligencia artificial para la redacción (creación) de textos
ULA Ciencias Económicas y Sociales	Diplomado IA y Datos Science Modalidad: A distancia	Acreditado por la ULA	\$120 (cuotas)	No indica	Qué es la IA y cómo se aplica. Mostrar su complejidad
UCAB CIAP	Inteligencia Artificial aplicada a los Mercados Financieros Modalidad: A distancia	UCAB	\$670 de contado / \$740 financiado o el equivalente en Bs.	Febrero-Junio 2024 Sep-Dic 2024	Ofrecer al mercado de profesionales un conjunto de herramientas y habilidades que les permita ser capaces de desarrollar nuevos modelos de gestión de inversiones, y con conocimientos de los distintos tipos de mercados y productos.
UCAB-CIAP	Innovación Educativa con IA	UCAB	Sin información	Septiembre 2024 Febrero 2025	Integrar IA en el aula.

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Otras características de los eventos

Los eventos pueden ser híbridos, presenciales u online. La pandemia ha sido un catalizador para la transformación de la educación, impulsando la adopción de modelos a distancia, pues ofrecen algunas ventajas en los formatos en línea: a) los asistentes no se han de desplazar hasta el recinto universitario, b) son más económicos pues la mayoría son gratuitos, c) masivos porque pueden asistir un gran número de personas, e) flexibles en horarios. Por ello, el papel de los moderadores es fundamental. Sin embargo, como señalan Meza, Soledispa, Criollo, & Rodríguez (2023), esta transición no está exenta de desafíos. La formación docente en este nuevo contexto requiere una adaptación constante y la búsqueda de soluciones innovadoras ante diversos retos:

Pese al incremento entre los años 2021 y 2022, los índices de penetración publicados por Kepios en sus primeros informes de 2023 indica que Venezuela se ubica en el quinto lugar con una tasa de penetración de internet más bajas de América Latina (VeSinFiltro, 2023). Tanto los cortes como las fluctuaciones de energía eléctrica son interrupciones o variaciones en el suministro eléctrico que pueden afectar los dispositivos, equipos y actividades diarias. De tal forma, que impactan en la estabilidad y calidad de formación que ofrecen las universidades.

Por otra parte, la participación efectiva en jornadas, cursos, diplomados y congresos a distancia requiere que los docentes cuenten con las habilidades digitales mínimas necesarias para interactuar con las plataformas y herramientas empleadas en estos entornos virtuales.

Si bien, es necesario mantener el compromiso y la motivación a lo largo del proceso formativo, también es fundamental superar los miedos asociados a los retos profesionales. La implementación de incentivos, como la gratuidad de eventos de formación, puede ser un catalizador significativo para estimular este proceso.

Cabe señalar que cada universidad trabaja desde sus campus con posibles aliados como empresas y egresados, también es importante compartir reseñas de eventos académicos al público, así como ampliar el alcance de las estrategias de promoción.

Finalmente, uno de los mayores obstáculos que enfrenta el docente es encontrar el tiempo y el espacio necesario para su desarrollo profesional. No tanto concentrarse en las funciones que realiza sino en la ruta que recorre a nivel personal y alineado a los objetivos de la universidad.

Reflexiones Finales

Claramente hay un desarrollo importante de actividades formativas en las universidades privadas. En tal sentido, UCAB y UNIMET aparecen de modo frecuente con eventos académicos durante el período 2020-2024.

A pesar de los desafíos, el futuro de los eventos sobre IA en Venezuela es prometedor. Con el crecimiento de la comunidad de investigadores y el posible apoyo de instituciones educativas y gubernamentales, se espera que la cantidad y calidad de estos eventos académicos aumenten en los próximos años.

Las universidades brindan oportunidades de formación no solo para el profesorado universitario a la cual pertenecen, sino también para el resto de los centros educativos ubicados a nivel nacional. Sin embargo, se requiere superar un conjunto de retos entre ellos, la desigualdad en infraestructura digital, motivación y cooperación entre instituciones.

La organización de eventos de IA en Venezuela es fundamental para fomentar la innovación, la investigación y el desarrollo de soluciones tecnológicas en la creación de una economía basada en el conocimiento. En consecuencia, los eventos académicos son instrumentos para transformar, buscar cambios positivos, productividad y calidad. Sin embargo, a menudo, las universidades no mantienen bases de datos exhaustivas y accesibles al público que incluya los diferentes formatos que se llevan a cabo, especialmente aquellos relacionados con la facultad o departamento. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de la Universidad Católica Andrés Bello, Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA-UCAB). Profesora de la Escuela de Educación en la mención de Ciencias Pedagógicas y del PRESLIED. Árbitro de revistas educativas (nacionales y no nacionales). Conformar el Consejo Editorial de la Revista Internacional de La Imagen y del equipo de dictaminadores de la Revista Voces de la Educación.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Docente e investigadora de la Universidad Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA. Doctorado en Gerencia y es candidata a Doctora en Cultura y Artes para América Latina y El Caribe. Además, cuenta con una Maestría en Ingeniería Sanitaria, una Especialización en Dirección y Producción de Cine, Vídeo y Televisión, y un título de Ingeniero Industrial. Su formación se complementa con diversos cursos especializados. Es autora y coautora de diversas publicaciones ambientales

Referencias bibliográficas

- Barros Bastidas, C. (2018). Formación para la investigación desde eventos académicos y la producción científica de docentes universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2). <https://www.redalyc.org/journal/695/69559233001/html/>
- Brull-González, M. (2020). El evento académico una modalidad pedagógica para integrar aprendizajes en espacios multiculturales. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 411-425. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5209/4701>

- Brull-González, M. (2020). El evento académico una modalidad pedagógica para integrar aprendizajes en espacios multiculturales: Array. *Maestro Y Sociedad*, 17(3), 411–425. Recuperado a partir de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5209>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 11(2). DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>
- Cardozo, R (julio 2024). Venezuela, mal preparada para la inteligencia artificial. Dw. <https://www.dw.com/es/venezuela-mal-preparada-para-la-era-de-la-inteligencia-artificial/a-69683709>
- Craig, D. (2023)(Compilador-Editor). *Tercero en Discordia. Docente- Alumno IA. Reflexiones ante la irrupción de ChatGPT en la Formación Docente*. <https://omeka.campusuci2.com/biblioteca/items/show/2559>
- Fernández, R. (2023). *Distribución porcentual de las conferencias de inteligencia artificial (IA) publicadas en el mundo entre 2010 y 2021, por región*. <https://es.statista.com/estadisticas/1384413/porcentaje-de-publicaciones-en-conferencias-de-ia-por-region/#statisticContainer>
- García Hernández, M., Lugones Botell, M., & Lozada García, L. (2006). Algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre el seminario. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(3) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000300017&lng=es&tlng=es.
- Gómez, Carlos Alarico (2006). Gerencia de eventos especiales. Editorial Panapo de Venezuela, C.A.
- Guamán-Inga, L. E., Quezada-Ureña, S. E., López-Fernández, R., & Gómez-Rodríguez, V. G. (2023). Programa de capacitación para la actualización sobre Inteligencia Artificial como herramienta didáctica en los docentes. *MQRInvestigar*, 7(4), 1721–1738. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/787>
- IMF (2023). *AI Preparedness Index*. https://www.imf.org/external/datamapper/AI_PI@AIPI/ADVEC/EME/LIC/VEN
- Lebeque, Y., Brull, M. & Díaz, C. 2017. *Folleto para la Organización de Eventos Científicos*. Documento de Orientación. Departamento de eventos. Universidad de Oriente.
- Melo, M (2023). *Inteligencia artificial: ¿importante en la enseñanza?*. Statista. <https://es.statista.com/grafico/30894/encuestados-que-consideran-esencial-que-maestros-se-capaciten-para-usar-ia-en-la-enseñanza/>
- Meza, E. F., Soledispa, F. G., Criollo, B. M., & Rodríguez, L. J. (2023). La educación a distancia y sus desafíos: Un análisis de las mejores prácticas y estrategias para superar las barreras en el aprendizaje en línea. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6126-6147. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5777
- Micolta Briceño, V. (2024). Jornadas académicas un complemento a la educación. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/paper.4040>
- Miñana, J. (1999). Comunicaciones científicas a congresos científicos: algunas propuestas de mejora. *Atención Primaria*. 23 (6). (PDF) Comunicaciones científicas a congresos científicos: algunas propuestas de mejora (researchgate.net)
- Mogollón de Lugo, I. (2020). Tendencias, desafíos y desarrollos de la educación a distancia y virtual en la universidad venezolana. *Universidades*, 71(83), 17-30. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/73>
- Monitor Global de Educación (2023). *Opinión pública sobre la educación*. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-09/Ipsos%20Monitor%20Global%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Pearson (noviembre, 2023). *5 aspectos imperdibles en la capacitación en la capacitación docente universitaria*. <https://blog.pearsonlatam.com/educacion-del-futuro/5-aspectos-imperdibles-en-la-capacitacion-docente-universitaria>

- Peña, C. (2023). Formación docente en inteligencia artificial: entre niveles y realidades. Realidades. *Correo del Maestro*. 331. <https://api-saber.ucab.edu.ve/server/api/core/bitstreams/72093565-1601-4429-80fb-e557b01447f4/content>
- Peña, M. y Peña, C. (2024). La investigación sobre IA en cuatro universidades venezolanas. La revista venezolana de educación *EDUCERE*. 28(89). <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/19618>
- Pérez, A., López, J., & Buendía, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1109-1134. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401109&lng=es&tlng=es.
- Prensa ULA (2010, marzo 15). *Expertos de la ULA develan el futuro de la Inteligencia Artificial*. <http://prensa.ula.ve/2010/03/15/expertos-de-la-ula-develan-el-futuro-de-la-inteligencia-artificial>
- Ramírez Anormaliza, R., (2015). Los congresos o conferencias científicas: Un espacio para la divulgación científica. *Revista Ciencia Unemi*, 8(16), 7. <https://www.redalyc.org/pdf/5826/582663856001.pdf>
- Real academia española (s.f). Conferencia. <https://dle.rae.es/conferencia>
- Real academia española (s.f). Seminario. <https://dle.rae.es/seminario?m=form>
- Real Academia Española-RAE (2023). Académico. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/acad%C3%A9mico>
- Real Academia Española- RAE (2023). Evento. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/evento>
- Rubio, C., Améstica, L., King-Domínguez, A., Ganga, F. (2019). Valor económico y atributos de la marca en universidades chilenas. Una aproximación a través del proceso de análisis jerárquico. *Interciencia*. 44(8). 475-482. <https://www.redalyc.org/journal/339/33960960007/html/>
- UNESCO (s.f). *Docentes. Capacitar a los docentes e investigadores*. <https://www.unesco.org/es/teachers>
- VeSinFiltro (2023). *Informe sobre la situación de los derechos humanos digitales en Venezuela. Sin derechos en #InternetVe. Reporte 2022-2023*. <https://vesinfiltro.com/res/files/2022-2023H1.pdf>

La estimulación del lenguaje. Actividad sensorial y desarrollo psicológico en la primera infancia



The stimulation of language. Sensory activity and psychological development in early childhood

A estimulação da linguagem. Atividade sensorial e desenvolvimento psicológico na primeira infância

Ana Epifania Echemendía Izquierdo

aechemendiaizquierdo@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9523-8905>

Teléfono: +5350984587

Israel Acosta Gómez

israelacosta2203.az@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>

Teléfono: +5358657364

Carmen Lydia Díaz Quintanilla

cdiaz@uniss.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0003-2708-3566>

Teléfono: +5358661039



Universidad de Sancti Spíritus

“José Martí Pérez”

Facultad de Ciencias Pedagógicas

Departamento de Educación Infantil

Sancti Spíritus, Provincia de Sancti Spíritus

Cuba

Recepción/Received: 01/08/2024
Arbitraje/Sent to peers: 02/08/2024
Aprobación/Approved: 06/09/00
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El artículo se enfoca en realizar un estudio sobre los aspectos esenciales del lenguaje, al concebirlo como mecanismo sociocultural de apropiación, al asumir también el proceso de estimulación estructuro-funcional de la neuroplasticidad del cerebro, para entender el desarrollo socio-cognitivo de los niños, lo que generará las conductas verbales efectivas. Los autores de la investigación pretenden revelar la jerarquía que tiene la estimulación temprana del lenguaje infantil, desde los factores sociales, psicológicos y biológicos. Por tanto, el objetivo es: teorizar acerca desarrollo del lenguaje en los niños de la edad temprana, de modo que se ejemplifique a través de procedimientos metodológicos generales y específicos.

Palabras clave: lenguaje, estimulación temprana, neuroplasticidad, desarrollo, apropiación.

Abstract

The article focuses on carrying out a study on the essential aspects of language, conceiving it as a sociocultural mechanism of appropriation, also assuming the process of structural-functional stimulation of the neuroplasticity of the brain, to understand the socio-cognitive development of children, which will generate effective verbal behaviors. The authors of the research intend to reveal the hierarchy of early stimulation of children's language, from social, psychological and biological factors. Therefore, the objective is: to theorize about language development in children of early age, so that it is exemplified through general and specific methodological procedures.

Keywords: language, early stimulation, neuroplasticity, development, appropriation.

Resumo

O artigo centra-se na realização de um estudo sobre os aspectos essenciais da linguagem, concebendo-a como um mecanismo sociocultural de apropriação, assumindo também o processo de estimulação estrutural-funcional da neuroplasticidade do cérebro, para compreender o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, que irá gerar comportamentos verbais eficazes. Os autores da pesquisa pretendem revelar a hierarquia da estimulação precoce da linguagem infantil, a partir de fatores sociais, psicológicos e biológicos. Portanto, o objetivo é: teorizar sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças de idade precoce, de modo que seja exemplificado através de procedimentos metodológicos gerais e específicos.

Palavras-chave: linguagem, estimulação precoce, neuroplasticidade, desenvolvimento, apropriação.

Introducción

El lenguaje es una herramienta sociocultural de apropiación del conocimiento del mundo, donde los sujetos interactúan y construyen su realidad en función de un modelo interaccionista-simbólico desarrollador. Por ende, en palabras de Lahey (1988), se expresa que el lenguaje “...es el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación” (p. 2).

Por su parte, Owens (2003), declara que, el lenguaje es un “...código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos” (p. 2).

De manera, que el lenguaje es un producto de la realidad, y no una secuencia que encadena una relación de sonidos; o sea, se debe tomar en cuenta la función “generalizadora” y “comunicativa” del lenguaje. En este sentido, la psicóloga rusa Novoselova (1978) enunció:

...La formación de la generalización en el lenguaje comúnmente se analiza solo en calidad de proceso específico. Nosotros no podemos estar de acuerdo con eso. Las dos funciones, la generalizadora y la comunicativa, están representadas en la palabra como unidad dialéctica. La esencia del lenguaje consiste, precisamente, en el que el hombre al comunicar generaliza, le transmite a su interlocutor una determinada información con contenido, adquirida en el proceso de la actividad. El niño también debe adquirir una determinada experiencia que le dé contenido a lo expresado (p. 2).

En este sentido, se coincide con Novoselova (1978), que la comunicación del niño es, por tanto, un proceso donde se generaliza su actividad rectora según año de vida, pero además, según la formación de las propias acciones mentales, al interactuar con objetos, e influye ello, también, en el desarrollo expresivo-vivencial, que es clave para la socialización e interiorización de las cualidades psíquicas que hacen desarrollar el propio lenguaje.

Es por ello, que dando lugar a la interacción, es que la palabra como unidad nominativa, que contiene todos sus semas (sentidos), es que recobrará para el niño toda su coherencia verbal. Ya lo expresaría Vigotsky (1996) citado por Maza-Sancho (2016), cuando estableció que, “...el significado de la palabra es la unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento” (p. 148). Existimos a través de palabras, ellas nos permiten construir ideas y pensar a través de ellas.

Se debe señalar, a algunos autores como: Liublinskaia (1977); Chomsky (1981); Novoselova (1981, 1991); Krúpskaya (1982); Navarro (2003); Owens (2003); Ferreiro (2005); Martínez-Mendoza (2006); Moreira-Mora (2019); Aragundi-Cedeño (2019); Vigotsky (2014); Vigotsky (1996) citado por Maza (2016); Carreño-Acebo y Calle-Poveda, 2020; Guadamuz-Delgado, Miranda-Saavedra y Mora-Miranda (2022); Castillo-Jara (2021); Arismendi-Vela et. al., (2022); Chipana-Guillen (2023), entre otros.

Estos autores enfatizan sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje como un proceso que se nutre en función de la estimulación temprana; pues, se establece este macroproceso como necesario, al propiciar una modificación y una transformación de los otros macroprocesos psíquicos que intervienen en la comunicación. Desde un estudio de tipo bibliométrico-longitudinal, se ha nutrido este trabajo, resaltando algunos aspectos teóricos y metodológicos con algunas proyecciones didácticas.

Por ende, cuando el sujeto se comunica, establece un sistema de relaciones, que son, sociales por su estructura, y, que además, están condicionadas a través de signos-instrumentos que mediatizan la actividad conjunta.

No existe comunicación, si el lenguaje no actúa como herramienta sensible de interacción; no existe el habla, que es su sustrato material individual, si los sujetos no socializan.

Por tanto, el objetivo es: teorizar acerca desarrollo del lenguaje en los niños de la primera infancia, de modo que se ejemplifique a través de procedimientos metodológicos generales y específicos.

El desarrollo del lenguaje desde una visión socio-comunicativa

Cuando se alude al lenguaje, se llama la atención a un cierto mecanismo de representación e ideación con el entorno social, que provee al niño de modos de actuación, y, que por ende, le permite el desarrollo socio-cognitivo en función de una construcción donde se vincula con los objetos y fenómenos de esa misma realidad que ha de simbolizar. Para Terreros-Casas (2018) esto queda demostrado:

...El lenguaje es la herramienta indispensable para la socialización porque es el medio por el cual las personas nos comunicamos, actuamos sobre el medio, nos acomodamos y nos integramos al medio ambiente. Además, a través del lenguaje podemos transmitir los valores, creencias, opiniones, costumbres, lo cual pertenece al contexto social que habitamos; es decir, las pautas culturales son transmitidas también por el lenguaje (p. 8).

Pues, se define que el lenguaje, entonces, es un modelo de asociación entre lo innato, que equivale a decir que el lenguaje es una capacidad dada al hombre (Chomsky, 1981, 1983, 1992), y al mismo tiempo, es el lenguaje una experiencia sociocultural, adquirida en un marco o entorno interaccional (Vigotsky, 1978a; 1987; 2014; Chomsky, 1975; Chomsky, 1986).

En tanto, Owens (2003) y Pérez y Salmerón (2006), expresan que el lenguaje es aquel conjunto de códigos compartidos y a su vez complejos, que permiten representar conceptos, pensamientos y emociones a través del uso combinado de símbolos. Las combinaciones están mediadas bajo reglas estandarizadas que permiten la comprensión entre el emisor y receptor, donde se representan conocimientos, necesarios para que los niños construyan un sentido lógico psicológico.

Estas definiciones analizan el lenguaje desde el punto de vista formal, el cual tiene una organización interna y como componente esencial: el lingüístico, posee una organización morfo-sintáctica (generativa y transformacional) (Chomsky, 1991). A su vez, Navarro (2003), explica:

...Cuando hablamos de lenguaje nos referimos a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse. La comunicación se da en muchas especies animales, a través de distintas formas o sistemas. Pero son sistemas muy limitados que les permiten comunicarse de una forma muy básica. En el hombre, sin embargo, encontramos la capacidad de poder comunicarse a través de distintos sistemas (gestual, escrito...) y, especialmente, a través de signo vocales (lenguaje oral), un sistema que le permite comunicarse de una forma más libre. Es, sin duda, el sistema más complejo (p.323).

Desde este enfoque, se evidencia la diferencia que existe entre comunicación y lenguaje, aunque estos términos están estrechamente vinculados, no son dos categorías idénticas ni homólogas, que puedan ser sustituidas, representadas y reducidas. Chomsky (1981) citado por Chipana (2023), indicó que los individuos nacen con un instrumento mental que permite descubrir e informar el conocimiento a través de oraciones lingüísticas, generadas por las experiencias cotidianas. En tanto, para Sojin (1985) al citar a Lenin, queda manifiesto que:

...El desarrollo integral del niño se lleva a cabo sobre la base de asimilación de la experiencia multiseccular de la humanidad y solo por la comunicación entre el niño y los adultos. Las personas adultas conservan la experiencia acumulada por la humanidad, sus conocimientos, habilidades y cultura. Esa experiencia puede ser transmitida, mediante el lenguaje. “La lengua es el medio más importante de comunicación del hombre” (p. 6).

Por un lado, otros autores le hacen crítica a Chomsky, acerca de que no “toma en cuenta”, los elementos pragmáticos o mediacionales en torno al desarrollo del lenguaje como herramienta para la comunicación. No obstante, nos adscribimos al criterio de Chomsky (1983), puesto que, él nos habla de las “experiencias cotidianas”, y ello es un uso pragmático del lenguaje, donde el significado generaliza las asociaciones verbales, con criterio no solo gramatical, sino funcional.

Por ello, no vemos la contradicción, tal vez, sí la intención de comprenderla y de aceptarla, porque el lenguaje se desarrolla desde la experiencia vital (porque estamos predispuestos al lenguaje; y, Chomsky no puede olvidarse). Asimismo, este autor, alude con mucho rigor al orden y estructura sintáctica, las cuales se aprenden en la escuela, para construir lógicamente, la macroestructura superficial y profunda de la comunicación (Chomsky, 1983).

Ello se encadena con una idea muy esencial de Ferreiro (2005) en plena concomitancia con Piaget, el cual considera que, el lenguaje es un instrumento para descubrir y/o internalizar las acciones del medio; así, el lenguaje es un “...instrumento de acciones sociales, el lenguaje como modo de comunicar una visión del mundo y el lenguaje como objeto en sí, acerca del cual es posible pensar y también hablar” (p. 36). Ramírez-Ramos y Oro-Barrera (2003), plantean en relación con lo anterior que existe “...una consolidación progresiva del lenguaje interno, y una mayor “interiorización” del lenguaje para sí y que, aparentemente, le sirve al niño para guiar su acción manual y mental” (s/p).

Por ende, el lenguaje es un mecanismo de interpretación de la realidad, es decir, que el lenguaje le ofrece el sentido a lo que representamos desde la realidad. Luria (1977) citado por Ríos-Hernández (2010), expone que el “...lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (s/p).

A su vez, Chomsky (1991), formula: “...el lenguaje es un proceso creativo, cada vez que hablamos organizamos activamente los pensamientos en palabras, más que repetir frases hechas” (p. 682). También para el educador y psicólogo cubano Martínez-Mendoza (2006):

...El lenguaje es una forma peculiar de conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, un reflejo de dicha realidad que se propicia por medio de la lengua natal, y que constituye a su vez, la principal vía de comunicación entre los seres humanos, entre las personas y mediante el cual el individuo entra en relación con sus semejantes, para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e incluirse entre sí. Para eso hace uso de una lengua que tiene componentes fonético-fonológicos, léxico-semánticos, gramaticales, que la hacen un medio indispensable del pensamiento humano, con el que forma un sistema en mutua independencia e interrelación (p. 2).

En consecuencia, con los estudios que se realizan, se asume este concepto al considerar que el lenguaje es un medio de comunicación e intercambio que tienen las personas, y para su uso se consideran aquellos componentes lingüísticos que permiten realizar una valoración del desarrollo del pensamiento, en estrecha vinculación con el lenguaje, que, por un lado es herramienta de apropiación, y, por otro, es comunicación misma que exterioriza y generaliza el psiquismo en su modelo social de interacción. Vigotsky (2014) asevera que:

...La comunicación verdadera presupone una actitud generalizadora, que es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Las formas superiores del intercambio humano son posibles, solo porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada; esta es la razón por la cual ciertos pensamientos no pueden ser comunicados a los niños, aunque estén familiarizados con las palabras necesarias, pues puede faltar el concepto adecuadamente generalizado que asegure la comprensión total... (p. 4).

Por lo que, existe comunicación si se evidencia un “modo social” de lenguaje, porque ello genera comunicación, y ella entrama ante todo, que los niños dominen conceptos que implica saber que estos los familiariza con el mundo (porque el concepto realmente se domina cuando se interioriza), y de ahí con lo que el propio mundo le impone para interiorizarse en el mismo niño, porque él piensa, crea, elabora y pues, define su entorno relacional.

La estimulación temprana de las funciones psicológicas superiores

La estimulación temprana es un proceso donde se expresa y desarrolla un modo intervenir en el perfeccionamiento de las funciones psicológicas. Por ello, podemos decir que cuando se estimula, se potencia lo sensorial, los analizadores que intervienen en la sensopercepción del niño: tacto, oído, vista, olfato y soma. Montenegro (2005) citado por Moreira-Mora (2019) expresa al respecto que la “estimulación” es:

...El conjunto de acciones tendiente a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuada en el contexto de situaciones de variada complejidad, que emergen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo (p. 11).

De hecho, cuando se estimula, se sucede un proceso interactivo-instruccional “complejo”, porque el niño socializa, y va integrando un modo de construcción desde donde se desarrolla y se perfecciona el proceso del lenguaje como área transversal de la actividad psíquica, que permite la coordinación de los macroprocesos del desarrollo, consideradas habilidades del pensamiento u operaciones y funciones psicológicas superiores para otros psicólogos, a saber: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción, comparación y generalización; sensopercepción, pensamiento y lenguaje.

Entonces, estas funciones son fundamentales para el desarrollo cognitivo que posibilita describir la actividad lingüística humana, esencial para revelar la complejidad de la mente, dado a que es un proceso social, que se interioriza y se convierte en herramienta de pensamiento (Vigotsky, 1978a; 1987; Chomsky, 1975; Chomsky, 1986).

También, para la propia Moreira-Mora (2019), el lenguaje se establece como estrategia de aprendizaje para el logro de la efectividad de la estimulación, la llamada “competencia social”, que es producto-proceso de este gran fin formativo. Así:

...La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización, merced a la interacción con otras personas y posibilitada principalmente por los siguientes mecanismos:

1. aprendizaje por experiencia directa,
2. aprendizaje por observación,
3. aprendizaje verbal o instruccional (p. 17).

También, en palabras de Carreño-Acebo y Calle-Poveda (2020), “...la estimulación temprana se ha afirmado...como un conjunto de estrategias para mejorar el desarrollo infantil psicomotriz, cognitivo, socioafectivo y estético de todos los niños en general” (p. 518). Por cuanto, se estimula para optimizar los modelos de comprensión y expresión, que viabilizan el desarrollo integral de la “ideación” en el plano social. O sea, la Zona de Desarrollo Próximo del niño se estimula a partir de las actividades de socialización, que es una interacción proximal, esencial para generar procesos educativos (Vigotsky, 1978; Bruner 1996).

En fin, este proceso, es ideal comenzar en forma precoz, desde la etapa prenatal. Posteriormente, en el momento del nacimiento, es prioritario que se establezca el apego madre-hijo, para que dicha estimulación sea un proceso de construcción de asociaciones, lo que además significa una mayor duración a futuro de las ventajas que van logrando.

Mucho se ha insistido en las investigaciones de antaño y más recientes sobre la neuroplasticidad cerebral, asociado a la ANS (Actividad Nerviosa Superior), esta se refiere a la figuración receptiva y móvil (se dijera metafóricamente que es una “esponja” el cerebro de un niño), porque el niño necesita de la estimulación como proceso de aprovechamiento global para el logro de una mayor capacidad de aprendizaje.

Para Guadamuz-Delgado, Miranda-Saavedra y Mora-Miranda (2022) “...el cerebro tiene la capacidad de reorganizar vías, nuevas conexiones y también crear neuronas, todo esto se debe a la neuroplasticidad” (p. 2). Este proceso es morfofuncional, lo que quiere decir que posibilita proporcionar al niño un modelo sensitivo

que siguiendo el esquema “Estimulo-Respuesta-Retroalimentación” que Skinner (1981), donde el propio niño se adapta en cada “acción recurrente asociada a un estímulo”, y convierte en experiencia social para él. Una vez más, para Guadamuz-Delgado, Miranda-Saavedra y Mora-Miranda (2022) se plantea que:

...La neuroplasticidad es la capacidad del cerebro para reorganizar la actividad neuronal o un reajuste en su funcionalidad. Esto es debido a conexiones neuronales que responden a factores ambientales, por estimulaciones sensoriales o consecuencias en el desarrollo normal. Estas capacidades que presenta el cerebro se ven más favorecidas en edad temprana, ya que presentan una mejor absorción de información y de regeneración en las neuronas por medio de una respuesta rápida de la sinapsis (p. 1).

Para ello, hay que tener en consideración elementos estructuro-funcionales de la Actividad Nerviosa Superior (ANS), puesto que la sinapsis, vista como conexiones funcionales entre las neuronas (como células nerviosas) del cerebro, permiten la activación (durante los primeros años de vida), de mecanismos de respuestas sensoriales, desde donde el cerebro aumenta rápidamente el desarrollo cognitivo y habilidades para el aprendizaje dimensionado como reforzamiento (retroalimentación) de estas conexiones promoviendo un mejor funcionamiento de las capacidades verbales de (comprensión-producción).

Porque, la neuroplasticidad garantiza un desarrollo óptimo de las funciones corticales, o, dicho de un modo más recto, la Actividad Nerviosa Superior (ANS), es un proceso de megafunciones sociocognitivas que permiten la actividad de pensamiento y lenguaje. Para Martínez-Mendoza (2004), ello se corrobora cuando manifestó que: “...la actividad verbal, como cualquier otro proceso psíquico, es dirigida por el cerebro. El lenguaje es una de las más complejas funciones psíquicas superiores del hombre y su existencia está determinada por un centro rector, el sistema nervioso central, en particular la corteza cerebral” (p. 6).

Nos parece importante otra reflexión de Novoselova (1978), dado que “los indicios asimilados sensitivamente” como ella expresa, pertenecen al campo de la neuroplasticidad, porque el niño asimila, incorpora y generaliza en su experiencia la palabra, que se relaciona con el modo de transformación de esta en la producción de imágenes dotadas de sentido; es decir, que su capacidad se enriquece con cada apropiación del instrumento-símbolo que dialoga con él.

Es el lenguaje una conexión semántico-cerebral, con un origen cortical, que se exterioriza en forma de palabras, acciones y actividad. En este mismo orden, para Krúpskaya (1982) queda realmente justificado el valor y la jerarquía de los “estímulos”, al decir:

...La importancia de la educación sensorial de los preescolares, la educación de los órganos de los sentidos: la vista, el oído, el tacto y el olfato, ya que estos son los órganos con la ayuda de los cuales el hombre concibe el mundo exterior. Del perfeccionamiento, agudeza de ellos, depende la fuerza y la diversidad de las percepciones. El desarrollo sensorial a su debido tiempo, juega un papel importantísimo en la vida futura del niño y en su preparación para el trabajo. Los órganos de los sentidos necesitan de la ejercitación sistemática; en su variada actividad, los niños se familiarizan con las propiedades de las cosas y con los materiales (p. 17).

Krúpskaya (1982), es muy ilustrativa en su explicación, de modo que expresa que la educación de los órganos de los sentidos es esencial en torno a que los niños se apropien del mundo material-objetual; precisamente, justificamos psicológicamente que se enriquece el modelo de lengua desde esa (interacción) y se expresa una función fáctica-expresiva que modifica y transforma su capacidad comunicativa; dando sentido al instrumento-símbolo de la comunicación, que es una herramienta, que viabiliza que el desarrollo del idioma sea un proceso evolutivo y transformador, en forma de acciones, que fortalece los reflejos de la “memoria de ideaciones”.

Por su parte, Gutiérrez-Duarte y Ruiz-León (2018) citando a Martínez-Mendoza (2010), afirman que: “... las condiciones externas, sociales, de vida y educación son determinantes en el desarrollo humano” (p. 35).

También, al estimular el lenguaje, permite conducirlo al desarrollo. Para Rodríguez-Mondeja y Rojas-Bastard (2017), queda claro que: “...el lenguaje humano no se adquiere de forma instintiva, sino por contacto con otros seres humanos. Permite la expresión del pensamiento y de exteriorización de los deseos y afectos...el

lenguaje es el medio de comunicación por excelencia” (p. 2). Todo ello permite que el niño le otorgue sentido a las prácticas del lenguaje en las cuales se desarrolla.

Con vista a ejemplificar cómo los agentes educativos pueden desarrollar acciones didácticas para coordinar el desarrollo del lenguaje, a continuación, se propondrán procederes, tanto generales, como específicos, para la estimulación de este proceso, de modo que en cada componente o nivel de la lengua, se juegue un rol esencial. Por ello, fue menester de los autores de esta investigación, ante todo, observar el desempeño profesional de estos docentes, para en función de sus debilidades, perfeccionar su práctica educativa. Expresamos un agradecimiento a la Prof. Julia Rivero Bagué y a la Prof. Orquídea Soriano Gómez, por su contribución y experiencia.

1. Ejemplo de un proceder general desde el nivel de la lengua-semántico:

- **Nivel o componente semántico:** *constituye un sistema de acciones en el desarrollo de la construcción de sentidos y significados para la exteriorización de ideas, e ir perfeccionando la conducta verbal asociada al ritmo, la fluidez y corrección idiomática.*

2. Proceder general para el nivel de la lengua-semántico:

- Desarrollar la conciencia noética (construcción de significados), a partir de acciones auténticas que conformen la experiencia sensorial directa del niño.
- Potenciar ambientes propiciadores donde el niño valore sus acciones y le atribuya sentido, al evidenciarse patrones coloquiales discursivos que le promuevan el desarrollo de habilidades con creciente nivel de complejidad, el orden gramatical o sintáctico

3. Procederes específicos para el nivel de la lengua-semántico:

- Emplear poesías cortas y cuentos, acorde a la edad y el desarrollo evolutivo del niño, en función de los procedimientos metodológicos a tener en cuenta para introducir un nuevo vocablo o palabra generalizadora.
- Emplear juegos verbales, rimas y adivinanzas para que el niño forme y comprenda las familias de palabras.
- El agente educativo garantizará el adecuado vínculo con las familias de los niños, lo que facilitará explicarles algunos aspectos, tanto desde el orden metodológico, como en función de la comunicación, como espacio discursivo desde las edades más tempranas. Dentro de estos se encuentran, por ejemplo:
 - El uso inadecuado y excesivo de los diminutivos o aumentativos. (niñito, caballito, zapaticito (zapatito), zapatón, etc.), lo que distorsiona la comunicación realmente, porque desde el ella el niño aprehende el correcto empleo o uso de las palabras del idioma, y crea representaciones semánticas que asocia.
 - Nunca repetir las palabras incorrectas que el niño dice. Mostrar siempre el modelo correcto sin paternalismos simbólicos. (papaíto, papaticos, etc.)
 - Cuando aún no hablan, se les puede asociar la palabra con el sonido onomatopéyico del objeto, animal etc., para que desarrollen la comprensión de lo que se les dice, pero es incorrecto solo decir el sonido del objeto o juguete sin nombrar la palabra correctamente. **Ejemplo: alcánzame el “prum”, para no decir la idea correcta, referido al carro o auto. Lo correcto sería: alcánzame el carro. ¿Cómo hace el carro? prumm, prumm...**

Conclusiones

- Las investigaciones consultadas, corroboran la necesidad social, pedagógica y psicológica de la adquisición y desarrollo del lenguaje, desde la actividad mediacional directa, en torno a la estimulación temprana como proceso neurodireccional, desde donde se modifican y transforman las funciones psicológicas.
- Epistemológicamente, se revela la jerarquía que tiene la estimulación temprana del desarrollo del lenguaje de la primera infancia en la atención educativa que se efectúa desde las vías institucionales y no institucio-

nales, concibiéndola como un proceso educativo, el cual propicia una educación intelectual que contribuye a la formación integral del futuro ciudadano con adecuación a las conductas verbales efectivas y desarrollantes.

- El lenguaje, aunque es innato al ser humano, se asumió en esta investigación que la comunicación es un proceso relacional, inter-vivencial y sociocultural que posibilita la apropiación de significados socialmente compartidos; pero, para ello, es necesario que exista un proceso de estimulación temprana, que garantice la integración de las funciones psicológicas superiores; al saber, que las mismas tienen un doble origen (interpsicológico e intrapsicológico).®

Ana Epifania Echemendía Izquierdo: Profesora Auxiliar. Graduada como Educadora de Círculos Infantiles y Licenciada en Educación, Especialidad Preescolar. Es Máster en Educación, mención Preescolar. Especialista de Posgrado en Docencia en Psicopedagogía.

Israel Acosta Gómez: Profesor Instructor. Graduado de Profesor de Español y Literatura para la enseñanza Secundaria y como Licenciado en Educación, con énfasis en la Especialidad de Español y Literatura. Es Máster en Ciencias Pedagógicas Posee la carrera de Licenciatura en Educación, Especialidad, Pedagogía y Psicología.

Carmen Lydia Díaz Quintanilla: Profesora Titular. Graduada como Profesora de Matemática y Licenciada en Educación, Especialidad Educación Primaria. Es Doctora en Ciencias Pedagógicas

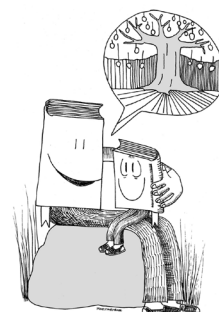
Referencias bibliográficas

- Aragundi-Cedeño, A. (2019). Guía de estimulación auditiva a través del uso de canciones rimas y trabalenguas para desarrollar el lenguaje verbal y no verbal en niños y niñas de 2 a 3 años de edad. *Proyecto de titulación. Instituto Tecnológico Superior Japón*. Carrera de Parvularia. Quito, Ecuador. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aragundi-Cede%C3%B1o%2C+2019%3B+&btnG=
- Arismendi-Vela, M. N. *et. al.* (2022). Estado del arte: la estimulación temprana para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. *Trabajo de investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller*. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “La inmaculada”. Camaná, Perú. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Estado+del+arte%3A+la+estimulaci%C3%B3n+temprana+para+el+desarrollo+del+lenguaje+en+la+primera+infancia&btnG=
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Carreño Acebo, Ma. E. y Calle Poveda, A. G. (2020). Aspectos fundamentales de los programas de estimulación temprana y sus efectos en el desarrollo de los niños de 0 a 6 años. *Revista Recimundo*, N° 4, Vol. 1, 499-520. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fservlet%2Farticulo%3Fcodigo%3D7983610&btnG=
- Castillo Jara, J. E. (2021). Estrategias de estimulación temprana para fomentar el lenguaje verbal en niños de educación inicial. *Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Educación Inicial*. Universidad Católica de Cuenca. Unidad Académica de Educación, Artes y Humanidades. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Estrategias+de+estimulaci%C3%B3n+temprana+para+fomentar+el+lenguaje+verbal+en+ni%C3%B1os+de+educaci%C3%B3n+inicial&btnG=

- Chipana Guillen, N. S. (2023). Juego libre en los sectores y el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de una institución educativa, SJL-2023. *Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Administración de la Educación*. Universidad César Vallejo. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/120879/Chipana_GNS-SD.pdf?sequence=1
- Chomsky, N. (1981). *El análisis formal de los lenguajes naturales*. Madrid: Editorial Alberto Corazón.
- Chomsky, Noam (1986). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1992). *Chronicles of dissent: Interviews with David Barsamian*. Stirling: A. K Press.
- Dorcasberro, A. S. (diciembre, 2019). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Revista de Estudios de Lingüística Aplicada*, N°. 35, 105-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6396619>
- Ferreiro, E. (2005). Aplicar, replicar, recrear. En: *Vigencia de Jean Piaget*. Argentina: Editorial Siglo XXI editores. Recuperado de: https://www.google.com/cu/books/edition/Vigencia_de_Jean_Piaget/unAHD-8sufGMC?hl=es419&gbpv=1&dq=piaget+aprendizaje+google+book&printsec=frontcover
- Guadamuz Delgado, J., Miranda Saavedra, M. y Mora Miranda, N. (junio, 2022). Actualización sobre neuroplasticidad cerebral. *Sinergia. Revista Médica*, N°. 7, Vol. 6, 1-9. Recuperado de: <https://www.medicgraphic.com/pdfs/sinergia/rms-2022/rms226g.pdf>
- Krúpskaya, N. (1982). *Acerca de la Educación Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Liublinskaya, A. A. (1977). *A la educadora acerca del desarrollo del niño*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Martínez Mendoza, F. (2004). El lenguaje como expresión del desarrollo psíquico. En: *Lenguaje oral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Mendoza, F. (2006). Fundamentos teóricos del desarrollo del lenguaje. *Lenguaje oral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Maza Sancho, A. Ma. (2016). El lenguaje: llave y clave del pensamiento complejo. *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, No. 1, Vol. 1, 141-160. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306665>
- Moreira Mora, Ma. L. (2019). Estimulación temprana y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los niños de educación inicial en la unidad educativa “María Auxiliadora Cantón Babahoyo. *Tesis en obtención del Título de Licenciada en Educación Parvularia*. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=ESTIMULACI%C3%93N+TEMPRANA+Y+SU+INCIDENCIA+EN+EL+PROCESO+DE+APRENDIZAJE+EN+LOS+NI%C3%93S+DE+EDUCACI%C3%93N+INICIAL+EN+LA+UNIDAD+EDUCATIVA+%E2%80%9CMAR%C3%8DA+AUXILIADORA+CANT%C3%93N+BABAHOYO&btnG=
- Navarro P. M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista Cauce*, No. 26, 321-347. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086886>
- Novoselova, S. (1981). Condiciones del desarrollo del pensamiento del niño en la edad temprana. *El desarrollo del pensamiento del niño en la edad temprana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Novoselova, S. (1981). *El desarrollo del pensamiento del niño en la edad temprana*. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana.
- Novoselova, S. (1991). Juegos y actividades programadas para los niños del segundo y del tercer año de vida, encaminados a familiarizarlos con el entorno y a desarrollar el habla. *Juegos y actividades programadas de carácter didáctico con los niños de la edad temprana*. La Habana: Ediciones cubanas para la editorial Científico-Técnica.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). “Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación”. En: *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(679), pp. 679-693. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144395>
- Ramírez Ramos, J. y Oro Barrera, O. L. (2003). El aprendizaje de la lengua materna: elemento de articulación entre preescolar y primer grado. *Revista Mèndive*, N°. 11, Vol. 4, 434-437. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=El+aprendizaje+de+la+lengua+materna%3A+elemento+de+articulaci%C3%B3n+entre+preescolar+y+primer+grado
- Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Revista Razón y palabra*, N°. 72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4738985>
- Rodríguez Mondeja, M. H. y Rojas Bastard, A. Ma. (2017). La lengua materna en el subsistema de educación preescolar. *Lengua materna y literatura en la educación preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Skinner, B. F. (1981). *La tecnología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Planeta.
- Sojin, F. A. (1986). Tareas fundamentales del desarrollo del lenguaje. *El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Terreros Casas, A. E. (2018). El empleo de juegos verbales en el desarrollo del lenguaje oral en los niños del ciclo II de Educación Inicial. *Trabajo de investigación para optar el grado de Bachillera en Educación. Facultad de Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16148/TERREROS_CASAS_ANDREA_ELENA.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Vigostky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigostky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vigostky*. New York: Plenum Press.
- Vigostky, L. S. ([2002]2014). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de: https://www.google.com/cu/books/edition/Pensamiento_y_lenguaje/CGM0EAAAQBAJ?hl=es419&gbpv=1&dq=piaget+aprendizaje+google+book&printsec=frontcover

Tecnologías educativas: gamificación como una estrategia innovadora en la práctica pedagógica de los docentes



Educational Technologies: Gamification as an innovative strategy in teachers' pedagogical practice

Jessica Betsabeth Romero Zhizhpón

jbromero@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5568-9197>

Teléfono: +59 3969321050

Karla Esther Espinoza Castro

karla.espinoza@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0611-6736>

Teléfono: +59 3994470286

María Augusta Jimbo Cabzaca

majimbo@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-4921-5432>

Teléfono: +59 3967019

Diana Elizabeth Chimbo Sumba

dechimbo@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3457-4241>

Teléfono: +59 3998482510

Universidad Nacional de Educación

Carrera Educación en Ciencias Experimentales

Azogues, provincia del Cañar

República de Ecuador

Recepción/Received: 05/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 05/09/2024

Aprobación/Approved: 12/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El presente estudio evaluó la efectividad de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Biología a nivel de Bachillerato. Durante el proceso de investigación se aplicaron dos cuestionarios en distintas fases un pre-test para evaluar los conocimientos previos de los participantes, y un post-test para analizar el impacto percibido por los estudiantes tras la integración de herramientas gamificadas. El análisis se centró en la adquisición de conocimientos específicos de la asignatura de Biología, así como, en la motivación y el interés de los estudiantes. Los resultados cuantitativos y cualitativos evidenciaron que la gamificación favorece la adquisición de conocimientos y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el siglo XXI. Estos hallazgos sugieren que la gamificación potencia la creación de entornos de aprendizaje más profundos y eficientes.

Palabras clave: educación, innovación, práctica pedagógica, gamificación

Abstract

This study evaluated the effectiveness of gamification as a pedagogical strategy in teaching Biology at the high school level. Two questionnaires were administered during the research process, a pre-test to assess the participants' prior knowledge, and a post-test to analyze the perceived impact on students after the integration of gamified tools. The analysis focused on the acquisition of specific knowledge of the biology subject, as well as on the motivation and interest of students. Both quantitative and qualitative results showed that gamification favors the acquisition of knowledge and promotes the development of essential 21st century cognitive skills. These findings suggest that gamification enhances the creation of deeper and more efficient learning environments.

Keywords: education, innovation, pedagogical practice, gamification

Introducción

En la era digital actual, el sistema educativo se enfrenta al desafío de adaptarse a las necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes. Para abordar este reto, se han desarrollado estrategias educativas innovadoras centradas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en entornos académicos.

La introducción de las TIC en la educación según Pérez (2017) y Martínez (2017), ha transformado los canales de comunicación y el desarrollo de habilidades cognitivas. Por su parte, las TAC orientan el uso de las TIC hacia objetivos pedagógicos, promoviendo un aprendizaje más efectivo y significativo (Mayorga, 2020; Benavides et al., 2023). Estas herramientas buscan superar la educación tradicional, adoptando enfoques más activos, inclusivos e interactivos que se adaptan a los estilos de aprendizaje y las emociones de los alumnos.

La gamificación como estrategia educativa

La gamificación, definida como el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos, ha emergido como una estrategia prometedora para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Castro y Ochoa, 2021; Centelles et al., 2022). Aunque existen opiniones divergentes sobre su implementación, investigaciones recientes sugieren que la gamificación puede abordar eficazmente dos desafíos clave en la educación: la motivación y el compromiso (Delgado y Chicaiza, 2021).

Diversos estudios científicos han demostrado que la implementación de entornos de aprendizaje basados en juegos puede: a) Mejorar las habilidades verbales, de memoria, auditivas y visuales de los estudiantes; b) Promover el desarrollo de capacidades psicomotrices, de comprensión, resolución de conflictos y cognitivas y c) Cambiar la percepción de la retroalimentación tanto para docentes como para estudiantes (Álvarez y Echevarría, 2023; Martínez 2017; Prieto, et al., 2022).

Es así como, para lograr resultados favorables, se pueden utilizar técnicas como el aprendizaje basado en la mecánica de juegos y el aprendizaje dinámico, aprovechando diversas aplicaciones en línea como Kahoot, Wordwall, y otras herramientas gamificadas.

Contexto educativo en Ecuador

En Ecuador, se ha observado una implementación exitosa de la gamificación en instituciones educativas de todos los niveles. Sin embargo, persisten desafíos como la falta de capacitación docente y la limitada infraestructura tecnológica, especialmente en áreas rurales (Espinoza, et al., 2024). Para abordar estas problemáticas, se está trabajando en la reestructuración del diseño curricular, reconociendo el potencial de la gamificación para transformar la experiencia de aprendizaje.

Marco teórico

Conceptualización de la gamificación

La gamificación se define como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011). En el ámbito educativo, esto implica la incorporación de mecánicas de juego como puntos, insignias, tablas de clasificación y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kapp, 2012).

Fundamentos teóricos

La gamificación se fundamenta en diversas teorías psicológicas y educativas: a) Teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la cual explica cómo la gamificación puede satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación; b) Teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990), que describe la manera en que los elementos de juego pueden crear un estado de inmersión y concentración óptima y c) Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), en donde se destaca la importancia de la observación, imitación y modelado en el aprendizaje, aspectos que la gamificación puede potenciar.

Investigaciones previas sobre gamificación en educación

Numerosos estudios han explorado la efectividad de la gamificación en diversos contextos educativos, con el fin de respaldar teóricamente la manera en que la gamificación puede contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura, a partir de la cual, se construyó una tabla como herramienta para analizar el comportamiento de los hallazgos, la cual incluyó: a) autores; b) año; c) título; d) enfoque, e) metodología y f) resultados. Se tomó como ejemplo el estudio de Alonso et al., (2021) quienes realizaron un análisis de experiencias en educación superior. A continuación, se presentan en la Tabla 1 los resultados.

Tabla 1. Tabla comparativa de investigaciones realizadas acerca de la aplicación de la gamificación en contextos educativos

Autor	Año	Título	Enfoque	Metodología	Resultados
Álvarez, P. y Echevarría, C.	2023	Gamificación en tiempos de pandemia: rediseño de una experiencia en educación superior	Implementación de experiencias gamificadas.	Encuestas, entrevistas y revisión bibliográfica.	La percepción de los estudiantes sobre la experiencia sugiere que se sienten más comprometidos con la asignatura y consideran que les ha ayudado a mejorar su aprendizaje.
Prieto, J., Gómez, J. y Said, E.	2022	Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática	Relación entre gamificación, motivación y aprendizaje.	Revisión bibliográfica de la literatura	La gamificación tiene un impacto directo y positivo en las experiencias de los estudiantes en términos de motivación y rendimiento.
Delgado, J. y Chicaiza, C.	2021	Gamificación y herramientas tecnológicas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas	Factores de los que depende la efectividad de la gamificación.	Revisión bibliográfica de la literatura.	Importancia del diseño, desarrollo y ejecución de actividades gamificadas por parte del docente para motivar a los estudiantes.
Liberio, X.	2019	El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial	Gamificación como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas.	Revisión bibliográfica de la literatura.	El uso de juegos que presentan contenido interesante y relevante mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje al crear ambientes educativos significativos que contribuyen a mejorar las habilidades cognitivas de los estudiantes.
Pérez, I.	2017	Creación de Recursos Educativos Digitales. Reflexiones sobre innovación educativa con TIC	Integración de las TIC en la educación.	Aplicación de encuestas.	Aumento de la participación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje.

Autor	Año	Titulo	Enfoque	Metodología	Resultados
Martínez, G.	2017	Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot	Kahoot como herramienta educativa basada en juegos.	Revisión bibliográfica e investigación exploratoria.	La herramienta es efectiva debido al aumento de la motivación y participación de los estudiantes tras su aplicación.
Contreras, R.	2016	Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación	Aplicación de estrategias de gamificación utilizadas para facilitar el aprendizaje.	Revisión bibliográfica de la literatura.	Mayor involucramiento/y disfrute en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Con relación a todo lo antes mencionado, el objetivo principal de este estudio es evaluar la efectividad de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Biología a nivel de Bachillerato General Unificado.

Metodología

Diseño de investigación

Se empleó un diseño de investigación mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, el estudio se estructuró como un experimento pre-test/post-test de un solo grupo, complementado con análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes.

Participantes

La muestra consistió en seis estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado (BGU) de la Unidad Educativa del Milenio Yachay. Los participantes fueron seleccionados en base a sus dificultades previas en la asignatura de Biología, evidenciadas por bajas calificaciones en evaluaciones anteriores.

Técnicas e instrumentos

Para la presente investigación se emplearon cuestionarios estructurados como instrumentos principales de recolección de datos, los cuales fueron diseñados y administrados a través de la plataforma *Google Forms*, facilitando así su distribución y la recopilación eficiente de respuestas. Se implementaron tres cuestionarios distintos en diferentes fases del estudio: a) Cuestionario de evaluación de conocimientos, compuesto por 6 ítems enfocados en el tema Biomoléculas orgánicas y Teorías de la vida, diseñado para evaluar tanto conocimientos básicos como conceptos más complejos, adaptados al nivel académico de los participantes y cuyo objetivo fue medir el nivel de comprensión inicial de los estudiantes sobre el tema específico, b) Cuestionario de evaluación de los conocimientos adquiridos tras la implementación de la propuesta educativa de las herramientas gamificadas en las clases de Biología, el cual fue estructurado para evaluar la comprensión y retención de conceptos y c) Cuestionario de percepción post-intervención, el cual también fue administrado después de la implementación de la propuesta, el cual estuvo enfocado en recopilar las opiniones y experiencias de los estudiantes con respecto a las estrategias de gamificación utilizadas y cuyo objetivo fue evaluar el impacto percibido de las herramientas gamificadas en el proceso de aprendizaje, identificando efectos tanto positivos como potencialmente negativos.

Herramientas gamificadas en el aula

Para el estudio, se empleó Kahoot como una herramienta para reforzar el tema de biomoléculas orgánicas, esta plataforma permite la creación de un quiz a manera de juego o concurso de preguntas. Según Parra y

Torres (2018) y Faure et al., (2022), esta metodología representa una nueva forma de abordar los conceptos en el entorno educativo. La simplicidad y facilidad de uso de Kahoot posibilitan la aplicación de técnicas que estimulan el aprendizaje, tales como la asignación de puntos y la retroalimentación precisa.

Para involucrar a los estudiantes en la actividad lúdica, se requirió elaborar previamente las preguntas relacionadas con el contenido, establecer un límite de tiempo y proporcionar opciones de respuesta y con el objetivo de hacer la actividad más atractiva y original, se utilizaban imágenes o gifs pertinentes al tema.

Un enfoque similar se implementó con la herramienta Wordwall, en donde se seleccionaron actividades disponibles y se diseñaron escenarios multijugador o ejercicios imprimibles. Es importante destacar que esta plataforma ofrece una variedad de plantillas interactivas que incluyen funciones de seguimiento, esta característica permite al docente monitorear el progreso y la participación de los estudiantes en tiempo real, facilitando la evaluación efectiva del aprendizaje (Valero et al., 2023).

Procedimiento para el desarrollo del trabajo

En la **Fig. 1**, se presenta de manera resumida el diagrama de flujo con el proceso que se llevó a cabo en la investigación.

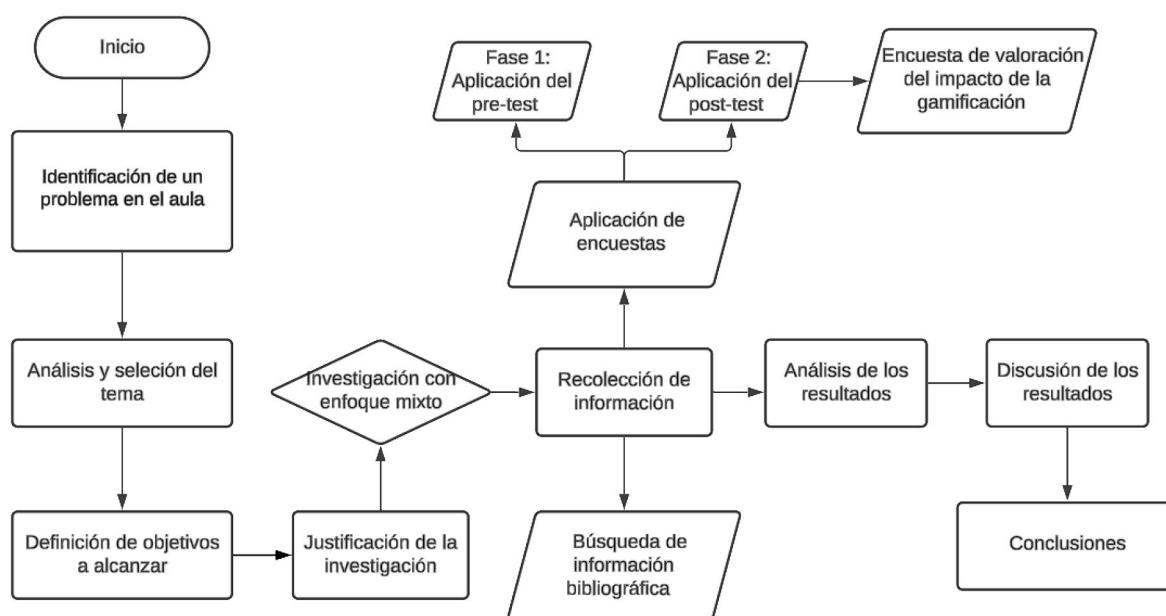


Fig. 1. Diagrama de flujo del proceso de investigación

Fuente: Romero, Espinoza, Jimbo y Chimbo (2024)

Resultados

Fase 1: Evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes

Se realizó una evaluación diagnóstica previa a la aplicación de la propuesta con el objetivo de establecer una base de comparación del impacto de la intervención educativa.

La Tabla 2 presenta los resultados obtenidos de esta evaluación. Los datos representan los conocimientos y habilidades preexistentes de los estudiantes con relación a los temas de Biomoléculas orgánicas y Teorías de la vida. Además, proporcionan información sobre los subtemas que requieren un mayor enfoque pedagógico.

Tabla 2. Resultados de la evaluación diagnóstica sobre el tema de biomoléculas orgánicas

Preguntas	Respuestas
1. Complete: Los monosacáridos son sustancias que tienen sabor...	Dos de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
2. Complete: Los monosacáridos también pueden ser...	Uno de seis estudiantes proporcionó una respuesta correcta.
3. Seleccione la fórmula general de los monosacáridos.	Dos de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
4. Seleccione verdadero o falso: Los monosacáridos están formados por 3, 4, 5, 6 ó 7 átomos de carbono.	Dos de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
5. Seleccione verdadero o falso: Cuando un monosacárido se oxida se transforma en sal.	Ninguno de los seis estudiantes proporcionó una respuesta correcta.
6. Complete: Los monosacáridos se clasifican como...	Uno de seis estudiantes proporcionó una respuesta correcta.

Fase 2: Evaluación post-intervención

Valoración de los conocimientos adquiridos por el alumnado

En este apartado se evalúa la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes tras un período de implementación de tres semanas. Los resultados indican que más del 50% de los participantes logró asimilar diversas destrezas y conceptos, demostrando una síntesis efectiva del contenido presentado en cada sesión.

A pesar de que se observaron algunos errores en las respuestas del grupo evaluado, la aplicación de juegos educativos permitió proporcionar retroalimentación inmediata. Este proceso facilitó la aclaración de dudas y la consolidación de conocimientos que inicialmente no habían sido completamente asimilados.

Es importante señalar que la implementación efectiva de estrategias de gamificación requiere un enfoque a mediano o largo plazo para obtener resultados más robustos y significativos. Este enfoque longitudinal permite una evaluación más precisa del impacto de la gamificación en el proceso de aprendizaje.

La Tabla 3, expone los resultados obtenidos en la evaluación de conocimientos adquiridos, específicamente en los temas biomoléculas orgánicas y teorías de la vida, la misma proporciona una visión cuantitativa del progreso de los estudiantes en estos temas específicos.

Tabla 3. Resultados de la evaluación final sobre biomoléculas orgánicas y teorías de la vida

Preguntas	Respuestas (estudiantes)
1. Una de las condiciones que existían en la Tierra hace 3.5 mil millones de años.	Cinco de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
2. Los monosacáridos son sustancias que tienen sabor a...	Cuatro de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
3. Seleccione la fórmula general de los monosacáridos.	Todos los estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
4. La Teoría de la Evolución Química propone que los seres vivos se originan repentinamente a partir de materia orgánica.	Cuatro de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.
5. Los monosacáridos se clasifican en...	Cinco de seis estudiantes proporcionaron una respuesta correcta.

Es importante mencionar que el 100% de los participantes (n=6) reportó una mejora significativa en su rendimiento académico tras la implementación de la estrategia. De igual manera, todos los estudiantes coincidieron en que la retroalimentación recibida facilitó la comprensión de los contenidos y mejoró su nivel de concentración.

Por otra parte, un porcentaje significativo de los estudiantes (83,33%, n=5) reportó un aumento considerable en su compromiso con la asignatura de Biología, atribuyendo este cambio a la implementación de elementos lúdicos en las clases.

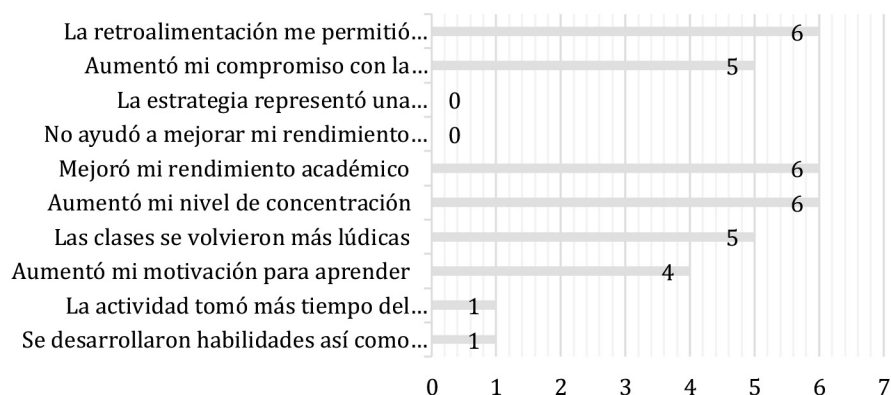


Fig 2. Opiniones de los estudiantes acerca de la aplicación de las estrategias gamificadas

Fuente: Romero, Espinoza, Jimbo y Chimbo (2024)

Valoración de la experiencia por parte del alumnado

Para evaluar la eficacia y el impacto percibido de estas estrategias innovadoras, se diseñó y administró una encuesta a los estudiantes participantes. El objetivo principal de este instrumento fue recopilar datos cualitativos sobre las percepciones y experiencias de los alumnos con respecto a la incorporación de elementos gamificados en sus clases de Biología.

La Tabla 4, que se presenta a continuación, sintetiza los resultados obtenidos de esta encuesta. Esta tabla ofrece una visión de las opiniones de los estudiantes, proporcionando datos valiosos sobre la efectividad percibida de las estrategias gamificadas como método complementario en la enseñanza de Biología.

Tabla 4. Análisis de las respuestas de opinión de los estudiantes

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cree que las estrategias gamificadas aplicadas durante las clases le motivaron en su proceso de aprendizaje?	Todos los encuestados respondieron afirmativamente.
2. ¿Considera que la gamificación sirvió como estrategia educativa para facilitar su proceso de aprendizaje en el área de Biología? Explique detalladamente por qué.	Los encuestados proporcionaron una respuesta positiva, y, aunque las opiniones sobre la gamificación variaron, todas fueron optimistas. Los estudiantes informaron que el uso de un juego al final de cada sesión incrementó su motivación, dinamizó las clases y facilitó la resolución de dudas mediante la retroalimentación posterior a las actividades.
3. Describa su experiencia utilizando las plataformas virtuales Wordwall y Kahoot. Mencione qué actividad durante los tutoriales disfrutó más.	Los estudiantes manifestaron diversas experiencias con el uso de ambas plataformas. Aunque la mayoría expresó una valoración positiva hacia ambas herramientas digitales, se identificaron las siguientes preferencias: dos estudiantes disfrutaron realizando tareas tanto en Kahoot como en Wordwall; tres estudiantes mostraron mayor comodidad y atracción hacia Kahoot, especialmente por su temática; y un estudiante destacó la plataforma Wordwall por su diversidad de actividades.

Discusión

El análisis del pretest reveló un desempeño significativamente bajo en la comprensión de los conceptos evaluados. Ninguno de los seis estudiantes logró responder correctamente más de dos preguntas, lo que sugiere una brecha considerable en la adquisición de conocimientos. Este resultado fue particularmente evidente en las preguntas 5 y 6, asociadas a la temática de monosacáridos, donde se observó una ausencia total de respuestas correctas.

Diversos estudios (Contreras, 2016; Caisso, 2017; Galván y Siado, 2021) apuntan a una posible correlación entre estos resultados y la implementación de estrategias pedagógicas que priorizan un aprendizaje mecánico, en detrimento de la construcción de esquemas conceptuales profundos y robustos. En esta misma línea, Benavides et al. (2024) sugieren que esto puede ocurrir por la falta de dominio de conceptos previos, el inadecuado uso de los métodos de enseñanza y la complejidad del contenido.

Frente a esta problemática, propuestas como las de Ramos et al. (2021) y Carrión et al. (2022) adquieren especial relevancia, al proponer la implementación de metodologías activas y significativas que respondan a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes. Este enfoque, al fomentar una participación activa y motivada, podría contribuir a la comprensión de conceptos, facilitando así la asimilación de contenidos curriculares complejos y, en consecuencia, mejorando el rendimiento académico.

En el contexto ecuatoriano, resulta imperativo fomentar la integración de tecnologías emergentes en los procesos educativos. La implementación de laboratorios 3D y la adopción de estrategias como la gamificación demuestran un compromiso por reducir las brechas digitales en el aula (Espinoza et al., 2024; Perdomo y Rojas, 2019). En particular, la gamificación se posiciona como una metodología innovadora que promueve la transposición didáctica de contenidos teóricos hacia entornos de aprendizaje experiencial, favoreciendo la construcción de conocimientos significativos (Álvarez y Echevarría, 2023).

La implementación de plataformas como Kahoot y Wordwall, según Parra y Torres (2018) y Valero et al. (2021), permite diversificar las metodologías de enseñanza, promoviendo la participación activa y la construcción de conocimientos a través de la gamificación. Los resultados de nuestra investigación corroboran estos hallazgos, evidenciando que la gamificación en el ámbito de la biología favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Además, promueve un aprendizaje más profundo y duradero, como también se menciona en las investigaciones de Liberio (2019) y Prieto et al. (2022).

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones subrayan la eficacia de la gamificación para el aprendizaje de biomoléculas orgánicas y teorías de la vida. La implementación de actividades realizadas en Kahoot y Wordwall resultaron en una mejora notable en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, la retroalimentación cualitativa proporcionada por los participantes indica que, más allá del impacto en el rendimiento académico, las actividades aumentaron la concentración y motivación, incrementando así el compromiso con el aprendizaje de la asignatura. Esto demuestra la influencia positiva de la gamificación tanto en el ámbito afectivo como en el cognitivo.

El uso complementario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) evidencia un gran potencial para transformar el proceso educativo. La gamificación, al integrar herramientas tecnológicas, proporciona una dinámica de aprendizaje más atractiva y alineada con las necesidades de los estudiantes contemporáneos. Asimismo, promueve una mayor interacción y participación activa tanto de los estudiantes como de los docentes.

En el ámbito específico de la Biología, la gamificación ha demostrado ser una estrategia particularmente eficaz, su implementación continua y adaptativa puede proporcionar beneficios significativos en la enseñanza de

temas complejos relacionados con diversas áreas de conocimiento, incluyendo Matemáticas, Física, Química, Anatomía, Lengua y Literatura, Historia, Filosofía y Educación Artística.

En este sentido, la adaptabilidad y eficacia de la gamificación sugieren que su aplicación puede extenderse y diversificarse en múltiples contextos educativos, lo cual la posiciona como una valiosa herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo nuevas oportunidades para innovar y enriquecer la experiencia educativa en diversos campos del conocimiento.©

Karla Esther Espinoza Castro. Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Biociencias Aplicadas mención Biodescubrimiento por la Universidad de Cuenca-Espol-EPN-UTN-Consejo de Universidades Flamencas de Bélgica. Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Valencia. Docente Investigador de pre y postgrado de la Universidad Nacional de Educación. Directora de la Maestría en Educación Ambiental y Desarrollo Regenerativo y Directora del Proyecto de Investigación Biochem-ArsimLab: creación e integración de laboratorios virtuales no inmersivos. Ponente y conferencista de eventos científicos nacionales e internacionales. Ha realizado estancias de investigación y docencia en varias universidades, como la Escuela Superior Politécnica del Litoral, Escuela Politécnica Nacional, Universidad Técnica del Norte. Ha publicado artículos en revistas de alto impacto. Líneas de investigación: Ciencias experimentales, Biología molecular, educación, tecnología.

Jessica Betsabeth Romero Zhizhpón. Egresada de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) e investigadora del Proyecto BIOCHEM-ARSIMLAB. Ha cursado dos años de formación en la Universidad Yachay Tech, especializada en investigación y tecnología experimental. Posee certificaciones en organización de eventos educativas como las Jornadas Internacionales de Filosofía de la Educación, entre otras, y ha sido parte del comité organizador de la primera y cuarta edición del Hult Prize at UNAE. Su experiencia incluye la participación en talleres y congresos educativos y científicos, así como el trabajo como ayudante de cátedra en la Universidad Yachay Tech y UNAE. Entre sus habilidades destacan el desarrollo y creación de material didáctico, la enseñanza de las ciencias y la investigación educativa.

María Augusta Jimbo Cabzaca. Egresada de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) e investigadora del Proyecto BIOCHEM-ARSIMLAB. Ha cursado dos años de formación en la Universidad Yachay Tech, especializada en investigación y tecnología experimental. Posee certificaciones por su participación en Semilleros de Investigación sobre tecnología e innovación educativa, el I Congreso Internacional de Educación, Ciencias, Innovación y Sociedad (CIECIS23), y las Jornadas de Educación: Conectando Saberes del Siglo XXI, entre otros. Ha asistido a diversos talleres y congresos sobre innovación educativa y docencia virtual. Además, ha ejercido como ayudante de cátedra en la Universidad Yachay Tech y UNAE. Sus competencias incluyen la enseñanza de Biología, Química, Matemáticas y Física, así como la investigación educativa y la aplicación de tecnologías en la educación.

Diana Elizabeth Chimbo Sumba. Estudiante del noveno ciclo de la carrera Educación en Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) e investigadora del Proyecto BIOCHEM-ARSIMLAB. Ha cursado dos años de formación en la Universidad Yachay Tech, especializada en investigación y tecnología experimental. Posee certificaciones en el I Congreso Internacional de Educación, Ciencias, Innovación y Sociedad (CIECIS23), XV Congreso de Enseñanza en el Diseño, Sexto Congreso Interdisciplinario

de Investigación en Educación 2024, I Congreso Internacional en Educación, didáctica y psicopedagogía, entre otros. Participó en seminarios y talleres en línea: Economía Creativa e Innovación Biomimética, Innovación en la Docencia Virtual y Tecnologías para la Educación y la Sociedad del Conocimiento. Tiene experiencia como ayudante de cátedra en la UNAE. Sus habilidades incluyen gestión en el aula, desarrollo de material didáctico, enseñanza de las ciencias, investigación educativa y tecnología educativa.

Referencias bibliográficas

- Alonso, S., Martínez, A., Berral, B y De la Cruz, J. (2021). Gamificación en Educación Superior.: Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. *Revista científica de Educación y Comunicación*, (23), 1-21.
- Benavides, C., Cevallos, A., y Peralta, T. (2023). Aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en biología mediante la simulación: un enfoque innovador para la comprensión de los fenómenos biológicos. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1477-1487.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 21(2), 341-364.
- Carrión, E., Sotomayor, S. y Medel, I. (2022). El uso de los Videojuegos y la Gamificación como material didáctico innovador para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 11(2), art.6.
- Castro, P y Ochoa S. (2021). Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially. *Revista Cienciamatria*, 7(3), 249-272.
- Centelles, J., Moreno, E. y De Atauri, P. (2022). Aplicación de la gamificación en Bioquímica: Juegos de palabras encadenadas para aprender los nombres y estructuras de las biomoléculas. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 8(2), 63-78.
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 19(2), 27-33.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Espinoza, K., Plaza, J., Bravo, B., y Mogrovejo, E. (2024). Realidad Virtual y educación: retos y propuestas desde actores educativos del bachillerato público en Ecuador. *Atenas*, 62, 1-13.
- Espinoza, K., Buenaño, D., Barrera, R., y Guzhñay, B. (2024). Laboratorios digitales y plataformas de acceso abierto: retos y propuestas para la democratización del aprendizaje. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 90-100.
- Faure, A., Calderón, D. y Gustems, J. (2022). Gamificación Digital en la Educación Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 137-154.
- Galván, A., y Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975.
- Mayorga, M. (2020). Conocimiento, aplicación e integración de las TIC-TAC y TEP por los docentes universitarios de la ciudad de Ambato. *Revista Docentes 2.0*, 9(1), 5-11.
- Parra, E., y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño.

- Pérez, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre innovación educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244-268.
- Prieto, J., Gómez, J. y Said, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23.
- Ramos, R., y Ramos, P. (2021). Gamificación: estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en matemática. *Alpha Centauri*, 2(3), 91-105.
- Valero, V., Paricoto, R., y Carrizales, L. (2023). Wordwall como recurso didáctico para mejorar la competencia lectora en niños peruanos. *Revista Comuni@cción*. 14(1), 27-40.
- Perdomo, I., Rojas, J. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: lagunas reflexiones desde la psicología. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en la Educación*, 18(36), 2-19.

Prompts en la formación docente: ¿necesidad o novedad?



Prompts in teacher training: necessity or novelty?

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹

claririn1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono: + 58 0412-2936196

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

mixzaidap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: + 58 0412-822-9562

¹Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

²Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas

Caracas-República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 08/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 10/09/2024

Aprobación/Approved: 01/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El arte de formular preguntas, más que una moda es una necesidad incuestionable ante la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Las autoras a partir de la revisión de literatura describieron aspectos relativos a los *prompts* para la formación docente universitaria con los aportes de Morales-Chan (2023) y la UNESCO (2024), así como la importancia de preguntar en el aula (Morandín-Ahuerma, 2016). Entre las conclusiones se señalan: a) el entrenamiento del estudiantado en la formulación de preguntas dependerá de la disposición del profesorado por crear espacios para el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión, b) formar al profesorado en la generación de *prompts*, representa la posibilidad para reflexionar sobre prácticas y c) es importante revisar ¿qué estamos estimulando en nuestras aulas?

Palabras clave: pregunta, prompts, formación, IA, docencia universitaria.

Abstract

The art of formulating questions, more than a fashion, is an unquestionable necessity in the face of Generative Artificial Intelligence (GAI). Based on the literature review, the authors described aspects related to prompts for university teacher training with the contributions of Morales-Chan (2023) and UNESCO (2024), as well as the importance of asking questions in the classroom (Morandín-Ahuerma, 2016). Among the conclusions are: a) the training of students in the formulation of questions will depend on the willingness of teachers to create spaces for critical thinking, creativity and reflection, b) training teachers in the generation of prompts represents the possibility to reflect on practices and c) it is important to review what are we stimulating in our classrooms?

Keywords: question, prompts, training, IA, university teaching.

Introducción

Si bien es cierto que se están reconociendo los desafíos del profesorado ante la introducción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación, gestión y evaluación, se ha insistido en la necesidad de formar no solo para el uso de esta nueva tecnología en el aula, sino para concienciar sobre la importancia de los actos humanos.

Vale destacar que la atención por el arte de formular preguntas, más que una moda es una necesidad incuestionable ante la nueva ola tecnológica. Por un lado, se observa que es una acción imitable e imprescindible. Por otro lado, no es un planteamiento nuevo. Ya desde la filosofía se encuentra la invitación de Sócrates por la mayéutica la cual ha servido de referencia en el acto pedagógico. Asociada pues a un modo de vida, más aún, a un examen con relación al conocimiento (Hernández Reyes, 2008). No se trata solo sobre el qué preguntar, está el seguir preguntando, que tal como lo señala Gadamer (1991) consiste en mantener la pregunta y llevar a una auténtica conversación, al excluir lo incorrecto. De modo que devela la presencia del saber en lugar de la opinión y la necesidad del sentido en lugar del vacío.

En orden a lo anterior, es posible hablar de dos escenarios. El primero asociado a las mejores preguntas el cual implica: a) madurez, b) tiempo y c) disfrute con un objeto de conocimiento y el segundo o peor escenario (no saber que no se sabe preguntar) (Morandín-Ahuerma, 2016) donde la ignorancia está mediada por la inmediatez o el gusto por lo efímero, que tal como lo refería Han (2015) no alude a un proceso de maduración. Precisamente, en la era del promptismo encontrar información (a partir de fuentes no necesariamente señaladas) es una opción en medio de posturas (1) claramente diferenciadas.

El valor de preguntar

A partir de consultas iniciales para el posterior contraste es donde la buena pregunta aparece, la cual permite relacionar y conectar situaciones, objetos y personas (Ash, Loomis y Hohenstein, 2005). De modo que resulta una invitación por descubrir y profundizar; una suerte de elogio al pensamiento humano (en ocasiones olvidado ante el deslumbramiento tecnológico) (2).

Entonces, no se trata de concentrarnos en el papel de la pregunta (a propósito de los *prompts*), sino que a partir de la familiarización con la IAG se ha recuperado el sentido de la pregunta en la enseñanza y el aprendizaje. Quizá esto no sea un tema de discusión novedoso dado su permanente reclamo y pertinencia en el tiempo, pero invita a revalorar las habilidades humanas en las aulas.

Precisamente, en la trayectoria permanente del profesorado y sus oportunidades, según lo declarado por la UNESCO (2023), se insiste en “Hacer de la docencia una profesión intelectualmente estimulante” (p. 33). Una de las vías para este cometido, es una oferta formativa centrada en la pregunta, más concretamente, en la introducción de herramientas de IAG donde además de garantizar prácticas basadas en el pensamiento, también exista la promesa de su replicación en otros escenarios. Pero, para enseñar a preguntar es preciso aprender a hacerlo.

Quizá como una lección clave está en saber que una pregunta nunca es la misma. Esto nos recuerda, por ejemplo, el reclamo de algunos docentes sobre la masificación de programas antiplagios en IA. Ciertamente, los hay, pero para disfrutar de estos recursos se debe contar con habilidades y la generación de espacios participativos. De lo contrario, en lugar de pescar preguntas genuinas se estaría tras la huella de las coincidencias de textos. Pero, ¿es posible llegar a un mismo resultado en un *prompt*? Probablemente sí. Algunas prácticas lo han probado en un mismo *chatbot* ante la simpleza de elaboración de *prompts*.

Las ideas anteriores dejan claro algunos aspectos. Primero, según el sujeto formulador (rol) será posible encontrar diferencias en lugar de repeticiones en orden a la formación (según la disciplina del saber) y experiencias previas. De modo que una guía de elaboración de prompts no siempre tendrá el mismo alcance. De seguro, para algunas personas el sentido por los conceptos sea el foco, mientras que otras se concentrarán en la verificación de las fuentes o la vinculación con los contextos.

Segundo, en orden a la motivación de búsqueda, es factible el desarrollo de una “conversación” o una cadena de respuestas con un *chatbot*. Los *chatbots* suelen indicar que la diferencia depende del propósito y tipo. Pero, aquí valdría considerar qué tanto el usuario provoca al *chatbot* para presentar argumentos sobre un asunto e interpellarlo. Además, cuando la premisa está en el aprendizaje las preguntas “deben ser entendidas en el contexto en el que se dan, debe dárseles seguimiento y deben analizarse en ese contexto y según el seguimiento, y no ser tratadas de manera aislada” (Ash, Loomis y Hohenstein, 2005, p. 52). Esto también vale ser examinado cuando se trata de un *prompt* generado por un usuario con claros intereses de búsqueda.

Tercero, el desafío puede estar presente como una necesidad del usuario para comprobar los límites de un *chatbot*. Allí no solo basta crear sino pensar en un sinnúmero de situaciones para estudiar.

Algunos autores han concentrado sus esfuerzos por orientar la búsqueda en Chat GPT (3) en el contexto educativo. Así, por ejemplo, se recupera en el Cuadro 1 las orientaciones metodológicas de Morales-Chan (2023). Su punto de partida lo representa la elaboración de los *prompts* en orden a qué preguntas y cuáles preguntas formular.

Cuadro 1. Tipos de preguntas en Chat GPT

Clasificación de las preguntas en Chat GPT según Morales-Chan (2023)			
Tipo de pregunta	Definición	Ventajas	Ejemplo
Preguntas secuenciales	Buscan crear una progresión lógica en la conversación en base a respuestas y preguntas.	- Permite respuestas más elaborada y contextualizada mediante preguntas secuenciales.	¿Cuál ha sido la evolución del perfil docente latinoamericanos en los últimos 10 años?
Preguntas comparativas	Buscan comparar dos a más cosas.	- Respuestas más específicas	¿Cuál es el método más efectivo para enseñar a los adultos y por qué?
Preguntas con respuestas argumentales	Contienen respuestas argumentales.	- Posición clara y coherente sobre un tema en particular. - Argumenta a favor o en contra de una idea	¿Por qué es importante que los docentes aprendan sobre las ventajas y desventajas de la IA?
Preguntas como profesional	Adoptan un rol específico.	- Mejora la calidad de las respuestas generadas. Respuesta más detallada, objetiva y estructurada	Actúa como experto en docencia y responde ¿Qué es la educación ambiental?
Preguntas según lista de los deseos	Requieren una lista de requisitos para generar la respuesta deseada.	- Respuestas más específicas y relevantes.	Estoy buscando herramientas en línea para mejorar la participación de los estudiantes en clases virtuales. ¿Podrías brindarme una lista con algunas aplicaciones?

Fuente: Elaborado por las autoras con información de Morales-Chan (2023)

Preguntar no es fabricar

Sobre este parágrafo hay elementos de interés, uno de ellos corresponde a la ausencia de la fabricación de la pregunta, es decir, a su formulación desde el reconocimiento de los límites sobre algo. Más allá de hablar sobre ello, está en reconocerse como alguien (sujeto) que desea cultivarse más. He aquí uno de los aspectos, en ocasiones olvidados, dentro de ambientes académicos.

El miedo a exhibirse como un no adulator de terminologías o un ignorante, termina empujando a formulaciones de otro tipo. “¿Acaso tienen que fabricarlas? No, no se fabrican, sino es simplemente preguntar. Si se hace en forma natural, se trata de una verdadera pregunta, ya sea que sea una buena pregunta o no esté bien hecha o no” (Hanmaum, 2005, p. 138). Pero, esto pasa a otro orden cuando se premia en el aula a quien finge saber y no a quien desconoce. Probablemente por esto sean escasas las preguntas, lo cual pareciera indicar que todo está claro y sin lugar a dudas (Valenzuela y Ramaciotti, 2016). Depende de cómo se valore la voz de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y cuánto se le promueva participar espontáneamente y a reconocerse como un aprendiz.

Quien pregunta naturalmente quiere llenar su cabeza de luz y decide salir de la oscuridad. Pero, quien fabrica busca confirmar algunas hipótesis, asociadas en ocasiones a la calificación del profesor (saber cuánto sabe) o validar sobre su estatus y aportes a una comunidad académica.

El problema ahora pareciera encontrarse en un cambio de escenario, actores y roles. Si bien, ya el centro del saber dejó de ser una persona (profesor), más aún, ante el exceso de información se requiere de orientaciones y orientadores. Por otra parte, la pregunta ya no se genera exclusivamente en una clase o en un examen sino fuera del espacio escolar y bajo la asistencia de un chatbot. Pareciera entonces que con un teléfono móvil o una tableta se pregunte para hallar respuestas.

Ahora bien, dentro de esa libertad de preguntar sobre cualquier cosa en cualquier momento, ¿ha cambiado la experiencia de preguntar?, ¿se motiva al estudiantado a usar chatbots y luego se reflexiona al respecto? Sobre todo, la segunda interrogante invita a pensar sobre la creación de espacios para acompañar al estudiantado en cómo potenciar el pensamiento sobre aquello que realizan. Pero, ¿se cuenta con formación para ello?

Desafíos para elaborar *prompts*

Escribir una pregunta en un chatbot no es sencillo, requiere de claridad y precisión. En principio, se trata de cambiar el rol docente para ajustarse a una dinámica artificial donde debes poseer una cuenta de correo de Google para afiliarte, o aceptar los términos o condiciones. Específicamente en *Copilot* y *Gemini* se puede iniciar una búsqueda con una pregunta abierta. Dependiendo de la claridad de los términos se obtendrá mejores resultados acompañados de referencias y la invitación a otra pregunta (asociada a los términos de la búsqueda).

Un *prompt* requiere tiempo y madurez para obtener en escasos segundos respuestas que pueden servir de insumo para otras búsquedas. Allí la clave es saber qué se busca, entonces no se trata de preguntar y luego ser orientado (a modo de una sesión de clase) sino de saber preguntar. Es pues el ajuste, una de las vías para la obtención de mejores resultados.

Las autoras han identificado cinco desafíos para un usuario. A continuación, se describen brevemente.

1. Partir de una revisión previa para la formulación de una pregunta (claridad en las palabras clave). Aquí se parte de lecturas generales. Si bien, se identifican fuentes (no necesariamente de origen académico) es posible ver y luego validar su confiabilidad. Pero, uno de los problemas para un usuario principiante es reconocer cuándo se está ante una fuente confiable.
2. Generar la pregunta abierta con menos ambigüedades e imprecisiones. Supone un conocimiento sobre ello, posibles alcances y contextos. Sin embargo, ¿qué sucede si en esa búsqueda se arrastran errores de origen conceptual o epistemológico? No siempre la información general disponible ofrece al lector-usuario de primera mano estas aclaratorias. Para llegar a ello, es necesario niveles de comprensión y crítica.
3. Reconocer cuándo se está ante una saturación de fuentes (cuando no se halla nueva información entre los datos proporcionados por algunos chatbots consultados). Esto es muy común y algunos parecieran leerlo como la confirmación de nociones, conceptos o ideas. Sin embargo, la repetición se apegaba a modas o tendencias, está en el usuario determinar las diferencias (aparentemente ocultas).

4. Cada *prompt* generado es una “conversación” con un límite por día y por cuenta de Google empleada (caso *Copilot*). De modo que esta condición artificial, enmarcada en hilos de preguntas y respuestas, salpicada de cordialidad y de nuevas invitaciones; se aleja de cualquier acto comunicativo humano. Pese a ello, cada vez más se ofrecen conversaciones más naturales, así como el análisis de emociones. Está en el usuario, experimentar racionalmente. Y, ¿esto es posible en usuarios jóvenes?
5. Considerar el contenido y uso ético, que según las indicaciones de la UNESCO (2024), debe evitar daños a otras personas, ajustarse a regulaciones y normativas, así como evitar sesgos.

La pregunta según el nivel de elaboración

La clasificación del Cuadro 2 permite considerar niveles de elaboración. Al modo de la taxonomía de Bloom, es necesario ubicarse en los procesos cognitivos de orden inferior y superior. El reconocimiento de este punto permitirá la generación de una pregunta en función del acrónimo RCA (Recordar, Comprender, Aplicar) o del AEC (Analizar, Evaluar o Crear). Entonces quedarse en el primer rubro es tan solo el inicio del camino de un usuario novato a quien le interesa inicialmente datos (¿Qué es?, ¿quiénes son?, ¿cómo describiría?). Superar este acercamiento demanda además de tiempo, la necesidad del sujeto por entender el mundo en el que vive y dar respuestas menos memorísticas y simples. De modo que cobra sentido la apuesta de aprender cosas útiles y no tanto por llenar las mentes de información disponible en los ecosistemas de medios.

Cuadro 2. Tipos de preguntas a chatbots

Clasificación de las preguntas que podrían formularse en chatbots				
Tipos de preguntas	Definición	Ventajas	Desventajas	Ejemplo
Preguntas en función a la curiosidad	Están orientadas a la obtención de información inmediata (llámese concepto, recomendaciones, resumen curricular, etc).	La información obtenida recoge algunos aspectos a manera de numeraciones.	En algunos chatbots es posible identificar links de páginas e identificación de fuentes.	“Puedes decirme quien es xxx profesora de la universidad xxx”. Nota. Este ejercicio las autoras lo realizaron con nombres completos de lo contrario se sugerirán alternativas para la búsqueda.
Preguntas vagas	Se formulan desde la poca precisión (producto del desconocimiento) sin claridad de contextos y conceptos.	Permite ver algunas palabras clave asociadas a la búsqueda.	La información general puede ser equivalente a la búsqueda en Google o wikipedia.	¿Cómo llego a Caracas?
Preguntas abiertas	Requieren análisis, interpretación o creatividad para ser respondidas.	- Múltiples respuestas válidas desde diferentes perspectivas. - Ayuda a encontrar algunos recursos: libros, sitios web y artículos	- No siempre tiene una respuesta definida. - No reconocen jerga o tecnicismos. - No pueden ser verificadas con datos objetivos. - Respuestas con sesgos y errores.	¿Cuál es el futuro de la humanidad ante el Cambio Climático?

Clasificación de las preguntas que podrían formularse en chatbots				
Tipos de preguntas	Definición	Ventajas	Desventajas	Ejemplo
Preguntas factuales	Buscan información concreta y verificable sobre un tema específico.	- Tienen una única respuesta correcta - La respuesta puede ser verificada con datos objetivos - Las respuestas a las preguntas no son vagas o ambiguas. proviene de fuentes fiables. - Ayuda a encontrar algunos recursos: libros, sitios web y artículos	- Al no disponer de información señalan otros aspectos vinculantes los cuales no agregan valor.	¿Cuántos árboles están plantados en Caracas?
Preguntas creativas	Desafía las suposiciones convencionales y explora nuevas posibilidades	-Permiten múltiples interpretaciones y enfoques. -Pueden ser abstractas o concretas -A menudo las respuestas poseen lenguaje figurativo o metafórico.	- Las respuestas pueden tener sesgos o errores. -Las respuestas no pueden ser verificadas o evaluadas de forma empírica	¿Puedes crear una historia sobre un robot que se enamora de un humano? Por ejemplo Gemini indicará en la línea final: Inspirado en "Wall-E" y "Her".

Fuente: Elaborado por las autoras (2024).

Orientaciones para la formación docente en prompts

A partir de las experiencias en actividades formativas en IA con profesores universitarios, las autoras han recogido una serie de orientaciones las cuales se describirán a continuación.

Sobre la oferta formativa. Inicialmente en una institución universitaria debe recoger las necesidades por período académico y según los grupos (principiantes y expertos). En orden a esto, es importante sensibilizar a partir de charlas, talleres y cursos cortos con aplicabilidad a las asignaturas. Ejemplo de ello: elaboración de prompts para la revisión documental con herramientas IA.

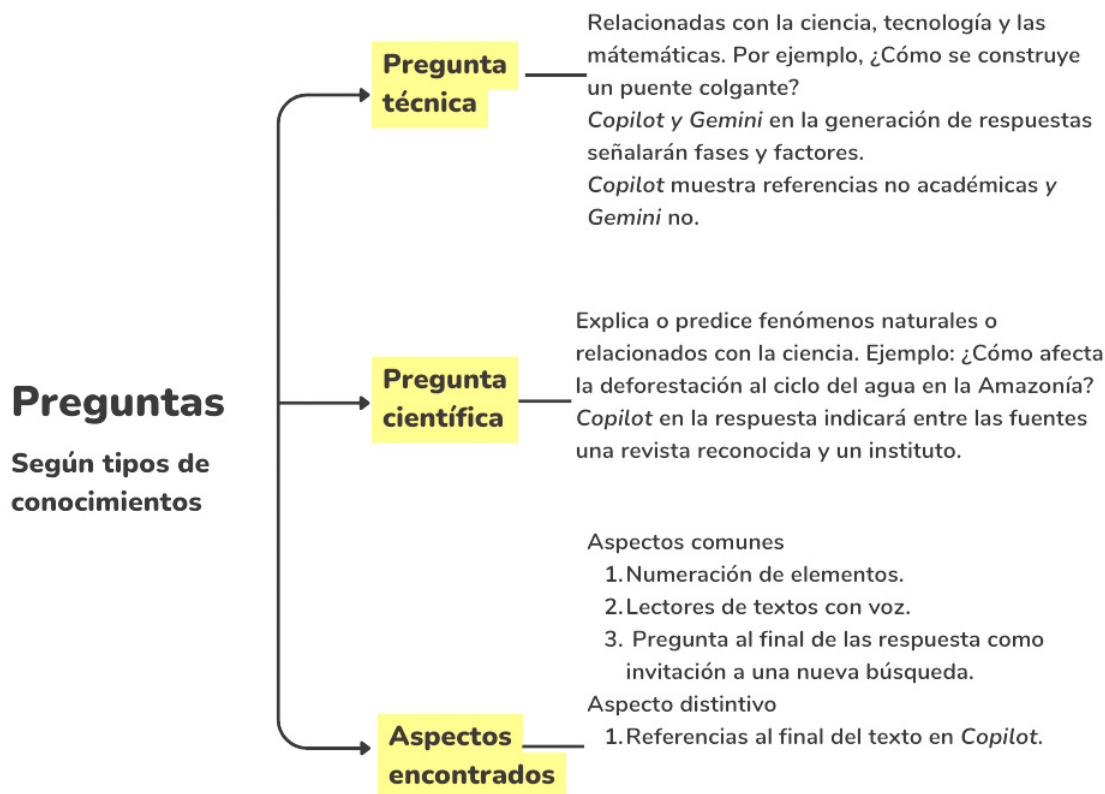
Generación de contenidos. En función de la naturaleza de las cátedras, los contenidos creados a partir de herramientas de IA deberían ser presentados a una comunidad de aprendizaje para posteriormente incorporar reflexiones. En consecuencia, no se trata de usar por moda sino de significar aportes. Un ejemplo de ello, los representan los elementos críticos-reflexivos para los modelos de preguntas en estudios de casos o análisis de casos.

Por otra parte, dentro de las actividades formativas sería importante compartir materiales derivados de ejercicios como el que se señala a continuación.

Recursos digitales a disposición. Además de ejercicios revisados en los talleres o en las comunidades creadas, sería también significativo diseñar infografías, videos o ebooks para recursos del profesorado (alojados en un sitio web de las instituciones educativas).

Experiencias del profesorado. En ocasiones, damos por sentadas las experiencias en un curso. Pero, mientras se comparten en revistas especializadas se pondría en común intereses y motivaciones con otros grupos de trabajo.

Fig. 1. Consideraciones sobre las preguntas al usar Gemini y Copilot



Fuente: Elaborado por las autoras 2024.

A modo de conclusión

Más allá de pensar en los *prompts* como un nuevo reto en la enseñanza, es innegable valorar y cultivar la pregunta en las clases. Así pues, el entrenamiento del estudiantado en la formulación de preguntas dependerá de la disposición del profesorado por crear espacios para la escucha, el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión. De modo que a través de la IA se ha regresado a problemas ampliamente debatidos en educación, sólo que el acento ahora está en cómo favorecer experiencias positivas y posibles dentro y fuera del aula.

La generación de preguntas para *prompts* requiere de niveles en el procesamiento de información, lecturas y significación de realidades. Ello implica contar con habilidades sobre la comprensión de contextos, conceptos y relaciones tanto del estudiantado y el profesorado.

Formar al profesorado en la generación de *prompts*, más allá de una necesidad en el uso de chatbots para las cátedras, representa la posibilidad para reflexionar sobre prácticas. Sólo en esta medida es posible valorar los alcances y limitaciones de los chatbots y cuánto conocimiento puede generarse a partir de su introducción en el aula.

Acompañar a los estudiantes desde prácticas organizadas en clases es una alternativa y, al mismo tiempo, un escenario para reconocer los tipos de usuarios y sus niveles de relación con la IA. Pero esto no es suficiente si no se cuenta además con información sobre los detectores de plagio IA cuya oferta es variable y no siempre es gratuita. Asimismo, la UNESCO (2024) considera pertinente evaluar las producciones escritas desde desafíos del mundo actual con el fin de poner a prueba habilidades humanas. Entonces, ¿qué estamos estimulando en nuestras aulas, el exceso de confianza a un chatbot o la posibilidad para preguntarse sobre las acciones no humanas y sus implicaciones? ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Labora en el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora de CIIDEA-UCAB. Árbitro de revistas educativas (nacionales y no nacionales). Investigadora de la red INAV.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Labora en la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. Es directora del Festival Internacional de Cine y Video Verde de Venezuela. Doctora en Gerencia. Profesora e investigadora de la UNEXCA. Directora de FESTI-VERD. Investigadora de la red INAV.

Notas

1. Las autoras identifican al menos cinco. Primera, es el consumo sin objeción. Segunda, difundir masivamente lo consumido. Tercera, aprender a partir de la experimentación. Cuarta, aprender y formular críticas. Quinta, parálisis e inacción como respuesta a lo nuevo.
2. Es importante considerar las tipologías de usuarios de la IA para luego comprender su relación. Especialmente en educación hay claras posturas en palabras y acciones. Aún con los debates, nuevas tomas de decisiones en instituciones educativas y claros rezagos tecnológicos no siempre el problema está en cómo se asume sino cuáles medios se dispone. Si bien Peña (2023a) señala algunas habilidades, también es necesario un perfil de competencias genéricas para la formación docente en IA (adecuada a contextos institucionales). Por otro lado, las ofertas formativas deben reconocer en primera instancia los niveles (Peña, 2023 b).
3. Probablemente, resulte una oferta más dentro de las informaciones existentes en portales y páginas webs. Ya no es una excusa admitir que no se cuenta con instrucciones. Incluso para el uso de la versión gratuita de ChatGPT en el país se encuentran textos amigables donde se detalla paso a paso cómo instalarlo en los celulares. Pese a esto, no podemos ignorar el valor de los aportes de Contreras (2023).

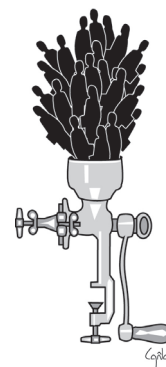
Referencias bibliográficas

- Ash, Doris., Loomis, Molly & Hohenstein, Jill. (2005). ¿Qué come? Preguntas para la significación de conceptos científicos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. (26), 51-64. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/251/244>
- Contreras, Brian. (2023). Paso a paso: Aprenda cómo usar el ChatGPT en Venezuela. *Tal Cual Digital* <https://talcualdigital.com/paso-a-paso-aprenda-como-usar-el-chat-gpt-en-venezuela/>
- Han, Byung. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder Editorial.
- Hanmaum, Seonwon. (2005). *Enseñanzas de la Maestra Daehaeng. El diálogo con los discípulos. Sermón: La preservación de la Tierra (Tomo II)*. Asociación Argentina del Budismo Coreano Hanmaum Seon Center.
- Hernández Reyes, Carlos. (2008). La mayéutica de Sócrates en la formación humana. *Revista Planeación y evaluación educativa*. 15(43), 3-10. <https://biblat.unam.mx/es/revista/planeacion-y-evaluacion-educativa/articulo/la-mayeutica-de-socrates-en-la-formacion-humana>
- Gadamer, Hans-Georg. (1991). *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Morales-Chan, Miguel. (2023). *Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza*. <https://biblioteca.galileo.edu/tesario/handle/123456789/1348>
- Morandín-Ahuerma, Fabio. (2016). El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 99-107. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Morandin.pdf
- Peña, Claritza. (2023a). Formación docente en inteligencia artificial: entre niveles y realidades. *Correo del Maestro*, (331), 33-42. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-331>

- Peña, Claritza. (2023b). Niveles de formación en Inteligencia Artificial (IA): entre la ola y su distanciamiento. *Temas De Comunicación*, (47), 50–63. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/6324>
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- UNESCO. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente – Afrontar la escasez de docentes*. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-01/2023_UNESCO-TTF_GlobalReportTeachersHighlights_ES.pdf
- Valenzuela, María & Ramaciotti, Antonieta. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (23), 37-69. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1707>

Efecto del síndrome de Burnout en el desempeño laboral de docentes universitarios

Investigación
arbitrada



Effect the Burnout on the work performance of university professors

López González, Wilmer Orlando¹

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono: + 593 96 364 6498

Parra Garnica, Bryan Sebastián¹

bryanparrag968@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4101-7880>

Teléfono: +593979184895

Alcívar Vera, Dayeli Raquel²

dayeli.alcivar.20@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6172-1526>

Teléfono: +593963274117

Figuerola Guillén, Carlos^{3,4}

carlos.fg@loreto.tecnm.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9527-962X>

Teléfono: +52 4961425564

De Lara González, Norma^{3,4}

norma.dg@loreto.tecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0004-1767-5650>

Teléfono: +52 4961048539

¹Universidad Nacional de Educación

Carrera Educación en Ciencias Experimentales
Chuquipata, Azogues, Ecuador.

²Universidad Técnica Particular de Loja

³Tecnológico Nacional de México

Ciudad de México

⁴Instituto Tecnológico Superior de Loreto

Zacatecas - México

Recepción/Received: 22/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 24/10/2024

Aprobación/Approved: 16/11/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

La docencia universitaria demanda diversos desafíos, por lo que, es de suma importancia analizar el impacto del síndrome de Burnout en el desempeño laboral de los docentes universitarios que permitan la comprensión de los factores específicos que contribuyen al desarrollo del mismo, así como, las consecuencias en la calidad de la enseñanza, investigación y participación general de los docentes. El estudio identifica tipos de síndrome de Burnout entre docentes universitarios, resaltando desafíos específicos y dimensiones que afectan su bienestar y desempeño, propone estrategias preventivas centradas en aspectos individuales e institucionales, mediante una investigación descriptiva con la aplicación de entrevistas y cuestionarios a 44 docentes directores de la carrera. Los resultados reflejan variabilidad en el nivel de agotamiento emocional y frustración laboral entre los participantes, respaldando la necesidad de intervenciones personalizadas y políticas institucionales que fomenten un entorno académico saludable y equitativo.

Palabras-clave: Efecto, Burnout, Facultad, Enfoques, Síndrome, Causas, Docentes, Universidad

Abstract

University teaching demands various challenges, so it is of utmost importance to analyze the impact of Burnout's syndrome on the work performance of university professors in order to understand the specific factors that contribute to its development, as well as the consequences on the quality of teaching, research and general participation of teachers. The study identifies types of Burnout syndrome among university professors, highlighting specific challenges and dimensions that affect their well-being and performance, proposes preventive strategies focused on individual and institutional aspects, through descriptive research with the application of interviews and questionnaires to 44 professors who are directors of the career. The results reflect variability in the level of emotional exhaustion and work-related frustration among the participants, supporting the need for personalized interventions and institutional policies that promote a healthy and equitable academic environment.

Keyword: Effect, Burnout, Faculty, Approaches, Syndrome, Causes, Teachers, University

Introducción

El Síndrome de Burnout, descrito por Martins (2022) como una consecuencia de la sobrecarga laboral, se manifiesta a través de la percepción de un exceso de trabajo, complejidad y dedicación prolongada a las tareas laborales. Este fenómeno es especialmente prevalente en el ámbito académico, debido a varios factores como altas cargas laborales, uso excesivo de dispositivos electrónicos, presión por mantener un estándar de publicaciones, etc. Esta problemática se ha visto reflejada en los docentes universitarios de la carrera de filosofía enfrentando desafíos únicos en su profesión.

Análisis del Burnout

Julia Martins (2022) enfatiza la importancia de reconocer las señales tempranas de burnout, como el cansancio crónico y la pérdida de interés en las actividades laborales, sugiere que la adopción de estrategias de autocuidado y la implementación de políticas institucionales son fundamentales para mitigar los efectos del estrés laboral. También destaca que la sensación de estar abrumado puede mitigarse mediante el establecimiento de límites claros y la priorización de tareas, por lo que, aborda la necesidad de una cultura laboral que valore el equilibrio entre trabajo y vida personal. Sostiene que las instituciones deben fomentar un ambiente donde se reconozca y respete la importancia del tiempo fuera del trabajo, lo cual puede reducir significativamente los riesgos del burnout.

En un estudio complementario, Casaretto (2024) explora cómo el burnout afecta no solo al individuo sino también al entorno laboral en su conjunto. Destaca que los empleados afectados por el Burnout suelen mostrar una disminución en la productividad y la calidad del trabajo, afectando así el rendimiento general del equipo. Esta perspectiva subraya la relevancia de abordar el burnout no solo como una preocupación personal sino también como una cuestión organizacional.

Por otro lado, Paguay, Tamayo y Tomalá, (2023) investigan la relación entre el burnout y la satisfacción laboral, encontrando que los trabajadores con altos niveles de burnout reportan menores niveles de satisfacción en su trabajo, lo que puede llevar a una mayor rotación del personal. Este hallazgo resalta la importancia de las intervenciones preventivas y de apoyo en el lugar de trabajo para mantener un personal comprometido y satisfecho.

Finalmente, un análisis realizado por Mesurado y Laudadio (2019) se centra en las estrategias de afrontamiento del burnout. Sugieren que, además de las medidas organizacionales, los individuos pueden beneficiarse de técnicas como el mindfulness y la terapia cognitivo-conductual para manejar el estrés laboral. Estas técnicas pueden ayudar a los empleados a desarrollar una mayor resiliencia frente a las demandas laborales.

La carga laboral y la presión por publicar

González-Ruiz, et.al, (2015) resaltan cómo la carga laboral intensa y la presión por publicar impactan negativamente en los docentes de filosofía, ya que, la necesidad constante de innovar y producir resultados académicos de alto nivel puede llevar a un agotamiento emocional y mental. Proponen un enfoque colaborativo entre las instituciones y los docentes para crear un balance sostenible entre las responsabilidades de investigación y enseñanza.

En un segundo punto, estos autores sugieren la implementación de políticas institucionales que no solo se centren en la publicación de investigaciones, sino que, reconozcan y recompensen múltiples formas de exce-

lencia académica, las cuales podrían incluir, la mentoría de estudiantes, el desarrollo de cursos innovadores y la participación en actividades comunitarias, reduciendo así la presión exclusiva sobre la publicación.

Recursos y reconocimiento

Correa-Correa, Muñoz-Zambrano, y Chaparro (2010) analizan la correlación entre la falta de recursos y el reconocimiento institucional con el aumento del burnout, generando entornos cargados de estrés y presión debido a las limitaciones que tiene el docente frente a estas problemáticas. Sostienen que la mejora en la satisfacción laboral y el bienestar emocional de los docentes puede lograrse mediante una revisión de las políticas de apoyo y reconocimiento, las cuales permitan el correcto desarrollo de su creatividad e inventiva.

Estos investigadores enfatizan la importancia de proporcionar recursos adecuados para la investigación y el desarrollo profesional, argumentando que un acceso mejorado a tales recursos podría reducir significativamente la sensación de frustración y desamparo entre los académicos, que facilite un entorno de trabajo más enriquecedor y menos estresante.

Interacciones interpersonales

Delgado, Álvarez, Aguilar y Pérez (2023) se centran en las dificultades de las interacciones interpersonales dentro del ambiente académico, en el que destacan cómo los conflictos y malentendidos pueden agravar el estrés laboral y conducir al burnout, recomendando la capacitación en comunicación y resolución de conflictos para mejorar las relaciones entre colegas y administradores. En su análisis adicional, exploran el impacto de las dinámicas de poder y la política institucional en las relaciones interpersonales sugieren la creación de canales de comunicación abierta y foros de discusión para fomentar un ambiente más transparente y equitativo en la academia.

Ambiente laboral saludable

Mantener un ambiente laboral saludable, se ha convertido en un mitigante clave del burnout, debido a que la creación de entornos positivos y colaborativos, no solo logra mitigar esta problemática, sino que también incrementa la productividad y la satisfacción laboral (Rodríguez et al., 2017). Existe la necesidad de un equilibrio entre las demandas laborales y el tiempo personal, junto con la promoción de actividades de bienestar y ocio.

Estos autores resaltan la relevancia de la flexibilidad laboral, como horarios ajustables y la posibilidad de teletrabajo, para facilitar un mejor equilibrio entre la vida laboral y personal, tales medidas pueden contribuir significativamente a reducir el estrés y a promover un mayor bienestar entre los docentes universitarios.

Estrategias de prevención

Barahona Parra & Pazmiño León (2022) ofrecen un enfoque integral para la prevención del burnout, abogando por la implementación de programas de bienestar, mentorías entre colegas y acceso a servicios de salud mental. Estas estrategias, no solo ayudan a los docentes a enfrentar el estrés laboral, sino que también fomentan una mayor cohesión y apoyo dentro de la comunidad académica.

En un desarrollo adicional, estos autores proponen la creación de redes de apoyo profesional y social dentro de las instituciones académicas, las cuales podrían incluir grupos de discusión, talleres de desarrollo profesional y eventos sociales, proporcionando así plataformas para el intercambio de ideas, experiencias y apoyo mutuo.

Problema de investigación

¿Cuáles son las causas y efectos de la presencia del síndrome de Burnout en los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, letras y ciencias de la Educación, de la Universidad de Guayaquil?

Específicos

- ¿Cuáles son los tipos de Burnout que pueden experimentar los docentes universitarios?
- ¿Como se argumentaría teóricamente las soluciones en los docentes universitarios?
- ¿Como identificar el género más vulnerable que adolece de este síndrome?

Objetivo

Analizar la presencia del Síndrome de Burnout, mediante la identificación de sus causas y efectos en los docentes de la Facultad de Filosofía, letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil que contribuyan a su prevención.

Objetivos Específicos

- Identificar qué tipos de síndrome de burnout padecen los docentes universitarios de la facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil.
- Desarrollar las recomendaciones para la prevención de la aparición del síndrome.
- Establecer el género de cada facultad más vulnerable al padecimiento del Síndrome de Burnout.

El Tema de la investigación

El síndrome de Burnout como efecto en el desempeño laboral de los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Descripción de la actividad

El síndrome de burnout, también conocido como síndrome del trabajador quemado es la consecuencia de estar con sobrecarga de trabajo, “Sientes esa sobrecarga cuando el trabajo es demasiado complicado, tienes mucha cantidad o cuando trabajas durante mucho tiempo seguido”. (Martins, 2022)

El síndrome de burnout puede ser causado por diversas razones, como una carga de trabajo excesiva, falta de control sobre el trabajo, ambiente laboral poco saludable, falta de apoyo social en el trabajo y conflictos interpersonales. Además, las personas que son perfeccionistas o tienen una fuerte necesidad de éxito también pueden estar en mayor riesgo de experimentar burnout.

Es importante tomar medidas para prevenir el burnout, como establecer límites claros entre el trabajo y la vida personal, buscar apoyo emocional, practicar técnicas de manejo del estrés y, en algunos casos, buscar la ayuda profesional de especialistas en la salud mental para abordar los síntomas. Las organizaciones también juegan un papel crucial al crear un ambiente laboral que fomente el bienestar y el equilibrio entre el trabajo y la vida personal para evitar el desarrollo del síndrome de burnout en sus empleados.

Algunos de los síntomas comunes del burnout incluyen cansancio crónico, dificultades para dormir, irritabilidad, falta de concentración, pérdida de interés en las actividades laborales y un sentimiento general de desesperanza, siendo incluso multicausal, “Los docentes universitarios pueden experimentar el síndrome de burnout debido a diversas razones relacionadas con las demandas y presiones inherentes a su trabajo” (Guerrero, Jaime, & Valverde, s.f.). Algunas de las razones por las cuales los docentes universitarios pueden padecer el síndrome de burnout, de acuerdo con Guerrero et. Al, incluyen:

- **Carga de trabajo excesiva:** Los docentes universitarios a menudo tienen una carga de trabajo intensa que incluye la enseñanza de clases, la preparación de materiales educativos, la corrección de exámenes y trabajos, así como la supervisión de estudiantes.
- **Presión para publicar:** En muchas instituciones académicas, los docentes universitarios son evaluados y promovidos en función de sus publicaciones de investigación. La presión para producir investigaciones de alta calidad y cantidad puede generar un estrés significativo.
- **Falta de recursos:** Las universidades pueden enfrentar limitaciones presupuestarias que afectan negativamente a los docentes y a su capacidad para realizar su trabajo de manera efectiva. La falta de recursos adecuados puede aumentar la carga de trabajo y el estrés.
- **Presión por el rendimiento estudiantil:** Los docentes universitarios pueden sentirse presionados por las expectativas de rendimiento de los estudiantes, lo que puede generar ansiedad y estrés, especialmente si los resultados académicos de los estudiantes no cumplen con las expectativas.
- **Problemas de interacción interpersonal:** Las interacciones con estudiantes, colegas y administradores pueden ser complejas y a veces conflictivas. La falta de apoyo o la presión interpersonal pueden contribuir al desarrollo del síndrome de burnout.
- **Falta de reconocimiento y apoyo:** Si los docentes no reciben reconocimiento adecuado por su trabajo o no tienen un sistema de apoyo sólido por parte de la institución, pueden sentirse desmotivados y experimentar agotamiento.
- **Desequilibrio entre el trabajo y la vida personal:** La naturaleza exigente del trabajo académico puede llevar a un desequilibrio entre el trabajo y la vida personal, lo que puede afectar negativamente la salud mental y emocional de los docentes.

Es importante tener en cuenta que la combinación de estos factores puede variar según la institución y la situación individual de cada docente. La prevención del síndrome de burnout en el ámbito académico implica proporcionar un ambiente de trabajo saludable, apoyo emocional y recursos adecuados para que los docentes puedan desempeñar sus funciones de manera efectiva sin verse abrumados por el estrés laboral, ya que, “El síndrome de burnout en los docentes es un problema serio que puede afectar significativamente su bienestar y desempeño laboral” (González-Larrea, 2021).

A continuación, se plantean algunas soluciones y estrategias, propuestas por González-Larrea, que pueden ayudar a los docentes que padecen burnout:

- **Reconocimiento y apoyo institucional:** Las instituciones educativas deben reconocer el síndrome de burnout como un problema válido y proporcionar apoyo. Esto puede incluir programas de apoyo emocional, servicios de asesoramiento y capacitación en manejo del estrés.
- **Cambio en las políticas institucionales:** Las políticas institucionales deben ser revisadas para reducir la carga de trabajo excesiva, esto puede implicar la redistribución de tareas, el establecimiento de límites de trabajo razonables y la revisión de las expectativas de rendimiento.
- **Fomentar un ambiente de apoyo:** Crear un ambiente de trabajo donde los docentes se sientan apoyados y valorados es crucial, para ello, se puede promover la colaboración, el trabajo en equipo y la comunicación abierta, que contribuyan a la reducción del estrés.
- **Capacitación en manejo del estrés:** Ofrecer programas de capacitación en técnicas de manejo del estrés y habilidades de afrontamiento puede ayudar a los docentes a lidiar con las demandas del trabajo de manera más efectiva.
- **Promover el equilibrio entre el trabajo y la vida personal:** Fomentar el equilibrio entre el trabajo y la vida personal es esencial, esto implica, establecer límites claros entre el tiempo de trabajo y el tiempo personal, así como alentar las actividades de ocio y el autocuidado.
- **Mentoría y apoyo social:** Fomentar la mentoría entre colegas puede proporcionar un sistema de apoyo invaluable, además de promover las relaciones sociales positivas en el lugar de trabajo puede ayudar a reducir el aislamiento y mejorar el bienestar emocional.

- **Acceso a servicios de salud mental:** Garantizar que los docentes tengan acceso a servicios de salud mental de calidad es fundamental. Esto puede incluir servicios de asesoramiento, terapia y apoyo psicológico.
- **Promover el autocuidado:** Educar a los docentes sobre la importancia del autocuidado y fomentar prácticas como el ejercicio regular, la meditación y la atención plena puede ayudarles a manejar el estrés de manera más efectiva.
- **Flexibilidad en las expectativas:** Las instituciones deben ser flexibles en cuanto a las expectativas de rendimiento, especialmente durante períodos de alta carga de trabajo. Esto puede implicar una evaluación realista y ajuste de las expectativas durante momentos de crisis o presión adicional.
- **Promover la educación continua:** Ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional y la educación continua puede ayudar a los docentes a mantenerse actualizados en sus campos y sentirse más seguros en sus roles, lo que puede reducir el estrés relacionado con el trabajo.

Es fundamental que las instituciones educativas, los administradores y los docentes trabajen juntos para abordar el síndrome de burnout y crear un entorno laboral que promueva el bienestar y el rendimiento óptimo (Brett-MacLean et al., 2023).

Metodología

Este estudio, es de tipo cualitativo y enfocado en la observación, con el objetivo de alcanzar una comprensión profunda del fenómeno estudiado relacionados con el porqué, la frecuencia y las implicaciones del síndrome de burnout, sin recurrir a datos numéricos. Se debe considerar que, a pesar de su carácter menos estructurado en comparación con los métodos cuantitativos, se han desarrollado y perfeccionado múltiples técnicas y procedimientos en las últimas décadas para llevar a cabo investigaciones cualitativas de manera rigurosa y efectiva (Sandoval, 1996).

Así mismo, presenta un diseño de campo no experimental, caracterizada por la observación y análisis de variables en entornos naturales, sin la introducción deliberada de cambios o manipulaciones por parte del investigador (Agudelo et al., 2008), el cual, es idóneo para describir relaciones entre variables y analizar patrones de comportamiento en contextos auténticos. El síndrome de burnout se encuentra latente, como parte de la labor ejercida por los docentes universitarios, siendo necesario conocer la población que lo padece y en este caso determinar las causas y efectos generados por este síndrome.

Además, se empleó un estudio descriptivo, concentrada en proporcionar una representación precisa y completa del síndrome de burnout, detallando sus características, propiedades y comportamientos. Así mismo, no se enfoca en establecer relaciones de causa y efecto, sino en presentar una descripción clara y precisa de los elementos que componen el fenómeno en cuestión, permitiendo una comprensión más completa y detallada de la realidad estudiada (Valle et al., 2022).

El trabajo de investigación sobre el síndrome de burnout como factor influyente en el desempeño laboral de los docentes universitarios, tiene como función científica lograr la descripción, explicación y predicción de los acontecimientos en los docentes de la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación de la Universidad de Guayaquil, sobresaliendo el análisis cualitativo basado fuentes confiables y que responda a la interrogante ¿Por qué los docentes universitarios padecen el síndrome de burnout?

Así mismo, se utilizó el periodo transversal para obtener una visión instantánea de la prevalencia y los factores asociados en un grupo específico de docentes, siendo posible examinar la relación con las variables propuestas, siendo útil para identificar causas de este síndrome, respondiendo así al problema general, lo que puede guiar investigaciones futuras y estrategias de intervención a este síndrome. En este tipo de estudio, se evalúan y registran variables o características de interés en un grupo de participantes en un momento específico, sin seguimiento a lo largo del tiempo (Rodríguez y Mendiavelso, 2018).

Para la recolección de datos, se aplicó una encuesta de manera anónima y en línea, que permitió medir el impacto del síndrome de burnout en el desempeño laboral de los docentes universitarios, contentiva de 10 preguntas, cada una de las cuales se valoró mediante una escala de Likert. Este tipo de escala permite captar las

percepciones y experiencias subjetivas de los participantes con respecto a su nivel de agotamiento, satisfacción laboral y rendimiento en el trabajo. La población objetivo estuvo conformada por 45 docentes universitarios de diferentes facultades, lo que aseguró una representación variada de los contextos de trabajo en la educación superior.

Los resultados obtenidos fueron analizados a través de la estadística descriptiva, con el propósito de identificar las tendencias generales en las respuestas de los docentes. Para cada pregunta de la encuesta, se calcularon los porcentajes de respuestas en cada categoría de la escala de Likert, lo que permitió visualizar las proporciones de participantes que mostraban diferentes niveles de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación relacionada con el burnout.

Adicionalmente, se realizaron análisis de frecuencia para observar qué porcentaje de los encuestados se inclinaba hacia una percepción de agotamiento alto (valores 4 y 5 en la escala) o bajo (valores 1 y 2). Con base en estos análisis, se construyeron gráficos que representaron visualmente la distribución de respuestas, permitiendo una interpretación clara de los datos y facilitando la identificación de patrones significativos en la experiencia de los docentes en cuanto a los efectos del burnout en su desempeño laboral. Este enfoque descriptivo permitió no solo cuantificar el nivel de burnout entre los docentes, sino también explorar las áreas más afectadas por este síndrome y su correlación con el rendimiento laboral percibido.

Resultados

Los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada revelan patrones significativos en la percepción de la carga laboral, el manejo de estrés, la satisfacción con las horas de trabajo y la importancia dada al bienestar emocional y físico en el ámbito laboral. Esta información es esencial para entender la magnitud del burnout en la población estudiada y proporciona la base empírica necesaria para una discusión informada sobre las estrategias de intervención y prevención que se deben considerar. Los resultados presentados, reflejan no solo las experiencias subjetivas de los docentes con respecto al burnout, también resaltan la necesidad de una respuesta institucional y estructural ante esta problemática.

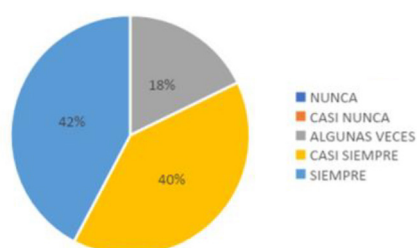


Fig. 1. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.

Fuente: Elaboración propia

En la **Fig. 1** se observa la distribución de las respuestas a la afirmación “En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.” El 42% de los encuestados indicaron que siempre manejan los problemas con calma, mientras que un 40% respondió que lo hacen casi siempre. Esto sugiere que la mayoría de los participantes posee una alta capacidad para gestionar emocionalmente los problemas en su entorno laboral. Por otro lado, un 18% afirmó que lo hace algunas veces, lo que indica que una porción menor de los docentes presenta dificultades intermitentes para mantener la calma en situaciones laborales complicadas. Es notable que ninguna persona seleccionó las opciones “nunca” o “casi nunca”, lo que podría interpretarse como un indicador positivo sobre la estabilidad emocional del grupo en relación con el manejo del estrés.

En la **Fig. 2** se observa una notable dispersión de las respuestas, lo que indica diferencias en la percepción del nivel de frustración entre los docentes encuestados. El 47% de los participantes indicó que siente poca frustración en su trabajo, lo que sugiere que casi la mitad de los encuestados perciben un ambiente laboral

mayormente favorable o cuentan con habilidades para manejar situaciones difíciles. No obstante, el 20% manifestó experimentar frustración en un nivel moderado (3), lo que podría ser indicativo de ciertos desafíos laborales, aunque no de forma abrumadora.

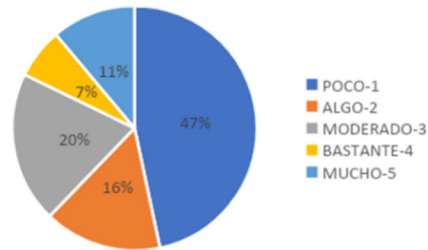


Fig. 2. Niveles de frustración laboral

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, un 16% de los encuestados reportó sentirse algo frustrado (2), y un 11% afirmó sentirse bastante frustrado (4). Es importante señalar que solo el 7% de los docentes encuestados se siente muy frustrado (5), lo que indica que, si bien existe una minoría que enfrenta una elevada frustración, no es la norma general entre los docentes. Estos resultados reflejan un panorama donde la mayoría de los docentes no percibe altos niveles de frustración en su entorno laboral, aunque un segmento significativo sí experimenta frustración moderada o alta, lo que podría requerir atención para evitar posibles casos de burnout a largo plazo.

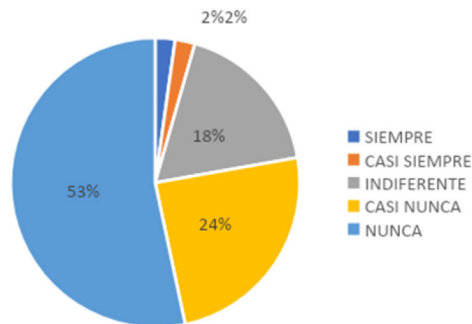


Fig. 3. Desensibilización en la profesión docente

Fuente: Elaboración propia

La **Fig. 3**, revela que el 53% de los encuestados indicó que nunca se ha vuelto más insensible, lo que sugiere que la mayoría mantiene su empatía a pesar de las demandas laborales. Sin embargo, un 24% mencionó que esto ocurre casi nunca, y un 18% señaló estar indiferente en algunas ocasiones. Sólo un 2% afirmó sentirse insensible casi siempre o siempre, lo que indica que, aunque una minoría se siente afectada emocionalmente, la tendencia general es hacia una preservación de la sensibilidad interpersonal.

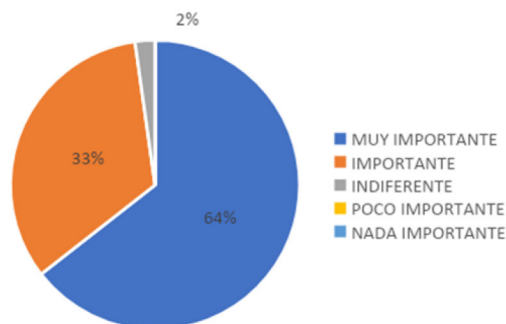


Fig. 4. Importancia del conocimiento sobre un síndrome específico

Fuente: Elaboración propia

Según la **Fig. 4**, la percepción sobre la importancia de profundizar en el conocimiento de un síndrome específico es altamente reconocida entre los encuestados, con un 65% que lo considera “Muy importante” y un 33% que lo califica como “Importante”. Esto refleja un reconocimiento casi unánime de la relevancia de la educación continua y la conciencia sobre condiciones específicas que pueden afectar a los profesionales en su campo.

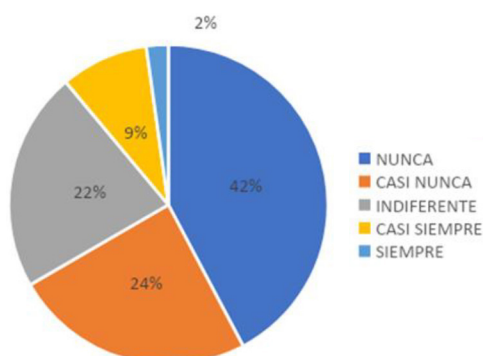


Fig. 5. Experiencia con el Síndrome de Burnout

Fuente: Elaboración propia

La **Fig. 5**, muestra que una pluralidad de los encuestados (42%) indica no haber experimentado nunca el Síndrome de Burnout. Sin embargo, una proporción no despreciable (25% “Casi nunca” y 9% “Casi siempre”) ha tenido alguna experiencia con este síndrome, sugiriendo que es un fenómeno presente en la población estudiada.

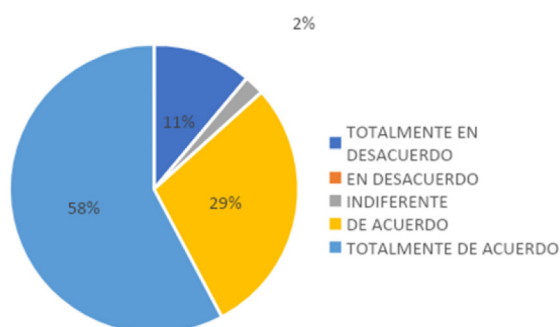


Fig. 6. Acuerdo con estrategias de reducción de estrés laboral

Fuente: Elaboración propia

En la **Fig. 6**, se observa un fuerte consenso en favor de la implementación de estrategias para la reducción del estrés en el trabajo, con un 87% de los participantes expresando su acuerdo (58% “Totalmente de acuerdo” y 29% “De acuerdo”). Esta respuesta positiva subraya la importancia percibida de tales estrategias en el entorno laboral.

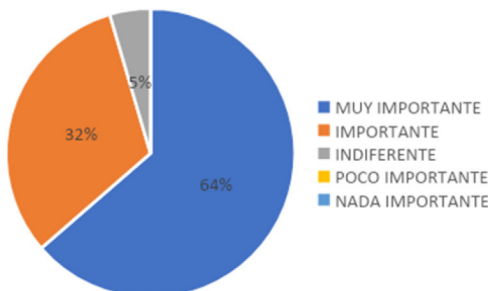


Fig. 7. Importancia de conocer las causas del Síndrome de Burnout

Fuente: Elaboración propia

La Fig. 7, indica que la gran mayoría de los encuestados valora el conocimiento sobre las causas del Síndrome de Burnout, con un 64% que lo califica de “Muy importante” y un 32% de “Importante”. Estos datos enfatizan la necesidad de divulgar información y promover la comprensión de este síndrome entre los profesionales.

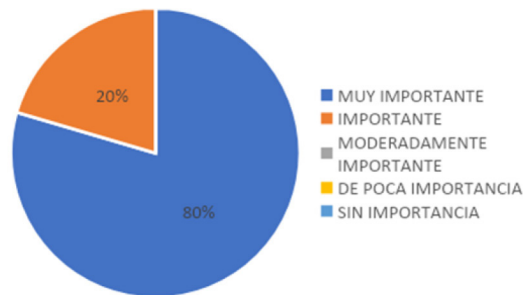


Fig. 8. Valoración de la paz física y mental en el trabajo

Fuente: Elaboración Propia

La Fig. 8, refleja que para el 80% de los encuestados, la paz física y mental durante el horario laboral es “Muy importante”. Un 20% adicional lo considera “Importante”. Estos resultados resaltan la alta valoración que los trabajadores dan al bienestar integral en el lugar donde laboran.

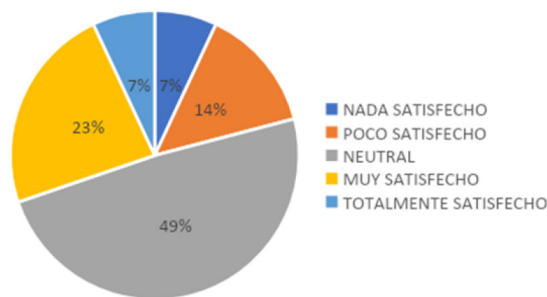


Fig. 9. Satisfacción con la carga horaria laboral

Fuente: Elaboración propia

La Fig. 9, expone las percepciones de los encuestados respecto a su satisfacción con la carga de horas laborales. Casi la mitad de los participantes (49%) mantienen una postura neutral, lo que podría interpretarse como una aceptación o resignación hacia sus horas de trabajo actuales. Un 23% se declara “Poco satisfecho” con la carga horaria, lo cual sugiere una posible sobrecarga o descontento con el balance trabajo-vida. En contraste, un 21% expresa niveles de satisfacción positivos (“Muy satisfecho” y “Totalmente satisfecho”), reflejando una aceptación favorable de sus horarios laborales. Cabe destacar que un 7% no está “Nada satisfecho”, lo cual puede indicar casos extremos de insatisfacción laboral que podrían requerir atención para mejorar la calidad de vida laboral de los afectados.

Discusión

Ha sido posible comparar la teoría existente con los datos recopilados de los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, respecto al Síndrome de Burnout. Se analizó la relevancia de los hallazgos en el contexto de las teorías planteadas por Julia Martins, Guerrero et al., y Belén González-Larrea.

Julia Martins (2022) sugiere que el burnout es una consecuencia de la sobrecarga laboral, que se manifiesta cuando el trabajo es excesivo, complicado o continuo. Los resultados de esta investigación apoyan esta teoría, ya que, una proporción significativa de encuestados reporta una sobrecarga de trabajo, lo que se refleja en

la falta de satisfacción con las horas laborales y en la relevancia otorgada a la paz física y mental durante el trabajo. La percepción de la carga laboral y el manejo emocional en el ambiente de trabajo sugieren que la sobrecarga contribuye al agotamiento emocional, uno de los componentes del burnout.

Guerrero, Jaime y Valverde, abordan las múltiples causas del burnout en docentes universitarios, que incluyen la presión por publicar, la carga de trabajo excesiva y la falta de recursos. Los datos recogidos evidencian que los docentes experimentan estas presiones, pero también subrayan la importancia de conocer y abordar el burnout, lo que se alinea con la necesidad de reconocer y proporcionar recursos adecuados para prevenir este síndrome.

González-Larrea (2021), enfatiza la seriedad del burnout en los docentes y propone soluciones como el apoyo institucional y cambios en las políticas para aliviar la carga de trabajo. Los resultados reflejan la conciencia de esta necesidad, con una alta proporción de encuestados de acuerdo con la implementación de estrategias para la disminución del estrés laboral. Esto indica que los docentes valoran y necesitan un mayor apoyo institucional para manejar las demandas de su profesión.

En conjunto, los resultados de la investigación muestran una correlación clara con las teorías citadas. Los síntomas del burnout, incluyendo el cansancio crónico y la pérdida de interés en las actividades laborales, no se capturaron directamente en los datos, pero el reconocimiento de la importancia de abordar el burnout sugiere una conciencia subyacente de estos síntomas entre los docentes.

Es crucial destacar que, si bien hay una alineación entre los resultados y las teorías, también se revela un llamado a la acción para las instituciones educativas. Los datos indican que los docentes están buscando un cambio significativo que alivie la carga de trabajo y promueva el bienestar, lo que resalta la responsabilidad institucional de crear un ambiente laboral saludable.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del estudio sobre el síndrome de burnout en los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, se fundamentan en la interpretación exhaustiva de los datos recopilados y su correlación con los marcos teóricos existentes. A continuación, se exponen los hallazgos concluyentes que dan respuesta a los planteamientos iniciales de esta investigación:

- Confirmación de la sobrecarga laboral: Los resultados confirman la premisa de Julia Martins sobre la sobrecarga laboral como un factor preponderante en el desarrollo del burnout. Los docentes reflejan una alta incidencia de estrés atribuido a las demandas laborales abrumadoras, coincidiendo con la noción de Martins sobre el surgimiento del burnout en situaciones laborales complejas, excesivas o prolongadas.
- Presiones multifactoriales: En línea con las observaciones de Guerrero, et. al., se constata que el burnout en docentes universitarios no se origina por un único factor, sino por una amalgama de elementos, que incluyen la carga laboral, la presión por publicar investigaciones, la gestión de las expectativas académicas de los estudiantes y las interacciones interpersonales complejas.
- Necesidad de apoyo Institucional: Hay un consenso marcado entre los docentes sobre la urgencia de recibir respaldo institucional y la implementación de cambios en las políticas para atenuar el estrés laboral, como sugiere González-Larrea. La mayoría de los encuestados abogan por estrategias eficaces destinadas a reducir el estrés y mejorar el bienestar laboral.
- Relevancia de la educación sobre el burnout: Se evidencia el reconocimiento por parte de los docentes sobre la importancia de estar informados acerca del Síndrome de Burnout, sus causas y consecuencias, indicando un interés activo en afrontar proactivamente este problema y buscar soluciones.
- Bienestar y equilibrio trabajo-vida: Los resultados muestran que los docentes valoran en gran medida el bienestar físico y mental en su entorno laboral, manifestando inquietud por lograr un equilibrio adecuado entre sus responsabilidades laborales y su vida personal. Esto refleja la comprensión clara de que el bienestar personal es esencial para un desempeño profesional efectivo.

- Propuestas de solución: Las soluciones propuestas por los encuestados, como la reducción de la carga laboral, el respaldo emocional, la capacitación en manejo del estrés y la promoción del autocuidado, están alineadas con las estrategias recomendadas en la literatura existente para abordar el burnout.
- Llamado a la acción Institucional: Existe una implícita solicitud a las instituciones educativas para que implementen cambios significativos destinados a prevenir el burnout entre los docentes. Esto incluye la creación de un entorno laboral más saludable y un respaldo que fomente el desarrollo integral, tanto personal como profesional, de los docentes. ©

Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA) y Posdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Venezuela (2023-UCV). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. <http://www.revistaorbis.org.ve> 10 (4); 49-80 [R: 2008-02 / A: 2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En la Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA. Recientemente ha publicado artículos en revistas Scopus y Latindex. Actualmente se desempeña como profesor titular en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador en la carrera de Educación Ciencias Experimentales, ubicada en la Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Cañar, Ecuador. Sitio web: <https://unae.edu.ec/>

Bryan Sebastián Parra Garnica. Docente e investigador especializado en ciencias experimentales, con una sólida trayectoria en la implementación de metodologías innovadoras para la enseñanza, tanto en entornos formales como no formales. Tengo experiencia en la pedagogía hospitalaria y en la educación rural, donde he diseñado y aplicado estrategias educativas. Además, he participado activamente en proyectos de vinculación comunitaria, promoviendo la colaboración entre la academia y la sociedad para mejorar el acceso y la calidad de la educación. Mi carrera incluye presentaciones en conferencias nacionales e internacionales, y he sido miembro del Consejo Superior Universitario. Como autor de artículos científicos publicados en revistas indexadas, he abordado temas como la gamificación y el aprendizaje visual-kinestésico en las ciencias experimentales. Actualmente, me desempeño en la Dirección de Vinculación, donde impulso iniciativas que fomentan el compromiso social y la transferencia de conocimiento entre las instituciones educativas y la comunidad. Mi enfoque está orientado a mejorar la calidad educativa a través de la integración de la tecnología, el aprendizaje experiencial y la colaboración interinstitucional.

Dayeli Raquel Alcívar Ver. Mi área de estudio es Psicología General con experiencia como asistente en el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en un centro educativo particular, participando activamente en la promoción y prevención del bienestar mental estudiantil. He organizado y liderado campañas y charlas preventivas enfocadas en temas como salud mental, autocuidado, habilidades sociales y resolución de conflictos. También he participado en talleres de psicoeducación y en la elaboración de programas dirigidos a fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes, contribuyendo a un ambiente escolar saludable. Poseo habilidades en escucha activa, empatía, inteligencia emocional y

- Brett-MacLean, Pamela, Burbach, Lisa, Agyapong, Belinda. & Wei, Yifeng. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Cassaretto, María, Martínez, Patricia, Tavera, Melissa, & Salim, Amira. (2024). Salud en trabajadores de una universidad peruana: el rol de variables personales, compromiso y burnout. *Revista de Psicología*, 42(1), 141-173. [Salud en trabajadores de una universidad peruana: el rol de variables personales, compromiso y burnout | Revista de Psicología \(pucp.edu.pe\)](#)
- Correa-Correa, Zoraida, Muñoz-Zambrano, Isabel, & Chaparro, Álvaro Francisco. (2010). Síndrome de burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de salud pública*, 12, 589-598. scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v12n4/v12n4a06.pdf
- Delgado, Yisel Gisela, Álvarez, Evelyn Gisela, Aguilar, Delsy Lizeth., & Álvarez Pérez, Pedro Ramón. (2023). Incidencia del Género en el Estrés Laboral y Burnout del Profesorado Universitario. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 41-60. [Incidencia del Género en el Estrés Laboral y Burnout del Profesorado Universitario - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- González Ruiz, Gloria, Carrasquilla Baza, David, Latorre De La Rosa, Gustavo, Torres Rodríguez, Valentina, & Villamil Vivic, Karla. (2015). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Revista cubana de enfermería*, 31(4), 0-0. [burnout en docentes - Google Académico](#)
- Lovon Rodríguez, Jhonny D. (2022). Carga mental de trabajo y síndrome de burnout en docentes universitarios de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín, en un contexto de enseñanza virtual, Arequipa-2021. [Carga mental de trabajo y síndrome de burnout en docentes universitarios de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín, en un contexto de enseñanza virtual, Arequipa - 2021 \(unsa.edu.pe\)](#)
- Mesurado, Bruno, & Laudadio, José. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement: Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 12-26. [Experiencia profesional, capital psicológico y engagement: Su relación con el burnout en docentes universitarios \(scielo.org.pe\)](#)
- Moreno, María Patricia, Beltrán, Carlos Alberto, Arámbula Rdz, Martha Gabriela, Eduardo, Eduardo, Salinas, Fernando, & Radillo, Ernesto. P. (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en salud*, 8(3), 173-177. [investigacionDiciembreB.indd \(medigraphic.com\)](#)
- Paguay, Diana Fernanda, Tamayo, María de los Ángeles, & Tomalá, Ana María (2023). Burnout en docentes del distrito 22D01 Joya de los sachas: análisis de las habilidades intrapersonales. *Runae*, 1-15. [Burnout en docentes del distrito 22D01 Joya de los sachas: análisis de las habilidades intrapersonales | Runae](#)
- Oramas Viera, Alba, Almirall Hernández, Pablo, & Fernández, Ignacio. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-87. [Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos \(scielo.org\)](#)
- Rodríguez Ramírez, José Antonio, Guevara Araiza, Alicia, & Viramontes Anaya, Edgar. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. [Síndrome de burnout en docentes \(scielo.org.mx\)](#)
- Rodríguez, Martha Alejandra., & Alencastro, José Antonio. (2022). Burnout en docentes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4(3), 537-552. [Burnout en docentes universitarios | Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS \(editorialalema.org\)](#)
- Rodríguez, María, & Mendivelso, Freddy. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista médica sanitas*, 21(3), 141-146. https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Mendivelso/publication/329051321_Diseño_de_investigación_de_Corte_Transversal/links/5c1aa-22992851c22a3381550/Diseño-de-investigación-de-Corte-Transversal.pdf

- Sandoval, Carlos. (1996). *Investigación cualitativa* (p. 11). Icfes. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37062622/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Carlos_Sandoval-libre.pdf?1426972534=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DModulos_de_Investigacion_Social.pdf&Expires=1702174885&Signature=fL224opmrguKfLY1IaaoWFdsIenn5jOoes61augdaZOOhbo8lT6LgiF1vFYiMHnAeuiJBIC0jKmXEgabT79od3kRvj4v5hCYV0iDfgUfsCIIwPLcMujxk-kU0gi-cwP4TlIRkBJZ0AlayW-nw9JNhW5Rpe6qSOB0ofydoRZrHlls9Jk9rUiT2Liyuso0E5HRe5Vxix-VrlTv2LsnsO0Z3acsnFz0Yhx3pj-RV~2tMJbwnyO-n3OXqhv4Zi7v7aAvIRBCorLuYunV00V-took17GpkvvFKpCaMNEGyeXjuk7qNWuXcj0xTUovtITvKwTjVuu-8BzlLkXj2i4-ULkTElbu-Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Valle, Ana, Manrique, Luis, & Revilla, Diana. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>

Impacto del síndrome de desgaste profesional en el rendimiento académico: Un estudio en profesores de instituciones públicas en Tovar, estado Mérida - Venezuela, 2023



Impact of Teacher Burnout Syndrome on Student Academic Performance. Tovar, Mérida, Venezuela, 2023



Br. Camila Quintero Morales

camilaa.academic@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3118-8209>

Teléfono: + 58 414 7222626

Ángel Alfredo Dávila Casique.

alancada1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3206-4399>

Teléfono: + 58 424 7775253.

Universidad de Los Andes

Facultad de Medicina

Departamento Ciencias de la Conducta

Licenciatura en Psicología

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 14/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 14/09/2024

Aprobación/Approved: 27/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2024

Resumen

El síndrome de desgaste profesional (Burnout) surge por la exposición prolongada a estresores, causando agotamiento emocional, despersonalización y sentimientos de fracaso, afectando el rendimiento laboral. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la correlación entre los niveles de desgaste profesional en docentes y el rendimiento académico de sus estudiantes. Se realizó un estudio correlacional con 49 profesores y 596 estudiantes de cuatro instituciones públicas en Tovar, Venezuela. Se aplicó el Maslach Burnout Inventory. Los resultados mostraron que el 32,65% de los docentes no presentaba síntomas, el 62,27% presentaba síntomas leves y el 6,12% síntomas clínicos. Se encontró una correlación negativa moderada entre la despersonalización docente y el rendimiento académico estudiantil, sugiriendo la necesidad de estrategias para mejorar la salud mental de los docentes.

Palabras clave: desgaste profesional, estrés laboral, profesores, rendimiento académico.

Abstract

Burnout syndrome arises from prolonged exposure to stressors, causing emotional exhaustion, depersonalization, and feelings of failure, affecting job performance. This study aimed to evaluate the correlation between burnout levels in teachers and the academic performance of their students. A correlational study was conducted with 49 teachers and 596 students from four public institutions in Tovar, Venezuela. The Maslach Burnout Inventory was applied. The results showed that 32.65% of teachers had no symptoms, 62.27% had mild symptoms, and 6.12% had clinical symptoms. A moderate negative correlation was found between teacher depersonalization and student academic performance, suggesting the need for strategies to improve teachers' mental health.

Key words: Academic performance, professional burnout, teachers, work stress.

Introducción

La forma en la que un individuo se relaciona con su trabajo, su manejo de las adversidades que este implique y las herramientas de afrontamiento con las que cuenta para enfrentarse a las situaciones y a los estímulos producidos en el ambiente laboral, son decisivas en la salud mental de un trabajador y por ende para su rendimiento en el área que corresponda, ya que las personas están constantemente expuestas a estresores psicológicos, sociales y ambientales relacionados a su empleo (Narváez, 2019).

Por otro lado, el estado actual económico, social y político de Venezuela se suma como un factor determinante en el estrés y agotamiento emocional de los ciudadanos, lo que tiene como efecto, en algunos casos, el desarrollo de signos y síntomas propios de afecciones psicológicas relacionadas al estrés (Briceño, 2017).

En el ámbito laboral, el síndrome de desgaste profesional o *Burnout* describe la exposición prolongada a estresores emocionales, psicológicos e interpersonales en el trabajo; este síndrome se compone de tres dimensiones: el agotamiento emocional, el cinismo o despersonalización y la ineficacia. El agotamiento describe el sentimiento de estar excesivamente exhausto y agotado por el trabajo; el cinismo o despersonalización se refiere a la actitud en la que el trabajador busca distanciarse emocionalmente de los receptores de su servicio, ignorándolos de forma cínica e indiferente, así como el trato insensible e impersonal hacia el receptor, para intentar sobrellevar la carga laboral; por último, la ineficacia se refiere a los sentimientos de baja realización profesional, incompetencia y fracaso (Hermosa, 2006; Huacón-Reyes & Hidalgo-Ochoa, 2021).

Maslach & Jackson (1981) describen el síndrome de *Burnout* como el resultado del agotamiento emocional excesivo debido al estrés al que están sometidas las personas que trabajan en contacto directo con otros individuos. Igualmente, explican que este desgaste emocional severo puede desencadenar actitudes y sentimientos negativos y cínicos hacia las personas que requieren su servicio, lo que puede predisponer al trabajador a percibir a sus clientes como el generador de sus problemas, igualmente exponen que una de las características principales del síndrome de *Burnout* es el valorizarse negativamente, especialmente en referencia al desempeño laboral.

En el ámbito educativo, se han observado altos índices del síndrome de desgaste profesional, debido a las exigencias del área, como la necesidad de actualización académica y metodológica, el contacto constante con personas y por ende el deber de comprender la forma de pensamiento y las capacidades de sus estudiantes según sus etapas evolutivas (Villarruel-Fuentes et al., 2018). Tejada (2022) enfatiza que, a diferencia de otras profesiones, los profesores deben manejar grandes grupos de estudiantes, asegurarse que la información que transmitan sea considerada de calidad y sea comprendida, a la vez de que se encargan de labores administrativas que generan una sobrecarga laboral.

En el contexto venezolano, a estos factores se le suma el salario decadente que reciben dichos profesionales, el descenso en la calidad de vida y la falta de reconocimiento de sus labores, lo que desencadena una mayor predisposición al agotamiento emocional de la persona, la prevalencia de sentimientos de fracaso y baja realización profesional. Bustamante et al. (2016), señalan la recurrencia del síndrome de *Burnout* en Venezuela, pues expresan que es frecuente encontrar profesores venezolanos que presentan síntomas psicosomáticos relacionados a dicha afección, como el dolor cervical, cefaleas frecuentes, insomnio y taquicardia.

Adicional a esto, en el municipio Tovar, ubicado en el estado Mérida, Venezuela, convergen distintos factores que se suman al estrés, la incertidumbre y la ansiedad en su población pues, además de la crisis compleja a la que se enfrenta Venezuela, el municipio Tovar se enfrentó a fuertes lluvias que causaron deslizamientos de tierra y desbordamientos de cuerpos de agua, lo que dejó a numerosas familias sin vivienda, personas fallecidas y un número indefinido de desaparecidos.

La experimentación de un desastre natural genera un profundo impacto en los sobrevivientes, dejando consecuencias psicológicas a largo plazo, pues se interrumpe totalmente la cotidianidad y la estructura social de una comunidad. Por otro lado, la pérdida de vidas humanas genera sentimientos de tristeza, nostalgia, estrés e incertidumbre de forma colectiva, lo que desestabiliza a la población (Isaza & Barrera, 2007). Este tipo de experiencias causa un impacto en el sentir y actuar colectivo, es por ello que es un factor estresor importante a considerar en el estudio de la población y en el desarrollo de afecciones relacionadas al estrés.

El síndrome de desgaste profesional (SDP) o *Burnout* no solo afecta psicológicamente al individuo sino también al rendimiento en su profesión, la forma en la que se comunica con su entorno laboral y con las personas que requieran su servicio. Un profesor desgastado profesionalmente puede tener tendencia a la agresividad verbal, sentimientos de enojo, ansiedad, apatía y tristeza, poca motivación para dar sus clases y cumplir con las exigencias de su rol, baja productividad y efectividad; separándose emocionalmente de sus estudiantes y con poco interés por su educación, pues la falta de motivación limita las capacidades pedagógicas del docente (Briceño, 2017; Hermosa, 2006; Tejada, 2022).

Este comportamiento en un profesor desgastado puede influenciar el rendimiento académico de sus estudiantes, Estrada (2018) expresa que el rendimiento académico se refiere al “resultado del aprendizaje producido por la interacción didáctica y pedagógica del docente y estudiante” (p. 224), además explica que es la medida de las capacidades que demuestran lo que una persona ha aprendido. Este concepto es bastante amplio, sin embargo, tomando en cuenta el contexto de la población a estudiar, se utilizó como referencia del rendimiento académico el promedio de calificaciones de los estudiantes en las materias correspondientes.

Por ello, es importante identificar los signos y síntomas tanto menores como severos de SDP en los profesores, pues permite desarrollar e implementar estrategias de intervención que provean herramientas sanas de afrontamiento para el estrés laboral, con el objetivo de mejorar su calidad de vida laboral y el rendimiento profesional como docente.

Para identificar los síntomas de SDP, Maslach y Jackson en 1981 crearon el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), un inventario que permite medir la intensidad de los síntomas del síndrome de desgaste profesional o *Burnout* en los profesionales, basándose en sus tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización profesional.

Como se mencionó anteriormente, tener un nivel de SDP alto afecta el rendimiento profesional de la persona. Por lo tanto, profesores sanos física y psicológicamente proveerán una educación de calidad, mejor comunicación con sus estudiantes, más disposición, productividad y más habilidades pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación a esto, Rionda-Arjona & Mares-Cárdenas (2012) observaron que la única dimensión del SDP en la que se observó una relación al rendimiento académico en los estudiantes fue la de despersonalización; el 50% de la planta docente presentó niveles medios y altos en la dimensión de Despersonalización, la cual refiere actitudes, sentimientos y respuestas negativas, distantes y frías hacia los estudiantes. Adicionalmente, Rionda-Arjona & Mares-Cárdenas (2012) concluyen que, aunque el SDP no afecta directamente al aprendizaje escolar, si influye en la participación docente en actividades organizadas por la institución y de talleres o programas de actualización.

Por otro lado, Martínez et al (2016) enfatizan en su investigación realizada en profesores de primaria que a mayor nivel del síndrome de desgaste profesional, hay un rendimiento académico más bajo en sus estudiantes. Por ende, la presente investigación tiene como objetivo determinar la correlación entre los niveles de síndrome de desgaste profesional en los profesores de educación diversificada (4to y 5to año de bachillerato) con el rendimiento académico de sus estudiantes.

La información obtenida busca establecer si existe una relación entre profesores que presenten síntomas de Burnout y las calificaciones bajas de los estudiantes, pues se espera que el rendimiento de los educadores que se encuentren profesionalmente agotados no sea el más óptimo, presentando dificultades en la facilitación de la información. De este modo, se pueden establecer estrategias psicoeducativas que beneficien a los profesores

en cuanto a su salud mental y bienestar emocional, lo que desemboca en profesores más activos y comprometidos con su enseñanza y, por lo tanto, se obtiene una educación más enriquecedora para el estudiante.

Materiales y métodos

Esta investigación siguió un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, de campo y de nivel descriptivo, dado que buscó establecer la relación entre dos variables: el nivel del síndrome de desgaste profesional (SDP) en los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes.

Para establecer los niveles de SDP en los profesores, fue seleccionado como instrumento para la investigación el Inventario del Síndrome de Desgaste Profesional (SDP), que es una versión adaptada a la población venezolana por D'Anello (2001) del *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1981). Este instrumento está compuesto por tres subescalas: el agotamiento emocional (AE), que contiene 6 ítems en el instrumento, la despersonalización (DP), representada con 8 ítems y la falta de realización profesional (FRP), que cuenta con 8 ítems.

Las tres subescalas muestran una buena consistencia interna determinada mediante el índice Alfa de Cronbach (AE=0,74; DP=0,75; FRP=0,66). Como indicadores de validez, se reportaron los siguientes: Las subescalas de agotamiento emocional y despersonalización correlacionan negativamente con satisfacción con la vida (-0.23 y -0.52, respectivamente) y con ajuste psicológico (-0.30 y -0.35, respectivamente); y la subescala falta de realización profesional correlaciona negativamente con motivación al logro (-0.23) y con resiliencia (-0.43).

Esta escala mide la frecuencia en la que se presenta el síntoma, siendo 1=Nunca, 2=Algunas veces al año, 3=Algunas veces al mes, 4=Algunas veces a la semana y 5=Diariamente. Se considera, de acuerdo a los baremos estadísticos, que las personas con puntuaciones menores a 1,80 no presentan síntomas de SDP, las personas con puntuaciones de 1,81 a 2,90 presentan algunos síntomas de SDP, las personas con puntuaciones entre 2,91 y 4,20 tienen presencia de síntomas clínicos, por último, las personas con puntuaciones mayores a 4,20 presentan el síndrome de desgaste profesional.

Respecto al rendimiento académico, se utilizó el promedio de notas por materia de los estudiantes de educación diversificada de 4 instituciones distintas del municipio Tovar. Esta investigación tomó como referencia del rendimiento académico las notas de cada materia, en el sistema educativo venezolano las notas se expresan del 01 al 20, siendo este último la máxima calificación. Por ello, mientras más cerca de 20 se encuentre el promedio, se supone un mejor rendimiento académico.

Se utilizó un muestreo de tipo intencional no probabilístico, donde seleccionó a los profesores y estudiantes de cuarto y quinto año de cuatro liceos públicos, del municipio Tovar, estado Mérida. La muestra estuvo conformada por los 596 estudiantes de los años y liceos correspondientes, y por los 49 profesores responsables de las materias de dichos años (27 mujeres y 22 hombres).

Los resultados obtenidos se analizaron mediante la correlación de Pearson, a través del software estadístico SPSS versión 25, el cual permite calcular los niveles de SDP al igual que realizar la correlación estadística con el promedio de notas de los estudiantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la muestra de 49 profesores donde el 55% fue de género femenino y el 45% fue de género masculino. Por otro lado, los estudiantes sumaron entre todas las instituciones un total de 596 estudiantes, en ambos casos (estudiantes y profesores) pertenecen a la etapa de educación diversificada.

Tabla 1. Niveles del síndrome de desgaste profesional en los profesores, Mérida, 2023.

		IE1	IE2	IE3	IE4	N total	%
	Sin presencia del SDP	5	3	4	3	15	31,61
	Algunos síntomas del SDP	9	6	9	7	31	62,27
Baremos SDP	Presencia de síntomas clínicos	1	2	0	0	3	6,12
	Presencia de SDP	0	0	0	0	0	0
Total		15	11	13	10	49	100,00

Fuente. Elaboración propia. Nota: Se abrevió IE por “institución educativa”, teniendo como número subsiguiente el número de institución a la que pertenece, ejemplo IE 1 = institución educativa 1.

La tabla 1 denota la prevalencia del Síndrome de Desgaste profesional en los profesores, donde el 32,65% de los profesores no presentan síntomas de SDP, el 62,27% presenta algunos síntomas y solo el 6,12% tiene presencia de síntomas clínicos del SDP.

Respecto a las dimensiones que conforman el síndrome de desgaste profesional, se obtuvo que la dimensión de Agotamiento Emocional fue la que obtuvo las puntuaciones más elevadas, con un 34,69% de profesores con síntomas clínicos y un 6% tiene presencia de agotamiento emocional. En cuanto a la despersonalización, aunque la presencia de síntomas fue menor, un porcentaje significativo reportó síntomas de esta dimensión, el 36,73% tiene pocos síntomas y el 14,28% presenta síntomas clínicos de despersonalización. Por último, la dimensión de realización profesional parece ser la menos afectada, ya que el 67,3% de los profesores no presenta síntomas, solo el 26% tiene pocos síntomas y el 6% tiene síntomas clínicos de falta de realización profesional.

Por otro lado, se realizó la prueba de correlación de Pearson a través del software estadístico SPSS en su versión 25, para observar la relación entre las dos variables estudiadas; igualmente se obtuvo el nivel de significancia (Sig. Bilateral) para evaluar si la asociación entre ambas variables es estadísticamente significativa.

Tabla 2. Correlación del nivel del síndrome de desgaste profesional en los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes, Mérida, 2023

		Promedio de Notas
Nivel de SDP	Correlación de Pearson	-0,553
	Sig. (Bilateral)	0,447

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 2 se puede observar que el valor de la correlación de Pearson fue de -0,553, lo que indica que existe una correlación negativa moderada entre el SDP en los profesores y el rendimiento académico de sus estudiantes. Es decir, a medida que aumentan los síntomas del síndrome de desgaste profesional en los profesores, tiende a haber una disminución en el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, el valor del Sig. (Bilateral) fue de 0,447, lo que sugiere que no hay evidencia significativa para rechazar la hipótesis nula de que la correlación existente entre ambas variables es igual a 0. Por lo tanto, a pesar de que según el resultado de la correlación de Pearson parece existir una asociación moderada entre ambas variables, el nivel de significancia explica que se requieren más datos y análisis para llegar a conclusiones definitivas sobre la correlación entre variables y que ésta no se deba al azar o a otras variables no consideradas. Estos resultados surgen de los datos obtenidos en todas las instituciones.

Igualmente se encontró que, en la dimensión de agotamiento emocional, que fue la que obtuvo mayores puntuaciones, la correlación de Pearson dio 0,633 y el nivel de significancia 0,367. Esto indica una correlación positiva entre ambas variables, por lo que se podría inferir que los síntomas de agotamiento emocional en profesores, no tiene un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, el nivel de significancia indica que esta asociación positiva podría darse por otros factores no contemplados en el estudio.

En cuanto a los síntomas de despersonalización se obtuvo que la correlación de Pearson fue de -0,694 y el nivel de significancia fue de 0,306. Por lo tanto, la correlación es negativa, es decir que a medida que los síntomas de despersonalización aumentan en los profesores, las notas de los estudiantes bajan. Al igual que la dimensión de agotamiento emocional, los resultados indican que podría haber factores no controlados que influyen en la asociación o que podría necesitar una muestra más amplia.

Por otro lado, la falta de realización profesional obtuvo un 0,038 en la correlación de Pearson y un 0,962 en el Sig. (Bilateral), lo que indica que no existe una relación entre la falta de realización profesional de los profesores y el rendimiento de sus estudiantes, diferenciándose de las otras dos dimensiones donde si se observa una correlación y se obtuvieron puntuaciones más altas en las respectivas dimensiones.

Tabla 3. Correlación de las dimensiones del síndrome de desgaste profesional en los profesores y el rendimiento académico de los estudiantes, Mérida, 2023.

		Promedio de Notas
Agotamiento emocional	Correlación de Pearson	-0,633
	Sig. (Bilateral)	0,367
Despersonalización	Correlación de Pearson	0,694
	Sig. (Bilateral)	0,306
Falta de realización emocional	Correlación de Pearson	0,038
	Sig. (Bilateral)	0,962

Fuente. Elaboración propia

El nivel de confianza de los resultados fue del 95% y el intervalo de confianza para la correlación se encuentra en el rango -0,660 y -0,448. Esto significa que de realizar de nuevo la investigación, en el 95% de las veces, se espera que el verdadero valor de la correlación se encuentre en ese rango.

Es necesario resaltar que, aunque los resultados sugieren una correlación negativa fuerte, el alto valor del nivel de significancia (0,447), indica que existe la posibilidad de que la correlación se deba a otros factores, por lo que es importante ampliar los datos considerados en esta investigación para observar con mayor certeza la naturaleza de la relación entre ambas variables.

Discusión

De los resultados obtenidos en este estudio, se puede resaltar la prevalencia de síntomas del síndrome de burnout en los profesores de las instituciones (63% presenta síntomas), coincidiendo con Bustamante et al (2016) quien encontró que la mayoría de los profesores refería síntomas de SDP, especialmente de la dimensión de agotamiento emocional con un 53%, sin embargo, a diferencia del presente estudio, Bustamante et al (2016) encontró mayor recurrencia en síntomas de falta de realización profesional y menos síntomas en la dimensión de despersonalización.

Por otro lado, en el estudio de Rionda-Arjona & Mares-Cárdenas (2012) se concluye que, aunque en general el SDP no tiene una correlación significativa con el rendimiento académico, la dimensión de despersonalización por sí sola sí correlaciona de forma negativa y significativa con el rendimiento de los estudiantes. En base a esto, se puede resaltar que los resultados de la presente investigación concuerdan en que la dimensión de despersonalización fue la que obtuvo una correlación más significativa con la variable de rendimiento académico, por lo que se infiere que el trato impersonal, distante, cerrado y con gran falta de interés, dificulta el aprovechamiento escolar de los estudiantes. No obstante, los resultados difieren en cuanto a la correlación con la puntuación general del SDP, puesto que en este estudio el nivel del síndrome de desgaste profesional sí presenta una correlación moderada negativa con el rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto a la variable de rendimiento académico, se usaron como datos el promedio de calificaciones de los estudiantes, pero no se consideraron ni controlaron otras variables que podrían explicar el bajo aprovechamiento escolar. El rendimiento académico es un fenómeno complejo, pues a pesar de que normalmente es expresado cuantitativamente a través de un número, en el convergen múltiples factores como los modelos de enseñanza, las formas de aprendizaje, la motivación del estudiante, los conflictos interpersonales e intrapersonales, la estimulación en el núcleo familiar, la salud y bienestar del estudiante, el modelo de crianza, el contexto sociocultural y económico (Estrada, 2018; Criollo-Vargas et al., 2020).

De este modo, se explica que el nivel de significancia no haya sido el adecuado para considerar una correlación estadísticamente significativa, pues entendiendo el rendimiento académico como una variable multifactorial, la asociación entre las variables consideradas en este estudio podría deberse a los diversos factores previamente mencionados.

Conclusiones

Esta investigación surgió a partir del interés por conocer el agotamiento existente en los profesores debido a la compleja crisis existente en Venezuela, ya que esto ha generado protestas del gremio docente que demanda sueldos dignos, provocando como consecuencia, la pérdida repetitiva de clases. Por esta razón, surge la duda de si el estrés y el agotamiento excesivo que se observa en los profesores podría afectar el rendimiento académico de los estudiantes, entendiendo que un profesor agotado profesionalmente tendrá menos motivación en su ejercicio profesional y un desempeño laboral más bajo.

Por otra parte, la salud laboral es primordial para la calidad de vida y el bienestar, pues los factores estresantes generan que se incrementen las conductas desadaptativas, afectando la salud mental, emocional e incluso física en los profesores (Brito, 2018). Asimismo, de acuerdo con los resultados, se pudo observar una correlación negativa moderada, lo que indica que mientras más desgastado esté un profesor, las notas de sus estudiantes serán más bajas, siendo la dimensión de despersonalización la que obtuvo una mayor correlación.

Esto podría deberse a que los síntomas de despersonalización pueden generar un trato y actitud fría, cerrada y falta de interés hacia sus estudiantes, tratándolos incluso como objetos impersonales. Esta forma de actuar podría dificultar la comunicación, el entendimiento, el respeto y la empatía entre el estudiante y el profesor.

Sin embargo, a pesar de existir una correlación negativa entre ambas variables, el nivel de significancia no es suficiente como para ser estadísticamente significativo, lo que sugiere que la asociación entre variables podría darse por otros factores no controlados y que es necesario una muestra poblacional mayor, con el fin de obtener más datos para un análisis más profundo.

Por este motivo, es necesario ampliar la investigación en cuanto a la muestra y a las variables consideradas, especialmente sería oportuno controlar variables que interfieren en el rendimiento académico, como la familia, la motivación y el contexto sociocultural, pues de este modo se observaría con más certeza y precisión la relación entre ambas variables.

Se considera importante la realización de estudios relacionados a este tema, debido a la creciente deserción estudiantil y la apatía en los adolescentes venezolanos, pues podría orientar acciones dirigidas a que los jóvenes tengan una educación de calidad que pueda enriquecer su crecimiento y desarrollo.

De igual forma, es importante evaluar la prevalencia del desgaste en los profesores con el fin de promover herramientas y recursos que permitan prevenir el agotamiento excesivo en los profesores. Crear planes que fomenten el aprendizaje del manejo del estrés, la resolución de conflictos, la capacidad de adaptación y la regulación adecuada de emociones que son consideradas desagradables. Este tipo de estudios podría ayudar a identificar las fuentes de estrés principales en el profesorado, facilitando el desarrollo de acciones preventivas para el síndrome de desgaste profesional.

El presente estudio aporta nuevos datos al campo de la investigación psicológica orientada a la educación, especialmente en una población donde no se han realizado estudios de este tipo, como el municipio Tovar. Estos hallazgos generan un precedente y una base para futuras investigaciones en dicha población, dirigidas al área psicoeducativa. ©

Camila Quintero Morales. Preparadora de la materia Psicología Evolutiva I en la Universidad de los Andes. Mérida - Venezuela. Técnico Superior Universitario en Investigación Psicosocial de la Universidad de los Andes. Actualmente estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Psicología en la misma institución.

Ángel Alfredo Dávila Casique. Docente Ordinario, categoría Instructor. Adscrito al Departamento de Ciencias de la Conducta. Licenciatura en Psicología. Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Briceño, J. C. (2017). El Síndrome de Burnout y su Impacto en el Ejercicio de la Docencia Universitaria Venezolana. *Comunidad y Salud*, 15(2), 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/3757/375754623001.pdf>
- Brito, J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.356>
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G., & Bustamante, L. (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 62(243), 111-121. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v62n243/original2.pdf>
- Cárdenas, M., Hinojosa, L. M., & González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 93-114. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032014000100005&script=sci_arttext
- Criollo-Vargas, M. I., Moreno-Ordoñez, R. P., Ramón Rodríguez, B. L., & Cango-Patiño, A. E. (2020). Factores familiares, comunitarios y escolares que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(1), 622-646. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436038>

- D'Anello, S (2001). SDP, Inventario para medir el Síndrome de Desgaste Profesional: adaptación a la población venezolana del MBI. *Centro de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.*
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218–228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 81-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3245773>
- Huacón-Reyes, E., & Hidalgo-Ochoa, O. (2021). Síndrome de Burnout: impacto del desempeño laboral de los educadores. *Revista Mapa*, 3(23), 53-72. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/275/386>
- Isaza, C. P., & Barrera, L. H. (2007). El caso de los sobrevivientes del deslizamiento de Villatina (Medellín): Estudio etnográfico. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 25(1), 16-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v25n1/v25n1a03.pdf>
- Martínez, J. C., Berthel, Y., & Vergara, M. S. (2016). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo. *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 118-128. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522017000200118
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981, April). The Measurement of experienced Burnout. *Journal of occupational behavior*, 2(2), 99-113. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205>
- Narváez López, O. A. (2019). Revisión teórica documental sobre el estrés laboral y el impacto de las estrategias de afrontamiento para la prevención y manejo del estrés. *Boletín Informativo CEI*, 6(3), 15–24. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2103>
- Ramos, C. L., & Roque Hernández, R. V. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Rionda-Arjona, A., & Mares-Cárdenas, M. G. (2012). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283022016005.pdf>
- Tejada, I. (2022). *Síndrome de desgaste profesional y su impacto en la práctica docente de los educadores de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de una institución de educación superior en Bucaramanga, Colombia* [Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/18740/2022_Tesis_Tejada_Pedraza_Ivone_Karina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villarruel-Fuentes, M., Chávez Morales, R., Hernández Arano, I., Naranjo Luna, F., Salazar Gómez, J., Roque Ávila, E., & Robert Tejada, R. (2018). Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34). Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734mvillarruel5>

Evaluación inclusiva en educación inclusiva

Inclusive evaluation in inclusive education

Investigación
arbitrada



Steve Fernando Pedraza Vargas¹
stevepedraza@usta.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>
Teléfono: +57 3105754391

Karla Daniela Carcaño Amaro²
lasskd@outlook.com
<http://orcid.org/0009-0007-6462-337X>
Teléfono: +52 5523447030

Karina García Juárez³
karina.garciaj@aeefcm.gob.mx
<https://orcid.org/0009-0004-7204-5854>
Teléfono: 55 3558854

¹Universidad Santo Tomás
Doctorado en Psicología
Bogotá D.C.

República de Colombia
²Gobierno del Estado de México Escuela
Preparatoria Oficial No 102
Doctorado en Educación

Estado de México-México

³Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto
Solís Quiroga
Doctorado en Educación
Ciudad de México
México

Recepción/Received: 15/09/2024
Arbitraje/Sent to peers: 16/09/2024
Aprobación/Approved: 14/10/2024
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

La evaluación inclusiva es un enfoque dentro del contexto de la escuela inclusiva. En tal sentido, la comunidad educativa tiene el reto de desarrollar sistemas de evaluación que, en vez de suponer una barrera para la inclusión, sean facilitadores de ésta. Este escrito tiene como objetivo identificar prácticas de evaluación inclusiva que puedan servir para la construcción de modelos de evaluación educativa en población con discapacidad. En el proceso metodológico se revisaron (25) textos y revistas especializadas sobre evaluación inclusiva, se establecieron (7) categorías comprensivas para el análisis y se evidenciaron líneas estratégicas de acción en contexto. Los resultados sugieren que la evaluación inclusiva no debe ser la decisión de un actor aislado, sino que es imprescindible que surja de un acuerdo sobre un sistema complejo de información en el que participe la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva, evaluación inclusiva, espacios inclusivos, inclusión, evaluación.

Abstrat

Inclusive evaluation is an approach framed within the context of inclusive schools. Accordingly, the educational community has the challenge of developing evaluation systems that, rather than acting as a potential barrier for inclusion, facilitate it. This paper aims to identify inclusive evaluation practices that can serve to build educational evaluation models for populations with disabilities. In the methodological process, (25) specialized texts and journals on inclusive evaluation were reviewed, (7) comprehensive categories were established for the analysis and strategic lines of action in context were evident. Results suggest that inclusive evaluation cannot be a decision made by an isolated actor, but the consequence of an agreement on a complex information system shared by the educational community.

Keywords: Inclusive education, inclusive evaluation, inclusive spaces, inclusion, evaluation.

Introducción

Las prácticas educativas y los procesos de las escuelas deben ser revisados y analizados con regularidad para lograr un desarrollo apropiado de la educación inclusiva. Sin embargo, este proceso no siempre ocurre de manera sistemática y sostenida en el tiempo. A veces, los cambios se producen de manera desigual o se evidencia ausencia de iniciativas y propuestas dirigidas a promover mejoras significativas que permitan superar las dificultades. A este recorrido se une uno de los principales retos que tienen los sistemas educativos actuales en el mundo: conservar la relación entre equidad y excelencia.

Uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza que preste atención a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje que, a su vez, sea equitativa. Efectivamente, cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes que no vaya acompañado por un sistema de evaluación respetuoso de las diferencias individuales, sólo conseguirá incrementar la brecha que genera la desigualdad.

Entonces, resulta prioritario establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión, siendo estos participación y equidad; una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones; esto es, que permita conocer el punto de partida de los estudiantes con relación a los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza según las características y necesidades de estos, pudiendo comprobar de esta manera si se alcanzaron o no, y en qué medida, los aprendizajes.

Es así como, la evaluación inclusiva se erige como un estandarte para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su aprendizaje, sin importar cuáles sean sus capacidades individuales. Esto implica adaptar los métodos de evaluación para satisfacer las necesidades específicas de cada educando y garantizar que se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

La flexibilidad en los enfoques de evaluación, junto con tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, es fundamental para promover la equidad y la justicia educativa. La evaluación inclusiva no solo se debe centrar en el resultado, sino también en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de destrezas (Infante, 2021). Así, los maestros desempeñan un papel crucial al implementar prácticas de evaluación inclusivas e innovadoras que fomenten la participación de los estudiantes y les brinden retroalimentación significativa para que estos puedan avanzar en su desempeño académico.

Al respecto, Bello y Guillén (2019) expresan lo siguiente:

Hoy en día (...) asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia (...) Aspirar a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. (p.225)

En este escrito se define, entonces, la evaluación inclusiva como un enfoque de la evaluación en los espacios inclusivos, en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje lo máximo posible. De esta manera, se insiste en que los objetivos de este tipo de educación deben ser la participación y la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes.

A partir de lo establecido, aquí se busca identificar prácticas de evaluación inclusiva que puedan servir para la construcción de modelos de evaluación educativa en población con discapacidad a partir de la revisión de

fuentes de información recientes en idioma español (con una ventana de observación de 6 años). La narrativa del ensayo se construye mediante preguntas que pretenden articular la información recogida y cuestionar al lector sobre su quehacer pedagógico, permitiéndole profundizar en el estado de la cuestión.

Desarrollo

¿Qué es evaluación educativa?

La evaluación ha sido considerada durante mucho tiempo como un punto de llegada en el proceso educativo, un fin en sí misma que, en muchos casos, se limita a ser un mero reflejo del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Sin embargo, la complejidad inherente a la evaluación exige un enfoque más amplio y diversificado, especialmente en el contexto educativo, donde se busca medir aspectos tan intangibles como la reflexión, las competencias aplicadas y el aprendizaje en situaciones cotidianas (Gobierno del Estado de México, 2011). En este sentido, la diversificación de herramientas de evaluación se convierte en un aspecto fundamental para capturar la verdadera esencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Chávez-Esparza, 2019).

En el ámbito de la evaluación educativa, se aspira a que este proceso sea integral y sistemático, recopilando información de manera rigurosa para analizar y valorar distintos aspectos educativos, como el aprendizaje de los educandos, el desempeño de los docentes y la efectividad de los programas de educación (Santos, 2014). Esta visión de la evaluación como un proceso holístico implica considerar sus múltiples dimensiones, incluyendo aspectos éticos, sociales y políticos, así como su repercusión en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A nivel global, la evaluación del aprendizaje ha experimentado transformaciones históricas significativas, pasando de ser un instrumento de control a convertirse en una herramienta de retroalimentación para todos aquellos vinculados al proceso educativo (Barberá, 2006). En el contexto de la educación inclusiva, esta evolución ha sido progresiva y multidimensional, abarcando aspectos históricos, normativos, conceptuales y prácticos, con el objetivo de fomentar la participación y la equidad en el ámbito educativo (Barragán y Escalante, 2022).

En tal sentido, la evaluación en el aula dirigida por el docente debe adaptarse a las características y el desempeño de los estudiantes, siendo esenciales los ajustes razonables para garantizar la inclusión de todos los alumnos (Mendoza, 2021). Sin embargo, para lograr un cambio efectivo en la cultura académica, es necesario ir más allá de simples ajustes en el proceso de evaluación. Se requieren transformaciones profundas y coordinadas, respaldadas por políticas educativas orientadas hacia nuevos horizontes y sustentadas en estrategias innovadoras que involucren a todos los actores educativos en la construcción de escuelas más inclusivas y equitativas.

¿Qué son escuelas inclusivas?

Hablar de escuelas inclusivas implica establecer cuatro elementos centrales de análisis que permiten comprender y caracterizar dicho contexto (Espinoza y Valdebenito, 2016):

- **La inclusión como proceso;** es decir, buscar constantemente la mejor respuesta ante la diversidad que presentan los estudiantes.
- **La inclusión como búsqueda de la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes,** siendo la presencia el lugar donde los educandos interactúan y aprenden a convivir en diversidad; viendo el aprendizaje como la garantía de la adquisición de conocimiento; y refiriéndose la participación a la valoración o generación de identidad, incorporando la perspectiva de cada individuo.
- **La inclusión se trata de identificar y eliminar barreras** para alcanzar una educación de calidad. Dichas barreras son conformadas por las creencias y actitudes de quienes conforman la comunidad educativa y, al interactuar con factores sociopolíticos y culturales, pueden generar exclusión o segregación en el entorno escolar.

- **La inclusión se centra en los niños en riesgo** de ser excluidos o marginados, o en aquellos que presentan fracaso escolar; es decir, en los que son vulnerables; asumiendo, por tanto, la responsabilidad moral de asegurar la presencia, participación y el aprendizaje o éxito de estos estudiantes.

En tal sentido, la escuela se ha movido del modelo (educativo) tradicional en el que se transmitían conocimientos a otro que se enfoca en el aprendizaje por competencias que respeta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, donde se fomenta la participación y se reconozca la heterogeneidad como una oportunidad de mejora de la calidad en la educación.

Construir espacios educativos inclusivos mediante prácticas pedagógicas de aula exige una visión institucional donde se contemple a la diversidad de educandos como una oportunidad para alcanzar un quehacer educativo más democrático, buscando una mayor justicia social, lo que se traduce en menores inequidad, exclusión e injusticia (Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021).

Cabe resaltar que, si bien el estudiante está en el centro de los procesos, lo que da sentido a estos son la presencia y la participación de la comunidad educativa. Sin la implicación de todos los actores que participan en el proceso de información, análisis, reflexión y acción, no es posible llevar a cabo avances significativos. El objetivo principal de los espacios inclusivos es que, tanto normativas como procesos, promuevan la inclusión y la participación de todos los educandos que puedan ser excluidos, incluso los que tienen alguna discapacidad.

La educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las características, las necesidades, las condiciones, los ritmos y los estilos de aprendizaje de cada persona. Para ello se hace imprescindible trabajar tres niveles de intervención (SEP, 2018):

1. **Equidad en el acceso:** la igualdad de oportunidades para el ingreso a los distintos niveles educativos; o sea, que no existan distinciones para que todos puedan completar su trayectoria educativa.
2. **Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos:** que todos los centros cuenten con los recursos materiales y humanos -personal capacitado-, lo que supone un apoyo en el involucramiento de todos en el aprendizaje mediante el empleo de un currículo adecuado y flexible.
3. **Equidad en los resultados de aprendizaje:** que todos los educandos logren aprendizajes semejantes a través del desarrollo de habilidades y talentos propios.

Así, la educación inclusiva implica que el sistema escolar se adapte a las necesidades de todos los estudiantes y reconozca sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Entonces la inclusión se comprende como un proceso a través del cual un sistema escolar se transforma poco a poco, pasando de espacios que excluyen y segregan a espacios inclusivos: escuela inclusiva (Prados, 2009).

¿Qué es la evaluación inclusiva?

La evaluación inclusiva se enmarca en el contexto de la escuela inclusiva, una corriente que surgió a raíz de la Conferencia Mundial de Educación, que tuvo lugar en 1990 en Jomtien (Tailandia) y cuyo objetivo principal fue la reestructuración de los colegios con el fin de cubrir las necesidades de cada uno de los educandos a través del fomento de un nuevo modelo de educación que trascendiera de la sola transmisión de conocimientos a un espacio de promoción y desarrollo, donde se pensara la diversidad como un aspecto enriquecedor (Santiuste y Arranz, 2009).

Para lograr una escuela inclusiva de calidad es necesario desarrollar sistemas de evaluación que promuevan la inclusión. En este sentido, se publicó en Gran Bretaña el Índice de Inclusión en el 2000, una herramienta que representa un cambio trascendental en el ámbito educativo al promover la inclusión y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación. Este enfoque abandona la noción de necesidades educativas especiales para avanzar hacia un modelo que ve la diversidad como elemento constitutivo del proceso educativo (Gobierno del Estado de México, 2011).

Posteriormente, en 2004, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial lanzó el proyecto “Evaluación e Inclusión Educativa”, pretendiendo examinar el proceso de evaluación en un contexto de inclusión y destacar ejemplos de buenas prácticas. Este proyecto puso en relieve la importancia de pasar de una evaluación que resaltaba las falencias del educando a otro que se sustenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene en cuenta el contexto educativo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005).

Es así como, hoy en día, una evaluación inclusiva va más allá de la simple medición del conocimiento adquirido, ya que reconoce y valora las diversas experiencias y conocimientos de los estudiantes. Cuando se adaptan las estrategias de evaluación a las necesidades individuales, se promueve la equidad educativa y se ofrece un entorno de aprendizaje más provechoso para todos los educandos (Pedraza et al., 2023). Afortunadamente, existen herramientas como la Guía Gepia, que facilitan la autoevaluación de las escuelas y fomentan la retroalimentación para tomar decisiones de acuerdo con las necesidades de los entornos educativos.

No obstante, a pesar del interés internacional por la educación inclusiva, ésta aún no es una realidad en muchas escuelas. La evaluación inclusiva debe convertirse entonces en un objetivo fundamental de política educativa si se establece un marco institucional adecuado y se cuenta con el apoyo de los profesores, quienes desempeñan un papel crucial en la implementación de prácticas inclusivas (Pedraza et al., 2023). En última instancia, la evaluación inclusiva nos permite conocer dónde estamos, qué podemos mejorar y qué cambios son necesarios para llegar a una educación verdaderamente inclusiva, tal como lo establecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (4 y 6) de la Organización de las Naciones Unidas.

¿Cómo desarrollar prácticas evaluativas inclusivas?

La evaluación en sí misma no es garantía de calidad. Es imprescindible, entonces, establecer el vínculo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el evaluativo y el de toma de decisiones. Solo cuando el segundo alimenta al y se alimenta del primero y la información obtenida mediante la evaluación enriquece los planes estratégicos del establecimiento educativo, se garantiza el mínimo necesario para la conducción correcta de los procesos de calidad. Para lograrlo, se proponen a continuación una serie de derroteros clave que constituyen en sí mismos un modelo complejo de información:

- **Evitar los procedimientos de evaluación demasiado rígidos reforzando la autonomía escolar.** Una forma efectiva de fomentar la flexibilidad en los procedimientos de evaluación y promover la autonomía escolar es mediante la implementación de enfoques de evaluación formativa y auténtica. Estos enfoques no solo se centran en medir el rendimiento del estudiante, sino que también brindan oportunidades para el aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades prácticas. Al permitir que los estudiantes participen activamente en la evaluación de su propio progreso, se promueve un sentido de responsabilidad y autorreflexión.

Es así como, la reorganización de la comunidad educativa en pro de la gestión flexible es clave en el establecimiento de estructuras que permitan la colaboración y el trabajo en equipo entre diversos tipos de profesionales y servicios de educación (Chávez-Esparza, 2019; Silva, et al., 2019; Hargreaves, 2020; Infante-Garzón, 2021; López, et al., 2021; Barragán y Escalante, 2022; Pedraza et al., 2023; Vera-Hernández y Yarcé-Pinzón, 2022).

- **Focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje** para saber qué, cómo y para qué aprende el alumno. Esto implica realizar una evaluación inicial exhaustiva que tenga en cuenta factores como el nivel de competencia académica, los estilos de aprendizaje, las habilidades lingüísticas, las necesidades especiales y las experiencias previas de cada estudiante. Por lo que, es importante contemplar una evaluación que se especialice en identificar desde el inicio del proceso las necesidades educativas (Zapatero et al., 2017; Bedoya-Cerquera, 2018; Chávez-Esparza, 2019; Tejeda-Cerda, 2019; Hargreaves, 2020; Hunt, 2021).
- **Ampliar los dominios/contenidos sujetos a evaluación:** a los aprendizajes académicos se debe agregar el desarrollo de habilidades transversales transferibles a múltiples situaciones. Todos los procedimientos de la evaluación deben vincularse al currículo escolar e informar sobre los procesos de aprendizaje (MEN, 2017;

Zapatero et al., 2017; Tejeda-Cerda, 2019; Infante-Garzón, 2021; Mendoza, 2021; Casanova, 2024). Al evaluar estas competencias, los educadores pueden proporcionar una imagen más completa del progreso y las habilidades de los educandos, lo que da paso a la identificación de fortalezas y áreas de mejora en aspectos más allá del contenido académico tradicional.

- El diseño de la evaluación debe **incluir diversos procedimientos evaluativos** que permitan su uso estratégico de acuerdo con el contexto concreto de evaluación. Contemplar una variedad de recursos y herramientas para la evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos distintos de los académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación, etcétera (Guerra-Durána, et al., 2022; Wadley, et al, 2020; Bedoya-Cerquera, 2018; Marcano, 2023).
- Hay que **incorporar a los estudiantes en las nuevas responsabilidades evaluativas**. Sólo es posible desarrollar una auténtica autonomía en el aprendizaje a partir de los procesos de autoevaluación. Incluso se debe comunicar a los estudiantes y a sus familias los objetivos de la evaluación, como parte de un proceso positivo que destaca el avance individual (Espinoza, et al., 2016; Guerra-Durána, et al., 2022; Infante-Garzón, 2021; Barragán, et al., 2022; Pedraza et al., 2023).
- Todos los estudiantes deben **tener derecho a participar en todos los procedimientos de la evaluación**. La evaluación debe ser accesible para todos los alumnos, incluso para los que no presentan necesidades educativas especiales (Espinoza, et al., 2016; Bedoya-Cerquera, 2018; López, et al., 2021; Barragán et al., 2022; Marcano, 2023).
- **Crear sistemas de gestión de la evaluación** para recoger, explotar y diseminar la información obtenida de esta. En tal sentido, es importante dedicar tiempo a actividades relacionadas con la este procedimiento y asegurar las tareas cooperativas requeridas (MEN, 2017; Tejeda-Cerda, 2019; Riley-Tillman, T., 2020; Hargreave, 2020; Reina, et al., 2020; Mendoza, 2021; Casanova, 2024).

En síntesis, la evaluación inclusiva debe ser un proceso continuo, integral y sistemático, que aporte información y ofrezca apoyo tanto a docentes como a educandos, aunque está sujeta al uso dado a los resultados de evaluación y a las técnicas e instrumentos empleados. Sin duda, la evaluación inclusiva promueve la reflexión del quehacer docente, cuestiona sus prácticas dentro del aula, así como la toma de decisiones basada en el análisis de la práctica docente (Mendoza, 2021; Casanova, 2024).

Conclusiones

Los procesos de evaluación inclusiva son un sistema complejo de información que consiste en recogerla, analizarla y tomar decisiones, tanto por parte del profesorado (que tomará decisiones de regulación de los procesos de enseñanza) como del educando (que llevará a cabo procesos de autorregulación encaminados a mejorar el aprendizaje). Por tanto, la evaluación se constituye en un proceso inseparable de la gestión educativa y la construcción del conocimiento individual y colectivo.

Una evaluación favorecedora de los procesos de inclusión tiene que partir de la certidumbre de que todo educando es capaz de aprender y que tiene aptitudes. Asimismo, la evaluación debe tener como referencia objetivos claros que especifiquen resultados, pero sin olvidar los procesos.

La evaluación tiene que ser flexible y diversificada, así como continuada; hay que evaluar desde la individualidad teniendo en cuenta al grupo. Es importante observar la evolución del educando con regularidad (Santius-te y Arranz, 2009). **Hay que proponer actividades en las cuales el educando refleje lo que ha aprendido** y no olvidar la importancia de compartir los criterios de evaluación y de analizar el porqué de los resultados junto con este. Hay que preguntarse si realmente estamos evaluando lo que deseamos evaluar.

En la actualidad, la implementación efectiva de la evaluación inclusiva enfrenta desafíos significativos, como la necesidad de adaptar los métodos de evaluación a la diversidad de estudiantes sin comprometer la validez y la fiabilidad de los resultados. La identificación y eliminación de sesgos propios en las herramientas de evaluación, así como en la interpretación de los resultados también representa un desafío. Además, la capacitación y

el apoyo continuo para los educadores son esenciales para garantizar una comprensión sólida de cómo diseñar y administrar evaluaciones inclusivas, y para adaptarse a las necesidades cambiantes de los alumnos en entornos educativos diversos y en evolución.

Por otra parte, plantear una evaluación favorecedora de la inclusión no puede ser una decisión de un profesor aislado, sino que **es necesario que sea la consecuencia de un acuerdo de la comunidad educativa** -incluyendo al educando-; que sea el conjunto de la comunidad el que asuma la responsabilidad.®

Limitaciones

A pesar de los avances en educación inclusiva, ésta aún no es una realidad en muchas escuelas por lo que no se han desarrollado ni documentado suficientes métodos de evaluación inclusiva, para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante y garantizar que se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje. Esto limita la cantidad de documentos científicos que sirvan de respaldo para la revisión documental del constructo y para la construcción de una metodología de evaluación incluyente.

Contribución de los autores

Steve Fernando Pedraza Vargas: Conceptualización, metodología, investigación, escritura del texto original y edición. Karla Daniela Carcaño Amaro: Investigación, análisis, escritura, revisión y conclusiones. Karina García: Investigación, revisión y conclusiones.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Agradecimientos

El agradecimiento al área de investigación en educación inclusiva de la Universidad Intercontinental-UIC-de México por el apoyo en el desarrollo de la revisión del estado de la cuestión.

Steve Fernando Pedraza Vargas es Psicólogo con distinción Magna Cum Laude egresado de la Universidad Central de Venezuela. En su trayectoria académica destaca su formación como Experto en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Barcelona en España, así como su Especialización en Psicología Clínica con énfasis en Neuropsicología Clínica y su Maestría en Psicología Clínica y de Familia por la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Santo Tomás en Colombia, respectivamente. Tiene el grado de Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas por la Universidad de Maimónides en Argentina y un Postdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Inclusivos por la Universidad Intercontinental en México. Recientemente, ha cursado un Postgrado de Perfeccionamiento en Neuroarquitectura en la Escola Sert del Colegio de Arquitectos de Cataluña en España

Karla Carcaño es Psicóloga egresada de la Universidad Azteca de México. En su formación académica cuenta también con la Licenciatura en Educación con la especialidad en Lengua Inglesa, área en la que ha trabajado por 20 años. Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Interamericana del Desarrollo con una línea de trabajo en Tecnología Educativa. Recientemente concluyó la Maestría en Psicología por la UNITEC, México, con la acentuación en Psicoterapia. Tiene el grado de Doctora en Educación lo que le ha permitido impartir catedra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, intervención y enseñanza del idioma inglés. Actualmente se encuentra cursando un Master en Neuropsicología para poder consolidar el trabajo que lleva a cabo en el Centro de Atención Integral “Kalipe” como psicoterapeuta de niños neurodivergentes.

Karina García Juárez es Postdoctorada en Política, Estudios Sociales y Culturales y Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas. Doctor Honoris Causa por el Claustro Académico Universitario, Centro Educativo Universitario Morelos y el Centro Universitario Inglés en el 2019, Maestra en Psicoterapia Transpersonal Integrativa en el Instituto Mexicano de Psicooncología, Maestra en Educación, por la Universidad del Valle de México., Lic. en Psicopedagogía, por el Instituto Mexicano de Psicooncología y Lic. en Educación Especial en el Área de atención Auditiva y de Lenguaje, por la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga.

Referencias bibliográficas

- Barbera, E. (2006). Aportaciones de la Tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. <http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Barragán-Moreno, S. y Escalante, E. (2022). Educación inclusiva, perspectiva desde la evaluación. *HUMAN Review*, 3 – 22. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4016>
- Bedoya-Cerquera, L. (2018) *Caracterización de las prácticas de evaluación inclusiva utilizadas en la clase de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual*. Trabajo de investigación, Licenciatura en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana.
- Bello-Domínguez, J., & Guillén-Guerrero. (2019). *Educación Inclusiva: Un Debate Necesario*. Fondo editorial UNAE. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/7-UN_DEBATE_NECESARIO_2019.pdf
- Casanova, M. A. (2024). *La evaluación formativa, factor clave para la inclusión*. Voces de la educación, Volumen 9. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/722>
- Chávez-Esparza, M. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 117-133, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Espinoza, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto del proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. DOI: [10.4067/S0718-73782016000100010](https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature*. Available from: www.european-agency.org/site/themes/assessment
- García-Acosta, J. G., & García-González, M. (2022). *The evaluation for competitions in the process of formation*. Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Universidad de El Salvador. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n2/0257-4314-rces-41-02-22.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*, https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/17-MASEE_2011.pdf
- Guerra-Durána, R. y Hernández-Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XLVIII*, No 2: 373-393. DOI: [10.4067/S0718-07052022000200373](https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.

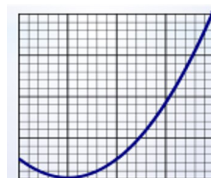
- Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology*, 33(sup1), S94-S101. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1974122>
- Infante-Garzón, M. (2021). *Evaluación inclusiva, como herramienta para motivar el aprendizaje en estudiantes en situación de discapacidad o condición transitoria de la Institución Educativa Diosa Chía del Municipio de Chía Cundinamarca*. Trabajo de Investigación, Maestría en Ambientes de Aprendizaje, Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto.
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Marcano, B. (2023). Evaluación con perspectiva inclusiva en la formación para la educación online de docentes universitarios. En: Morales, E. *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación*, 445-453. Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0321445453>
- Mendoza Méndez, L. A. (2021). Evaluación Educativa, una Forma de Comenzar por Concretar la Educación Inclusiva. *Revista Peruana De investigación E innovación Educativa*, 1(2), e20758. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.20758>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017) *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, D. C.
- Padrós, N. (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. XV Coloquio de Historia de la Educación (Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra, 29-30 de junio y 1 de julio 2009).
- Paz-Maldonado, E. P., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 246-255. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n6/2218-3620-rus-14-06-246.pdf>
- Pedraza-Vargas, S. F., Mazo-Cortés, J. M. & Vélez-Jiménez, D. (2023). Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 37-46. ISSN-L: 2789-0309 <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083>
- Reina, K. G. y Lara, P. A. (2020). Reflexiones sobre educación inclusiva en Colombia. *Educación y Ciencia*, (24), e11381. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/
- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K. & Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating educational interventions: Single-case design for measuring response to intervention*. Guilford Publications
- Santiuste, V. y Arranz, M.ª L. (2009) Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039365>
- Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Secretaría de Educación Pública - SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México. ISBN: 978-607-8558-60-5 https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/01/11-pm_equidad-e-inclusion_digital.pdf
- Silva, W. H. y Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 1-10. [10.24320/die.2019.21.e17.1981](https://doi.org/10.24320/die.2019.21.e17.1981)
- Tejeda-Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- Vera-Hernández, A. P. y Yarcé-Pinzón, E. (2022). Evaluación de un programa de educación inclusiva en un colegio de la ciudad de Pasto. *Revista UNIMAR* 40(2), 12-27. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art1>

- Wadley, G., Smith, W., Koval, P., & Gross, J. J. (2020). Digital emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 412-418. <https://doi.org/10.1177/0963721420920592>
- Zapatero A., González, M. y Campos, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.257411>

Eficacia de la Implementación de prototipos Arduino en la enseñanza del movimiento rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA). Un estudio experimental



Effectiveness of Arduino prototype implementation in teaching (MRUA): An experimental study



Parra Garnica, Bryan Sebastián¹

bryanparrag968@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4101-7880>

Teléfono: +593 97 918 4895

José Miguel Orellana Campoverde¹

joseore00123@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4956-0676>

Teléfono: + 593 96 080 9681

López González Wilmer Orlando¹

wilmer.lopez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Teléfono: + 593 96 364 6498

Norma De Lara González²

norma.dg@loreto.tecnm.mx

<https://orcid.org/0009-0004-1767-5650>

Teléfono: +524 96 104 8539

Figueroa Guillén Carlos³

carlos.fg@loreto.tecnm.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9527-962X>

Teléfono: +52 4961425564

¹Universidad Nacional de Educación

Carrera Educación en Ciencias Experimentales
Chuquipata, Azogues, Ecuador

²Tecnológico Nacional de México

³Instituto Tecnológico Superior de Loreto
México

Recepción/Received: 24/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 25/10/2024

Aprobación/Approved: 19/11/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El objetivo de este estudio experimental fue evaluar el impacto del uso de prototipos basados en Arduino en el aprendizaje del Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA) en estudiantes de nivel secundario. Se aplicaron pretest y posttest a 165 estudiantes para medir su rendimiento académico, complementados con entrevistas a docentes y encuestas de satisfacción a los estudiantes. Los resultados indicaron un incremento del 32.076% en las calificaciones tras la intervención, con una mejora significativa en la comprensión de los conceptos del MRUA. Además, se observó una menor dispersión de los datos en el posttest, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el aprendizaje. Las entrevistas revelaron que los docentes percibieron una mayor motivación y participación de los estudiantes, mientras que las encuestas reflejaron altos niveles de satisfacción con el uso del prototipo. En conclusión, el uso de Arduino no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta habilidades cognitivas superiores y promueve la equidad en el aprendizaje.

Palabras clave: Física, Innovación educativa, Prototipos arduino, Rendimiento académico.

Abstract

The objective of this experimental study was to evaluate the impact of the use of Arduino-based prototypes on the learning of Uniformly Accelerated Rectilinear Movement (MRUA) in secondary school students. Pre-test and posttest were administered to 165 students to measure their academic performance, complemented by interviews with teachers and student satisfaction surveys. The results indicated an increase of 32.076% in grades after the intervention, with a significant improvement in the understanding of the MRUA concepts. Furthermore, less dispersion of the data was observed in the post-test, which suggests greater homogeneity in learning. The interviews revealed that teachers perceived greater student motivation and participation, while the surveys reflected high levels of satisfaction with the use of the prototype. In conclusion, the use of Arduino not only improves academic performance, but also fosters higher cognitive skills and promotes equity in learning.

Keywords: Physics, Educational innovation, Arduino prototypes, Academic performance.

Author's translation.

Introducción

El Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA) es un concepto fundamental en la enseñanza de la Física, y su comprensión adecuada es crucial para el desarrollo de competencias científicas. Sin embargo, la enseñanza tradicional de este tema, basada en la explicación teórica y la resolución de problemas abstractos, ha mostrado limitaciones en términos de efectividad y motivación estudiantil. Diversos estudios han demostrado que este enfoque puede llevar a una comprensión superficial, lo que afecta el rendimiento académico y la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conceptos en situaciones prácticas (Castillo & Rodríguez, 2021).

Ante estos desafíos, surge la necesidad de innovar en los métodos de enseñanza, a través las tecnologías emergentes, como los prototipos basados en Arduino, las cuales ofrecen una alternativa atractiva. Arduino es una plataforma de hardware y software de código abierto que permite a los estudiantes visualizar y manipular variables físicas como la velocidad y la aceleración en tiempo real, facilitando un aprendizaje más interactivo y práctico. Su implementación en las aulas permite superar las limitaciones de los métodos tradicionales, al hacer que los conceptos abstractos se tornen tangibles para los estudiantes (Hernández, 2018).

Este estudio experimental tiene como objetivo evaluar la eficacia de la implementación de prototipos Arduino en el aprendizaje del MRUA. Se buscó determinar si el uso de esta tecnología mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con métodos tradicionales. Además, se analizó el impacto del uso de Arduino en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y colaboración. El estudio también consideró, cómo estas tecnologías pueden promover un entorno de aprendizaje más equitativo, donde tanto hombres como mujeres tengan oportunidades iguales para participar activamente y obtener buenos resultados académicos.

Con lo anteriormente descrito, para la presente investigación se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto del uso de prototipos basados en Arduino en el aprendizaje?

Revisión Teórica

La enseñanza de la Física ha evolucionado en las últimas décadas, con un creciente interés en la incorporación de tecnologías que faciliten la comprensión de conceptos abstractos. Arduino, una plataforma de hardware y software libre, se ha convertido en una herramienta educativa clave en este proceso de transformación, debido a su flexibilidad y capacidad para facilitar la experimentación y el aprendizaje práctico (Benites & Moran, 2015).

El uso de Arduino en la enseñanza de la Física no solo se basa en principios constructivistas, sino que también está respaldado por teorías del aprendizaje significativo, considerando que, "es un microcontrolador inventado para personas que no son ingenieros (estudiantes de una escuela de arte en Ivrea, Italia), simple pero poderoso, inmensamente popular entre los aficionados de todo el mundo y ampliamente utilizado en la educación STEM" (Wood & Ganago, 2018).

Según Ausubel (1968), el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden relacionar los nuevos conceptos con su conocimiento previo. En este sentido, Arduino permite que los estudiantes conecten la teoría del MRUA con situaciones prácticas al manipular las variables físicas involucradas. De manera similar, la pedagogía constructivista propuesta por Piaget (1972) y Vygotsky (1978) respalda el uso de tecnologías interactivas, ya que permiten que el estudiante sea un agente activo en su proceso de aprendizaje, construyendo el conocimiento de manera colaborativa y significativa.

Arduino no solo facilita la comprensión de conceptos abstractos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Según López et al. (2021), los estudiantes que utilizan tecnologías como Arduino, muestran mejoras significativas en su capacidad para resolver problemas, pensar críticamente y aplicar los conocimientos adquiridos en contextos nuevos. Esto es especialmente relevante en un mundo donde la innovación tecnológica es cada vez más demandada, y las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas son esenciales para el éxito en carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Según lo planteado por Hernández, (2018), Arduino presenta una parte física (tarjeta microcontroladora) con varios modelos de tarjetas, tales como: Arduino Uno, la Nano, Mega o DUE, a la que se le pueden conectar sensores y actuadores, como temperatura, luz y movimiento. Los distintos modelos de tarjetas pueden variar en la capacidad de conexiones y en la velocidad de su microprocesador. Programar esta tecnología para aplicarla al aprendizaje puede representar un obstáculo complicado, por lo que es recomendable emplear en Arduino, el Entorno de Desarrollo Integrado (IDE, por sus siglas en inglés), el cual se basa en el lenguaje de programación C, para darle las instrucciones a la tarjeta mediante líneas de código o texto.

Arduino también facilita la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un enfoque pedagógico que permite a los estudiantes aplicar conceptos teóricos en proyectos prácticos. Según Dewey (1938), el aprendizaje se vuelve más significativo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo que aprenden en situaciones del mundo real. González y Pérez (2020) encontraron que los estudiantes que participan en proyectos basados en Arduino no solo mejoran en su rendimiento académico, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Diversos estudios han documentado el éxito de la implementación de Arduino en el aula. En un estudio experimental realizado en Corea del Sur, Lee y Park (2019), demostraron que los estudiantes que utilizaron Arduino en sus clases de Física obtuvieron un rendimiento significativamente mayor en comparación con aquellos que siguieron métodos tradicionales. De manera similar, Müller y Schuster (2020) encontraron en Alemania que el uso de Arduino no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también incrementó la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de las ciencias.

Además de mejorar el rendimiento académico, Arduino también ha demostrado ser una herramienta eficaz para promover la equidad en el aprendizaje. Chávez (2022) señala que tanto hombres como mujeres en el grupo experimental obtuvieron puntajes similares, lo que sugiere que el uso de Arduino es igualmente efectivo para ambos géneros, promoviendo un entorno de aprendizaje más equitativo. Este hallazgo es relevante en un contexto donde la brecha de género en las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) sigue siendo un tema de preocupación global.

No obstante, la implementación de Arduino en las aulas no está exenta de desafíos. Paredes et al. (2021) identificaron varios obstáculos, incluyendo la falta de infraestructura adecuada y la resistencia al cambio por parte de algunos docentes. Estos problemas pueden dificultar la adopción generalizada de tecnologías emergentes, pero estudios como el de Gómez y Martínez (2018) señalan que estas barreras pueden superarse mediante la capacitación docente y el apoyo institucional, lo que asegura una integración efectiva de las tecnologías en el aula.

Metodología

Este estudio es de tipo experimental, bajo un enfoque mixto, ya que combina métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener una visión más completa y robusta sobre el impacto del uso de prototipos basados en Arduino en el aprendizaje del Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA). El uso de este enfoque permitió que los hallazgos cuantitativos, obtenidos a través de pretest y posttest, se complementaran con las percepciones cualitativas recabadas mediante entrevistas a docentes y encuestas de satisfacción a los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 165 estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Luis Cordero de la ciudad de Azogues, Provincia de Cañar, Ecuador.

Para la recolección de datos se utilizó pretest y postest para evaluar la comprensión de conceptos y resolución de ejercicios antes y después de la implementación. Además, se aplicó una encuesta de satisfacción a los estudiantes para conocer la perspectiva que tienen sobre el prototipo. La encuesta utilizó una escala de Likert de 5 puntos y abordó aspectos como la motivación, claridad de los conceptos, interés generado, y facilidad de uso del prototipo. Finalmente, mediante una entrevista al docente de física se busca capturar sus percepciones acerca de la implementación de Arduino en el aula, los retos y oportunidades que enfrentaron, así como su evaluación de la mejora en la comprensión de los estudiantes.

Los datos cuantitativos obtenidos de los pretest y postest fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas para calcular medias, desviaciones estándar y rangos de los puntajes obtenidos. Además, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes. En cuanto a los datos cualitativos, las entrevistas con los docentes fueron transcritas y codificadas para identificar temas recurrentes, como la percepción de mejora en el aprendizaje de los estudiantes y los retos de la implementación de Arduino en el aula. Las respuestas de la encuesta de satisfacción fueron analizadas utilizando estadística descriptiva, proporcionando un panorama general sobre las percepciones de los estudiantes respecto al uso del prototipo de Arduino.

Resultados y discusión

Los resultados del estudio experimental, en el que participaron 165 estudiantes, revelan un impacto positivo significativo en el aprendizaje del Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA) tras la intervención con prototipos basados en Arduino. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados.

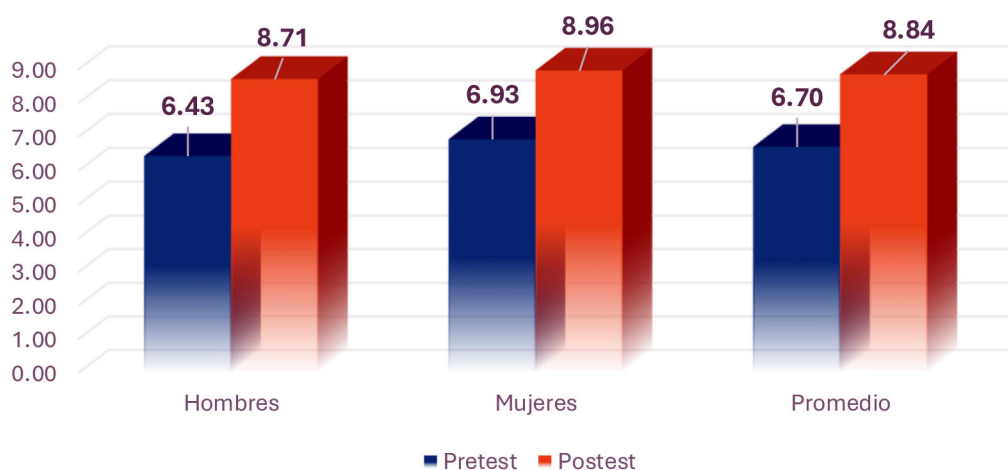


Fig. 1. Comparación de medias de pretest y postest

Fuente: Elaboración propia

En la **Fig. 1**, al comparar los puntajes obtenidos en el pretest y el postest, se observó una mejora considerable en la comprensión de los conceptos del MRUA tras la intervención educativa. El promedio de calificaciones en el pretest fue de 6.7 puntos, lo que refleja un nivel inicial de comprensión limitado. Tras la implementación del prototipo de Arduino, el promedio en el postest aumentó significativamente a 8.84 puntos, lo que representa un incremento del 32.07%.

Tabla 1. Resumen de prueba T-Student para promedios entre pretest y posttest

	Pretest	Posttest
Media	6,70	8,84
Varianza	4,39	0,76
Observaciones	165	165
Varianza agrupada	2,574850081	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	328	
Estadístico t	-12,15487414	
P(T<=t) dos colas	2,56609E-28	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos mediante una prueba t de Student (Tabla 1) reveló que la diferencia entre los puntajes del pretest y el posttest fue estadísticamente significativa ($p < 0.05$), lo que indica que la intervención con Arduino tuvo un efecto positivo en el aprendizaje del MRUA. Este aumento en el rendimiento académico sugiere que la integración de tecnologías emergentes, como Arduino, puede facilitar una mayor comprensión de conceptos abstractos al hacerlos más accesibles y visualmente representables para los estudiantes.

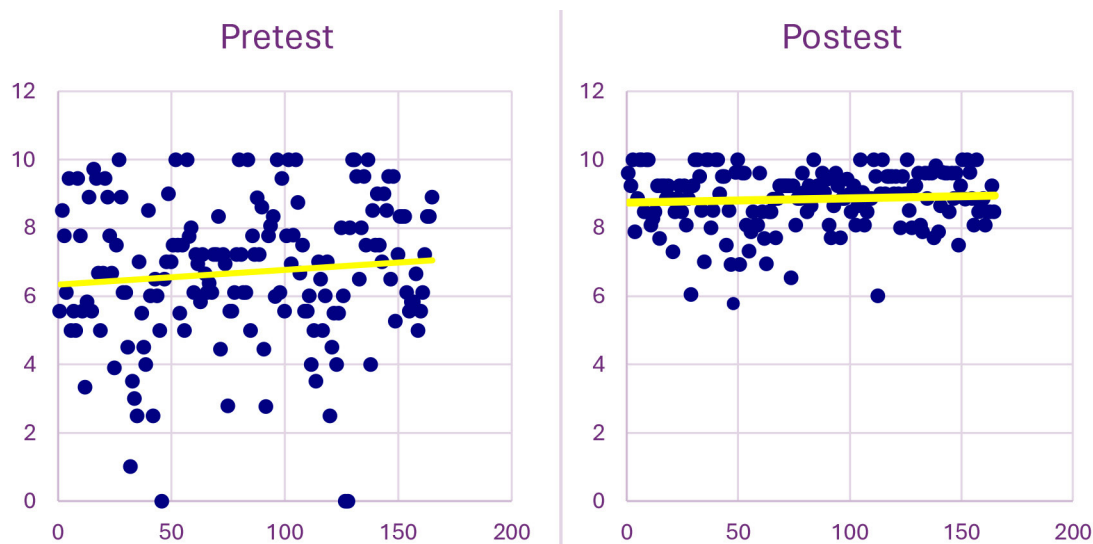


Fig. 2. Dispersión de datos

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, en la **Fig. 2**, se analizó la dispersión de los datos obtenidos en el posttest. Los resultados mostraron una menor dispersión en comparación con el pretest, lo que sugiere que la intervención no solo mejoró el rendimiento promedio de los estudiantes, sino que también redujo las diferencias en la comprensión de los conceptos entre ellos. La desviación estándar en el posttest fue de 0.87 puntos, mientras que en el pretest fue de 2.09 puntos, lo que indica una mayor homogeneidad en el aprendizaje tras la intervención.

Tabla 2. Resumen de prueba T-Student para promedios entre hombres y mujeres después de la implementación

	Hombres	Mujeres
Media	8,71	8,96
Varianza	1,02	0,51
Observaciones	76	89
Varianza agrupada	0,744777181	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	163	
Estadístico t	-1,855753571	
P(T<=t) dos colas	0,065294276	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados reflejados en la Tabla 2, señalan que tanto hombres como mujeres se beneficiaron de manera similar de la intervención educativa con Arduino. Los puntajes obtenidos por los hombres y las mujeres en el postest no presentaron diferencias significativas (promedio de 8.71 puntos para los hombres y 8.96 puntos para las mujeres). Este hallazgo indica que el uso de tecnologías interactivas es igualmente efectivo para ambos géneros, promoviendo la equidad en el aprendizaje de ciencias.

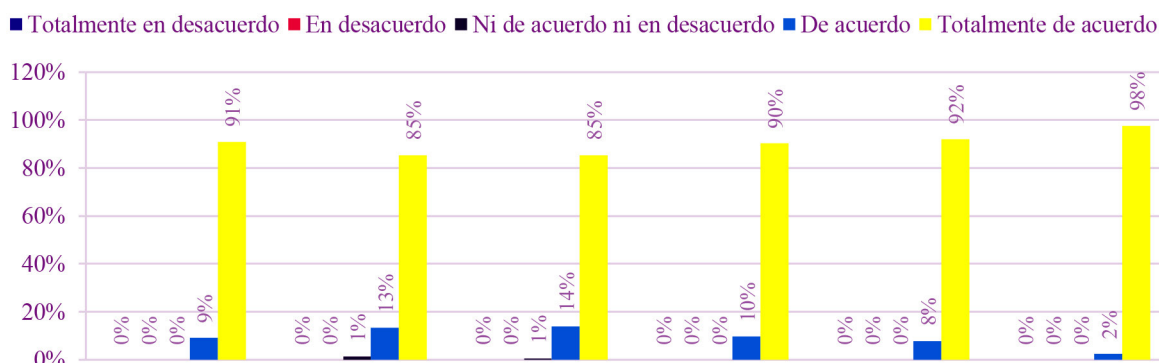


Fig. 3. Resultados de encuesta a estudiantes

Fuente: Elaboración propia

La Fig. 3, revela los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes donde el 91% de ellos consideraron que el uso de Arduino facilitó la comprensión de los conceptos de MRUA. El 85% de los estudiantes indicaron que les facilitó la resolución de ejercicios planteados y que facilitó la interpretación de problemas de la vida real. El 90% de los estudiantes se sintieron más motivados a participar en las clases cuando se utilizó el prototipo, destacando que la visualización de los fenómenos físicos les ayudó a relacionar la teoría con la práctica de manera más clara. Además, el 98% de los encuestados señalaron que preferirían que este tipo de tecnologías se integraran en otras áreas del plan de estudios, debido al impacto positivo que tuvieron en su experiencia de aprendizaje.

Finalmente, las entrevistas a los docentes proporcionaron información valiosa sobre la percepción de la intervención educativa. Los docentes expresaron que la utilización de Arduino no solo facilitó la enseñanza del MRUA, sino que también incrementó la participación y motivación de los estudiantes. Un docente comentó: “El uso de tecnologías como Arduino permite que los estudiantes visualicen los conceptos en lugar de simplemente escucharlos, lo que mejora su comprensión y les motiva a explorar más.” Asimismo, los docentes

señalaron que los estudiantes fueron capaces de aplicar los conceptos teóricos de manera más efectiva al realizar experimentos con el prototipo, observando directamente los efectos de variables como la aceleración y la velocidad.

Los resultados de este estudio experimental confirman la eficacia del uso de prototipos basados en Arduino para mejorar el aprendizaje del Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA). Tras la intervención educativa, los estudiantes mostraron una mejora significativa en su rendimiento académico, con un aumento promedio del 32.07% en sus calificaciones, lo que respalda la hipótesis de que el uso de tecnologías interactivas facilita la comprensión de conceptos abstractos en Física.

En este estudio, los estudiantes no solo pudieron escuchar explicaciones teóricas sobre el MRUA, sino que también interactuaron de manera directa con el prototipo de Arduino, manipulando variables como la aceleración y el tiempo, lo cual se respalda con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden conectar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. Este proceso les permitió relacionar los conceptos teóricos con observaciones prácticas, lo que resultó en un aprendizaje más profundo y significativo, tal como lo sugieren Piaget (1972) y Vygotsky (1978) en sus teorías constructivistas.

La reducción en la dispersión de los resultados también es un hallazgo clave. El hecho de que la desviación estándar en el posttest fuera considerablemente menor que en el pretest indica que el uso de Arduino ayudó a nivelar las diferencias en la comprensión de los conceptos entre los estudiantes. Esto es consistente con lo planteado por Dewey (1938), quien argumenta que el aprendizaje activo y experimental promueve un entendimiento más uniforme entre los estudiantes, independientemente de sus niveles iniciales de conocimiento.

En cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, los resultados cualitativos sugieren que el uso de Arduino no solo mejoró el rendimiento académico, sino que también fomentó el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Los docentes destacaron que los estudiantes se mostraron más motivados y participativos durante las actividades prácticas, y que la tecnología les permitió aplicar los conceptos teóricos de una manera más efectiva. Estos hallazgos coinciden con estudios previos de González y Pérez (2020), quienes encontraron que el uso de Arduino fomenta una mayor capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas y prácticas.

Un aspecto relevante de los resultados es la equidad en el aprendizaje observada entre hombres y mujeres. Los puntajes de ambos géneros fueron similares, lo que sugiere que el uso de tecnologías emergentes como Arduino no presenta sesgos de género, sino que ofrece un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Estos hallazgos son consistentes con estudios como los de Lee y Park (2019), quienes observaron que el uso de tecnologías interactivas ayuda a reducir la brecha de género en el aprendizaje de ciencias. La promoción de la equidad en el acceso a herramientas tecnológicas es crucial en la educación STEM, y este estudio reafirma la capacidad de Arduino para facilitar una enseñanza más inclusiva.

La encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes reveló niveles elevados de satisfacción respecto al uso del prototipo de Arduino, lo que es consistente con la literatura sobre tecnologías interactivas en el aula (Chávez, 2022). El 91% de los estudiantes reportaron que el uso del prototipo facilitó su comprensión de los conceptos de MRUA, y el 90% indicó que se sintió más motivado a participar activamente en las clases. La motivación es un factor clave en el aprendizaje, y la literatura señala que cuando los estudiantes se sienten más comprometidos con el contenido, logran una comprensión más profunda y duradera (Paredes et al., 2021).

Aunque los resultados fueron positivos, las entrevistas con los docentes revelaron ciertos desafíos durante la implementación del prototipo de Arduino. Uno de los problemas mencionados fue la necesidad de capacitación docente para poder integrar de manera efectiva esta tecnología en el aula. Esto coincide con los hallazgos de Gómez y Martínez (2018), quienes señalan que la falta de formación técnica puede limitar la eficacia de las tecnologías emergentes. Para maximizar el impacto de Arduino en el aprendizaje, es esencial que los docentes reciban una capacitación adecuada, tanto en el uso del hardware como en la integración pedagógica de las herramientas tecnológicas en el currículo.

Este estudio ofrece implicaciones importantes para el futuro de la enseñanza de la Física y otras disciplinas científicas. La implementación de tecnologías como Arduino no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también promueve un entorno de aprendizaje más equitativo, participativo y motivador. Se recomienda continuar explorando el impacto de estas tecnologías a largo plazo, así como extender su uso a otras áreas del currículo educativo para evaluar su efectividad en el desarrollo de competencias STEM.

Conclusiones

Con la aplicación de este estudio fue evaluar el impacto del uso de prototipos basados en Arduino en el aprendizaje del Movimiento Rectilíneo Uniformemente Acelerado (MRUA) en estudiantes de nivel secundario, respondiendo a la pregunta de investigación planteada, en el que se demuestra que el uso de prototipos basados en Arduino mejora significativamente el aprendizaje. El incremento del 32.07% en las calificaciones del postest evidencia que esta tecnología facilita la comprensión de conceptos abstractos, promoviendo un aprendizaje más profundo y práctico.

La reducción en la dispersión de los resultados sugiere que Arduino contribuye a una comprensión más homogénea entre los estudiantes. Además, no se observaron diferencias significativas entre géneros, lo que indica que el uso de esta tecnología promueve la equidad en el aprendizaje, siendo esta más dinámica y enriquecedora.

Las percepciones de los docentes y estudiantes confirmaron que Arduino aumenta la motivación y el interés en el aprendizaje, lo que mejora la participación activa en el aula. No obstante, el estudio identificó la necesidad de una formación docente adecuada para asegurar una implementación efectiva, ya que, de acuerdo con lo expuesto por, Solís (2018), Arduino no puede ser introducido como un tema más de alguna asignatura, sino que, debe incorporarse a través de proyectos para que sea significativo, siendo adecuado implementarle a través de una secuencia didáctica que permitirá obtener las bases de Arduino para su respectiva aplicación.

Cabe mencionar que, se propone para la implementación de Arduino, el Aprendizaje Basado en Proyectos, González y Pérez (2020) mencionan que propende a presentaciones finales que pueden generar aprendizajes significativos, confianza y satisfacción por parte de los estudiantes, en cuanto a los docentes representa un reto, sin embargo, proporciona aspectos positivos que contribuyen a la mejora de su praxis pedagógica, todo esto se consolida mediante los resultados obtenidos en el presente estudio donde se denota que, la aplicación de Arduino contribuyó positivamente la comprensión de conceptos abstractos relacionados con MRUA, a través de la motivación y el compromiso por parte de los estudiantes. ®

Bryan Sebastián Parra Garnica. Docente e investigador especializado en ciencias experimentales, con una sólida trayectoria en la implementación de metodologías innovadoras para la enseñanza, tanto en entornos formales como no formales. Tengo experiencia en la pedagogía hospitalaria y en la educación rural, donde he diseñado y aplicado estrategias educativas. Además, he participado activamente en proyectos de vinculación comunitaria, promoviendo la colaboración entre la academia y la sociedad para mejorar el acceso y la calidad de la educación. Mi carrera incluye presentaciones en conferencias nacionales e internacionales, y he sido miembro del Consejo Superior Universitario. Como autor de artículos científicos publicados en revistas indexadas, he abordado temas como la gamificación y el aprendizaje visual-kinestésico en las ciencias experimentales. Actualmente, me desempeño en la Dirección de Vinculación, donde impulso iniciativas que fomentan el compromiso social y la transferencia de conocimiento entre las instituciones educativas y la comunidad. Mi enfoque está orientado a mejorar la calidad educativa a través de la integración de la tecnología, el aprendizaje experiencial y la colaboración interinstitucional.

López González Wilmer Orlando. Wilmer Orlando López González. Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA) y Posdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Central de Venezuela (2023-UCV). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. <http://www.revistaorbis.org.ve> 10 (4); 49-80 [R: 2008-02 / A: 2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En la Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA. Recientemente ha publicado artículos en revistas Scopus y Latindex. Actualmente se desempeña como profesor titular en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador en la carrera de Educación Ciencias Experimentales, ubicada en la Parroquia Javier Loyola (Chuquipata), Azogues, Cañar, Ecuador. Sitio web: <https://unae.edu.ec/>

José Miguel Orellana Campoverde. Soy un profesional en educación con experiencia en docencia de ciencias experimentales, vinculación social y proyectos de investigación. Actualmente trabajo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde aplico mis habilidades en proyectos comunitarios y educativos. Estoy cursando una Maestría en Tecnología e Innovación Educativa y tengo una Licenciatura en Pedagogía de las Ciencias Experimentales por la UNAE. He sido ayudante de cátedra en diversas instituciones y participado en proyectos como 'TutoScience', orientado al refuerzo académico, y en el Proyecto de Escuelas Regenerativas, donde apoyé la Convención Enclave de Vinculación en Cañar y Morona Santiago. Tengo experiencia en la integración de TIC en la enseñanza, utilizando herramientas como Desmos y GeoGebra. He publicado capítulos de libros sobre gamificación y actualmente desarrollo un artículo de revisión sobre simuladores Phet en el aprendizaje de las ciencias. Mis competencias incluyen diseño instruccional con el modelo ADDIE e innovación educativa con tecnologías emergentes.

Carlos Figueroa Guillén. Postdoctor en Divulgación de la Ciencia por parte del Instituto de Formación Internacional, Postdoctor en Planeación Estratégica por parte de la Universidad Internacional Ignacio Castro Pérez, Doctor en Investigación Educativa y Maestro en Educación por parte de la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Maestro en Administración por parte del Instituto Tecnológico de Zacatecas, Maestro en Competencias Docentes y Maestro en Tecnologías e Innovación Educativa por parte del Instituto de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación (IESPE), Ingeniero Industrial por parte del Instituto Tecnológico Superior de Loreto. Actualmente es docente-investigador en el Instituto Tecnológico Superior de Loreto. Catedrático e investigador de la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero. Docente en el Instituto de Formación Internacional. Autor de libros "Estudio de viabilidad, factibilidad y rentabilidad para la creación de un autolavado en seco", "Diseño de Robot Pulidora de Pisos", "Perspectiva de estudiantes sobre Manufactura Esbelta en Ingeniería Industrial", "Formulación y Evaluación de Proyectos: Caso Practico" "Inserción Laboral de Egresados en Ingeniería Industrial" "Practiclas Pedagógicas para la Inclusion Escolar", autor de artículos, tesis, moderador en congresos internacionales, conferencista y ponente a nivel nacional e internacional. Asesor de proyectos de inversión, tesis para licenciatura, maestría y doctorado. Sus líneas de investigación son procesos educativos, procesos industriales, sistemas de producción y manufactura avanzada.

Norma de Lara González. Doctora en Investigación Educativa por parte de la Escuela Norma Superior de Ciudad Madero, Maestra en Competencias Docentes y Maestra en Tecnologías e Innovación Educativa por parte del Instituto de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación (IESPE), Ingeniera Electromecánica por parte del Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Norte. Actualmente es docente-investigadora en el Instituto Tecnológico Superior de Loreto. autora de libros “Estudio de viabilidad, factibilidad y rentabilidad para la creación de un autolavado en seco”, “Diseño de Robot Pulidora de Pisos”, “Perspectiva de estudiantes sobre Manufactura Esbelta en Ingeniería Industrial”, “Formulación y Evaluación de Proyectos: Caso Practico” “Inserción Laboral de Egresados en Ingeniería Industrial” “Practicas Pedagógicas para la Inclusión Escolar”, coautora de artículos, tesis y ponente a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación son procesos educativos, automatización y control de procesos.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David Paúl. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.
- Benites, Rodolfo, & Moran, María. (2015). Diseño y construcción de un módulo didáctico para el aprendizaje del MRUA utilizando Arduino. Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. <https://repositorio.ups.edu.ec/handle/123456789/8281>
- Castillo, Diego, & Rodríguez, María. (2021). Prácticas de laboratorio como estrategia metodológica para la enseñanza de la cinemática en la educación secundaria. Revista Colombiana de Educación, 45(1), 75-89. <https://doi.org/10.14483/23456789.13579>
- Chávez, Anderson. (2022). Implantación de un laboratorio mini de Física basado en sensores Arduino para mejorar el aprendizaje del MRUA. Universidad Nacional del Chimborazo. <https://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7317>
- Dewey, John. (1938). Experience and Education. Collier Books.
- Gómez, José, & Martínez, Francisco. (2018). Overcoming Challenges in the Implementation of Arduino-Based Education in Resource-Limited Settings. Journal of Educational Technology Development, 13(2), 123-137. <https://doi.org/10.1234/jetd.2018.1001>
- González, Patricia, & Pérez, Luis. (2020). Professional Development for Teachers in the Integration of Arduino in Physics Education. International Journal of Educational Technology, 15(4), 210-225. <https://doi.org/10.1234/ijet.2020.254789>
- Hernández, José. (2018). Uso de Arduino en la enseñanza de la Física en el bachillerato. Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. <https://repositorio.iems.edu.mx/handle/123456789/4259>
- Lee, Sung, & Park, Hyun. (2019). Collaborative Learning through Arduino in South Korean Physics Classrooms. Asian Journal of Educational Research, 7(1), 15-30. <https://doi.org/10.1234/ajer.2019.10203>
- López, Alejandro, Martínez, Juan, & Suárez, Rodrigo. (2021). Longitudinal Study on the Impact of Arduino-Based Learning in High School Physics. Chilean Journal of Science Education, 23(3), 185-201. <https://doi.org/10.1234/cjse.2021.30012>
- Müller, Klaus, & Schuster, Wolfgang. (2020). The Effectiveness of Arduino in Physics Education in German High Schools. European Journal of Educational Research, 39(4), 225-240. <https://doi.org/10.1234/ejed.2020.20039>
- Paredes, Diego, Fernández, María, & Reyes, Alejandro. (2021). Challenges in the Implementation of Arduino-Based Education in Latin American Schools. Latin American Journal of Educational Technology, 28(1), 55-72. <https://doi.org/10.1234/lajet.2021.5672>

- Piaget, Jean. (1972). The Principles of Genetic Epistemology. Basic Books.
- Solís Hernández, Ulises, (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos con Arduino para los cursos de física en Bachillerato. *Lat. Am. J. Phys. Educ. Vol. 12, No. 4, Dec. 2018*. [Latin-American Journal of Physics Education -- Home Page \(lajpe.org\)](http://Latin-American Journal of Physics Education -- Home Page (lajpe.org))
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

El cubo como recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de Sistemas de Proyección I



The cube as a didactic resource for the teaching-learning process of Projection Systems I

Arturo B Silva Alegría

arqsilvarturo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3194-9660>

Teléfono: + 58 414 7343442

Erick Alejandro Muñoz Jerez

erick@ula.ve

<https://orcid.org/0009-0007-4850-8881>

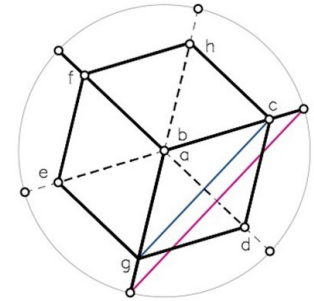
Teléfono: + 58 424 7795112

Naddia Rocío Delgado Sánchez

naddia@ula.ve

<http://orcid.org/0000-0001-7389-0153>

Teléfono Móvil: +(58) 414 5198245



Universidad de Los Andes

Facultad de Arquitectura y Diseño

Departamento de Comunicación Visual

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 23/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 25/10/2024

Aprobación/Approved: 19/11/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

En la búsqueda de acciones formativas que estimulen la habilidad espacial y fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad curricular «Sistemas de proyección I», de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de los Andes, en Mérida (Venezuela), se propone una derivada de la investigación educativa con un enfoque cuantitativo. En este enfoque se ha podido constatar, tras analizar los resultados obtenidos del trabajo de campo de carácter descriptivo con la modalidad de proyecto factible, que el uso del cubo como recurso didáctico es fundamental para el fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes de arquitectura, ingeniería y diseño, ya que estimula la percepción espacial y su representación gráfica.

Palabras clave: cubo, hexaedro, recurso didáctico, enseñanza-aprendizaje, sistemas de proyección, representación espacial.

Abstract

In the search for educational strategies that enhance spatial skills and strengthen the teaching and learning process of the 'Projection Systems I' course at the Faculty of Architecture and Design of the Universidad de los Andes, in Mérida (Venezuela), this study proposes a derivative of educational research with a quantitative approach. Through this approach, it has been confirmed, after analyzing the results obtained from descriptive fieldwork using the feasible project methodology, that the use of the cube as a didactic resource is essential for strengthening the educational process of architecture, engineering, and design students, as it stimulates spatial perception and its graphical representation.

Keywords: cube, hexahedron, didactic resource, teaching-learning, projection systems, spatial representation. (Author's translation)

Introducción

El docente universitario debe ser un agente de cambio, capaz de reconfigurar sus prácticas pedagógicas y su visión del proceso educativo en función de los paradigmas emergentes como el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y el enfoque interdisciplinario. Esto requiere una ruptura con el profesor tradicionalista, que concibe el aula como un espacio de transmisión unidireccional del conocimiento, y la adopción de un modelo en el que el docente promueva una educación contextualizada y alineada con las demandas del entorno social, cultural y tecnológico actual. De este modo, se fortalecerá no solo la calidad de la educación universitaria, sino también la capacidad del estudiante para aprender de manera autónoma y crítica, preparándolo para enfrentar y resolver los retos del siglo XXI.

La unidad curricular Sistemas de Proyección I, se centra en el estudio y aplicación de los principios fundamentales de la geometría descriptiva y los sistemas de representación gráfica como herramientas esenciales en la visualización y representación de objetos tridimensionales en superficies bidimensionales. Esta asignatura es fundamental en la formación de estudiantes de disciplinas como la arquitectura, ingeniería y diseño, ya que les permite desarrollar habilidades para comunicar ideas y conceptos espaciales de manera precisa y efectiva mediante el uso de los distintos sistemas de proyección.

El proceso formativo de la unidad curricular Sistemas de Proyección I, de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Los Andes (FADULA), ha sido diseñado con la finalidad de generar una estrecha relación entre el aprendizaje técnico y las necesidades prácticas y conceptuales del estudiante en su contexto profesional. Se busca vincular los contenidos con las experiencias cotidianas de los futuros arquitectos, promoviendo un enfoque integral que les permita comprender y aplicar los sistemas de proyección gráfica en situaciones reales de diseño y construcción.

Cabe citar lo escrito por Abello (2012), quien señala que el conocimiento de Sistemas de Proyección:

Debe estar orientado a consolidar en el estudiante habilidades como la observación, imaginación espacial, intuición visual y el razonamiento lógico-geométrico. Estas competencias permiten desarrollar una comprensión profunda de las representaciones tridimensionales y bidimensionales, esenciales para el ejercicio arquitectónico, así como el uso de estrategias cognitivas de orden superior que faciliten el análisis y la interpretación del espacio. (p.22)

Para consolidar en el estudiante universitario un conocimiento efectivo de Sistemas de Proyección I, es esencial que el docente, en su praxis educativa, desarrolle estrategias formativas innovadoras y atractivas, además que emplee recursos didácticos que estimulen el interés y la curiosidad del estudiante por la representación gráfica y geométrica. Aspecto que es corroborado por Marques (2021), cuando señala que:

El docente debe fomentar en los estudiantes de arquitectura la curiosidad y el gusto por el aprendizaje de Sistemas de Proyección, motivándolos a sentir orgullo por lo que han logrado y por el trabajo bien hecho. Al cultivar este interés, los estudiantes se transforman en buscadores activos del conocimiento técnico y en profesionales con un deseo constante de perfeccionar sus habilidades a lo largo de su vida. Además, el docente debe incentivar en los estudiantes hábitos sólidos de trabajo y estudio, preparándolos para profundizar en los saberes de esta asignatura y enfrentar los desafíos de la arquitectura moderna. Para lograr esto, es fundamental que el docente emplee recursos didácticos innovadores, interactivos y relevantes, que no solo capten la atención de los estudiantes, sino que también hagan el proceso de aprendizaje significativo y directamente aplicable en su futura práctica profesional. Estos recursos deben integrar herramientas tecnológicas y metodologías actuales que permitan a los estudiantes explorar y proyectar de manera creativa sus ideas arquitectónicas, afianzando tanto su conocimiento teórico como práctico. (p.45)

No obstante, los investigadores, a través de la observación directa en el aula, entrevistas a docentes, aplicación de encuesta a los estudiantes y el análisis de resultados académicos, han identificado una limitada efectividad práctica en el proceso formativo de los estudiantes.

El uso insuficiente de recursos didácticos apropiados ha generado una desconexión entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica en el aula, lo cual limita el desarrollo de competencias fundamentales en los futuros arquitectos.

Estos aspectos causales del problema, trae como consecuencia un aprendizaje superficial, bajo rendimiento académico, desmotivación de los estudiantes, limitada preparación profesional; lo que podría afectar su desempeño en entornos profesionales reales.

Ante esta realidad, desde hace unos semestres, un grupo de docentes del área, comenzó a experimentar con el cubo como herramienta didáctica práctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos fundamentales del Sistema Diédrico, estrechamente relacionados con la representación espacial, logrando apreciar resultados que notablemente mejoran el aprendizaje del estudiante.

Ante este escenario, surgen interrogantes claves que orientarán el desarrollo de la investigación:

¿Qué tipo de acciones formativas ejecutan los docentes de la FADULA para mejorar el proceso de enseñanza de la unidad curricular Sistemas de Proyección I (SPI)?, ¿Cómo perciben los estudiantes el uso del cubo como recurso didáctico en su proceso de aprendizaje en la asignatura SPI? ¿Qué acciones formativas basadas en el uso del cubo como recurso didáctico pueden implementarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad curricular SPI?

A partir de las interrogantes planteadas, se pretende diseñar un conjunto integral de acciones formativas centradas en el uso del cubo como recurso didáctico, que facilitarán el proceso de aprendizaje en la unidad curricular SPI. Estas acciones no solo buscan potenciar la comprensión de los conceptos propios de la geometría descriptiva, sino también fortalecer la práctica docente, optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y generar experiencias significativas para los estudiantes. Al fomentar un entorno educativo enriquecedor, se impulsa el desarrollo personal de los estudiantes y se les prepara para convertirse en profesionales autónomos y críticos en una sociedad que está en constante evolución.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer acciones formativas basadas en el uso del cubo como recurso didáctico para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad curricular Sistemas de Proyección I de la FADULA.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar las acciones formativas que los docentes de la FADULA implementan para el mejoramiento del proceso de enseñanza de la unidad curricular SPI.
- Determinar las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad del cubo como recurso didáctico en su proceso de aprendizaje en la unidad curricular SPI.
- Diseñar un conjunto de acciones formativas innovadoras que integren el cubo como recurso didáctico, para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad curricular SPI.

Marco teórico

El Cubo como Recurso Didáctico en la Enseñanza de Sistemas de Proyección I

Parafraseando a Monge (1803), podemos decir que la Geometría Descriptiva es una ciencia que busca dar métodos para representar en un plano bidimensional, cuerpos de la naturaleza que tienen tres dimensiones, para lograr así una descripción exacta de la forma y posición de dichos cuerpos (p. 1). Esta disciplina sienta las

bases para el desarrollo de técnicas de dibujo técnico, esenciales para la proyección y construcción de objetos en el ámbito profesional.

En este sentido, Ching (1996), destaca que los sistemas de proyección gráfica no solo facilitan la comunicación técnica, sino que también son herramientas indispensables para el análisis y comprensión del espacio. Además, en el contexto educativo, el aprendizaje de estos sistemas de proyección fomenta el desarrollo del pensamiento lógico-espacial, una habilidad clave para la resolución de problemas complejos y para la creación de soluciones innovadoras en diversas áreas del conocimiento.

En esa búsqueda incansable por lograr exponer de manera más efectiva y práctica los lineamientos teóricos de la geometría descriptiva, relacionados estrechamente con la proyección en un plano bidimensional de un objeto en el espacio, surge el cubo como herramienta física, palpable, que el estudiante puede manipular y conectar con los conceptos abstractos de punto y recta, por decir algunos. Este recurso clave en el aprendizaje del futuro arquitecto ha demostrado que mejora significativamente su aprendizaje.

En este sentido, en el ámbito de la geometría descriptiva, el cubo, según Ballesteros (2012), “al ser un volumen geométrico básico, se convierte en una herramienta esencial para la enseñanza de la geometría descriptiva, al permitir que los estudiantes comprendan y manipulen de manera tangible las proyecciones espaciales” (p. 45). Este objeto tridimensional se utiliza para visualizar las relaciones espaciales entre planos y formas, permitiendo al estudiante proyectar correctamente los vértices (puntos), aristas (rectas) y caras (planos) del cubo en un plano bidimensional, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades de representación gráfica en el campo de la arquitectura.

Así también, Romero y Camacho (2018), exponen:

El cubo, como recurso didáctico, permite a los estudiantes visualizar de manera concreta los principios de proyección ortogonal y perspectiva, favoreciendo la comprensión espacial y el dominio técnico de las representaciones bidimensionales y tridimensionales. Por ende, la utilización del cubo en el aula cumple con diversas funciones esenciales: facilita la creación de un ambiente de trabajo distendido y colaborativo, que promueve la libre expresión y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes, generando un aprendizaje significativo basado en la interacción activa y crítica. (p. 34)

El cubo permite a los estudiantes explorar cómo se ve un objeto desde diferentes puntos de vista y cómo se representan estas vistas en un plano. Según el autor Hoffmann (1998), el cubo es fundamental para la enseñanza de la geometría descriptiva, ya que “la comprensión de las proyecciones de los sólidos se basa en la visualización de objetos como el cubo, que sirve como un punto de referencia para entender cómo se transforman las formas en el espacio”.

Marco Metodológico

El presente trabajo se direccionó en el paradigma positivista, bajo el enfoque cuantitativo, como investigación de campo de carácter descriptivo, enmarcada en la modalidad de proyecto factible definido como un modelo operativo variable para solucionar problemas sociales. La propuesta buscó modificar una situación establecida, centrándose en acciones formativas basadas en el uso del cubo como recurso didáctico para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad curricular Sistemas de Proyección I.

La investigación se desarrolló a través de tres fases según Hurtado (2008): diagnóstico o detección de necesidades, estudio de factibilidad, y diseño de la propuesta. En la fase de diagnóstico, se recolectó información directa de docentes y estudiantes de la FADULA mediante cuestionarios. La fase de factibilidad, en la cual se consideraron los elementos institucionales, técnicos, sociales y económicos para garantizar la viabilidad del proyecto. En la fase de diseño se plasmó la propuesta con objetivos, estrategias y recursos.

La población de la investigación la conformaron 04 docentes y 46 estudiantes que dictan y cursan la unidad curricular Sistemas de Proyección I en la FADULA. Dada la pequeña población, se seleccionó toda como

muestra, aplicando un enfoque censal para obtener resultados precisos. La encuesta fue la técnica principal de recolección de datos, utilizando como instrumentos dos cuestionarios validados por juicio de expertos. Se midió la confiabilidad mediante pruebas piloto, resultando en un alto coeficiente Alpha de 0,8192 para docentes y 0,80 para estudiantes. Se utilizó la estadística descriptiva para analizar los datos, presentando resultados mediante cuadros. El análisis cuantitativo proporcionó insumos para las conclusiones del diagnóstico y el desarrollo de la propuesta de acciones formativas basadas en el uso del cubo como recurso didáctico

Análisis de los Resultados

A continuación, se detalla el análisis exhaustivo de la información recopilada a partir de la aplicación del cuestionario a los docentes y estudiantes de la FADULA. Una vez que se ha registrado la evidencia recolectada, los investigadores se dedicaron al procesamiento meticuloso de los datos. Esto implicó presentar los resultados obtenidos de manera lógica y sistemática, permitiendo que las variables revelaran claramente la importancia de cada una de sus dimensiones.

La técnica fue empleada siguiendo los siguientes aspectos: se elaboró un instrumento (cuestionario) que se aplicó a 50 personas, divididas en dos grupos; el primero dirigido a 4 docentes, el segundo a 46 estudiantes, ambos grupos de la FADULA. La presentación y análisis de los resultados que atendían a los diferentes objetivos específicos planteados en esta investigación se realizaron utilizando la estadística descriptiva, la cual se expone en las tablas 1 y 2, considerando las diferentes opciones de respuestas del instrumento, en una escala de alternativas: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) Algunas veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre.

Seguidamente se calcularon las medias aritméticas de las respuestas por ítem. Estos valores promedio se utilizaron como base para clasificar y analizar los datos recopilados. La interpretación se realizó mediante una escala predefinida, considerando también la dispersión de las respuestas, medida por la desviación estándar.

Tabla 1. Promedio y desviación estándar según utilidad del cubo en el aprendizaje

Variable: Uso del cubo como recurso didáctico				
Dimensión: Percepción del uso del cubo en la enseñanza				
Indicador: Utilidad del cubo en la enseñanza de conceptos geométricos y habilidades espaciales.				
Ítems	Promedio	Categoría	Desviación Standard	Categoría
Docentes				
1. Involucra a los estudiantes en actividades donde construyen y manipulan cubos para descubrir principios geométricos.	4 Medio	Siempre	2	Alta dispersión
2. Emplea cubos físicos para ayudar a los estudiantes a visualizar y comprender transformaciones geométricas	4 Medio	Siempre	2	Alta dispersión
3. Diseña actividades que desarrollen la inteligencia espacial de los estudiantes mediante la manipulación y visualización de cubos	3,75 Medio	Siempre	1,89	Alta dispersión
Estudiantes				
1. Las actividades con cubos le parecen relevantes y útiles para su aprendizaje	4,61 Medio	Siempre	0,67	Baja dispersión
2. Le ayuda la manipulación de cubos físicos a comprender mejor las transformaciones geométricas	4,78 Alto	Siempre	0,55	Baja dispersión
3. Las actividades con cubos le ayudan a desarrollar su inteligencia espacial	4,70 Alto	Siempre	0,55	Baja dispersión

Fuente: Cuadro elaborado por Arturo Silva, Erick Muñoz y Naddia Delgado (2024)

En la tabla 1, denominada *promedio y desviación estándar según utilidad del cubo en el aprendizaje*, se exponen los resultados de la encuesta realizada tanto a los docentes como a los estudiantes, cuyo indicador es la utilidad del cubo en el aprendizaje de conceptos geométricos y habilidades espaciales expuesta en los ítems 1,2 y 3 tanto en docentes y estudiantes.

El ítem 1 de los docentes, revela que los docentes siempre consideran que las actividades formativas en las cuales se utilicen cubos son relevantes para lograr en el estudiante un efectivo aprendizaje de conceptos geométricos y habilidades espaciales, propios de la unidad curricular SPI. Además, la dispersión en las respuestas sugiere que los docentes deben considerar estrategias más atractivas a los estudiantes.

En el ítem 2, se indica que los docentes, en promedio, consideran útiles los cubos físicos para ayudar a los estudiantes a comprender las transformaciones geométricas, lo que sugiere que este es un recurso didáctico que, cuando se emplea, contribuye positivamente al proceso de enseñanza. Sin embargo, la variabilidad en las respuestas indica que el uso de cubos no es homogéneo entre todos los docentes.

En el ítem 3 se revela que los docentes sí diseñan actividades con el cubo orientadas al desarrollo de la inteligencia espacial, pero no es una práctica completamente consistente en todos los casos. Algunos pueden estar diseñando actividades que involucren la manipulación con mucha frecuencia y efectividad, mientras que otros pueden no darle tanta prioridad o no contar con las herramientas necesarias para hacerlo.

Por otra parte, los estudiantes, en el ítem 1, indican que estos valores reflejan una percepción muy positiva sobre la relevancia y utilidad de las actividades con cubos para el aprendizaje, con poca variabilidad en las respuestas, lo que indica un consenso bastante fuerte entre los encuestados.

Aludiendo al ítem 2, se revela que los estudiantes encuestados consideran siempre que la manipulación de cubos físicos es una herramienta muy eficaz para comprender las transformaciones geométricas. La baja variabilidad sugiere que las respuestas están altamente concentradas cerca de esta valoración positiva, mostrando un consenso fuerte en cuanto a la utilidad de este método para el aprendizaje geométrico.

En atención al ítem 3, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes siempre consideran que las actividades con cubos favorecen fuertemente el desarrollo de la inteligencia espacial.

En atención con los resultados obtenidos, sobre la utilidad del cubo en el aprendizaje de conceptos geométricos y habilidades espaciales, se tiene que tanto docentes y estudiantes, perciben que las actividades con cubos son relevantes y útiles para el aprendizaje de conceptos geométricos y el desarrollo de habilidades espaciales. Sin embargo, se deben considerar mejoras en la capacitación docente y el diseño de estrategias diferenciadas para asegurar una implementación más homogénea y efectiva de esta herramienta en el aula.

Tabla 2. Promedio y desviación estándar según progresión en el uso del cubo

Variable: Proceso de enseñanza de la unidad curricular Sistemas de Proyección I				
Dimensión: Innovación didáctica				
Indicador: Innovación y progresión en el uso del cubo.				
Ítems	Promedio	Categoría	Desviación Standard	Categoría
Docentes				
13. Utiliza el cubo para explorar problemas geométricos fortaleciendo la capacidad lógica y analítica de los estudiantes.	3,5 Medio	Casi Siempre	1,73	Alta dispersión
14. Implementa actividades donde los estudiantes construyan (enactiva), visualicen (icónica) y resuelvan problemas (simbólica) utilizando cubos	3 Medio	Algunas veces	1	Alta dispersión
15. Proporciona actividades guiadas que comiencen con tareas simples de manipulación de cubos y progresen hacia problemas más complejos.	3,5 Medio	Casi Siempre	1,73	Alta dispersión

Ítems	Promedio	Categoría	Desviación Standard	Categoría
Estudiantes				
14. Las actividades que implican construir (enactiva), visualizar (icónica) y resolver problemas (simbólica) utilizando cubos le ayudan a comprender mejor los conceptos geométricos.	4,40 Medio	Siempre	0,67	Baja dispersión
15. Le parecen útiles las actividades guiadas que comienzan con tareas simples de manipulación de cubos y progresan hacia problemas más complejos	3,20 Alto	Siempre	1,17	Alta dispersión

Fuente: Cuadro elaborado por Arturo Silva, Erick Muñoz y Naddia Delgado (2024)

En la tabla 2, se exponen los resultados de la encuesta aplicada a los docentes y estudiantes en relación con el indicador innovación y progresión en el uso del cubo, cuyos resultados estadísticos se detallan a continuación: En el ítem 13 de los docentes, el promedio de 3,5 refleja un uso moderado del cubo para explorar problemas geométricos y fortalecer la capacidad lógica y analítica de los estudiantes, mientras que la alta desviación estándar de 1,73 revela que las prácticas varían significativamente entre los docentes. Esto sugiere que algunos docentes casi siempre encuentran útil esta herramienta, mientras que otros pueden no estar aprovechando todo su potencial, posiblemente debido a falta de formación, preferencias metodológicas o limitaciones en recursos.

Con respecto al ítem 14, el promedio de 3 refleja que los docentes algunas veces implementan actividades basadas en los tres modos de representación propuestos por Bruner (enactiva, icónica, simbólica) pero no es una práctica ampliamente consistente. La alta desviación estándar de 1,7 indica que las prácticas docentes varían considerablemente. Algunos docentes utilizan estas actividades de forma efectiva, mientras que otros no las emplean de manera frecuente o podrían carecer de los recursos y la formación necesarios para hacerlo.

En el ítem 15 de los docentes el promedio de 3,5 revela que casi siempre proporcionan actividades guiadas con una progresión en complejidad utilizando cubos, lo que indica una implementación moderada de esta estrategia en el aula. La alta desviación estándar de 1,73 sugiere que las prácticas docentes en este aspecto son muy diversas: algunos aplican estas actividades con regularidad, mientras que otros lo hacen menos o no lo implementan en absoluto.

En relación con las respuestas de los estudiantes, el promedio de 4,4 en el ítem 14, revela una percepción muy positiva por parte de los encuestados sobre la utilidad de las actividades que implican construir, visualizar y resolver problemas utilizando cubos para comprender los conceptos geométricos. La baja desviación estándar de 0,70 sugiere un fuerte consenso entre los encuestados, lo que indica que la mayoría de los estudiantes coinciden en que este enfoque pedagógico es altamente beneficioso para su aprendizaje.

Con respecto al ítem 15, el promedio indica que las actividades guiadas que comienzan con tareas simples de manipulación de cubos y progresan hacia problemas más complejos son consideradas útiles por los estudiantes. La alta desviación estándar de 1,17 revela una gran diversidad en las opiniones, lo que indica que este enfoque no es igualmente efectivo para todos.

Estos resultados sugieren que los docentes deberían considerar adaptar la progresión de las actividades para atender mejor las diferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje y niveles de habilidad.

Conclusiones del diagnóstico

1. Percepción del uso del cubo en el aprendizaje: los estudiantes y docentes coinciden en que el uso del cubo es relevante y útil para comprender conceptos geométricos y desarrollar habilidades espaciales. Sin

embargo, la variabilidad de las respuestas, lo que sugiere es que no todos los docentes emplean estas herramientas de manera consistente o efectiva en sus prácticas pedagógicas. La variabilidad en las respuestas también indica que algunos docentes podrían beneficiarse de una mayor formación en el uso de estas actividades.

2. Visualización espacial: Tanto los estudiantes como los docentes reconocen que las actividades con cubos, como la representación gráfica y la manipulación en diferentes vistas, ayudan significativamente a mejorar la capacidad de visualización espacial. El promedio elevado en las respuestas indica que las actividades visuales son percibidas como muy útiles para comprender los conceptos geométricos. No obstante, en algunas preguntas hay dispersión en las respuestas, lo que sugiere que no todos los docentes integran de forma sistemática este tipo de actividades.
3. Participación en actividades con cubos: los estudiantes generalmente encuentran motivadoras las actividades con cubos, especialmente aquellas que incluyen competencias y juegos didácticos, lo que sugiere que se podrían diseñar más actividades lúdicas y colaborativas para involucrar a los estudiantes.
4. Apoyo docente: las respuestas indican que los estudiantes valoran las actividades prácticas y los ejemplos dados por los docentes para relacionar los conceptos teóricos con el mundo real. Los promedios elevados reflejan que estas actividades ayudan a los estudiantes a comprender mejor los conceptos geométricos como punto, recta y plano. En general, los estudiantes consideran que el apoyo docente es adecuado, aunque algunos podrían beneficiarse de un mayor andamiaje (guía gradual del docente).
5. Colaboración y trabajo grupal: los estudiantes valoran las actividades grupales, donde la colaboración y la discusión sobre la construcción y manipulación de cubos parecen ser herramientas efectivas para mejorar el aprendizaje. Las actividades colaborativas no solo promueven el aprendizaje activo, sino que también fomentan la socialización y el trabajo en equipo.
6. Innovación y progresión en el uso del cubo: la innovación en el uso de cubos para resolver problemas geométricos y mejorar el pensamiento analítico no está completamente integrada en las prácticas docentes. Aunque algunos docentes usan cubos para actividades progresivas, hay variabilidad en la aplicación de estas estrategias, como reflejan los promedios moderados y la dispersión en las respuestas.

Los estudiantes reconocen la utilidad de las actividades guiadas que implican la construcción (enactiva), visualización (icónica) y resolución de problemas (simbólica) con cubos, especialmente aquellas que progresan en complejidad. Sin embargo, algunos estudiantes muestran menos entusiasmo por estas actividades, como refleja la dispersión de respuestas y los promedios moderados en algunas preguntas. Esto sugiere que se podrían ajustar las actividades para hacerlas más atractivas y personalizadas según el nivel de los estudiantes.

Diseño de la propuesta

La finalidad de la presente propuesta es desarrollar un conjunto de acciones formativas innovadoras fundamentadas en el uso del cubo como recurso didáctico, orientadas al mejoramiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la unidad curricular Sistemas de Proyección I de la FADULA. Esta propuesta se inserta dentro de un marco pedagógico contemporáneo que integra el uso de herramientas manipulativas como medio para fomentar el desarrollo de habilidades espaciales y geométricas esenciales para la formación arquitectónica.

La propuesta se sustenta en la necesidad de transformar la práctica docente, ampliando la integración de recursos didácticos que no solo permitan la adquisición de conocimientos teóricos de los estudiantes, sino que favorezcan su aplicación práctica a través de metodologías activas. El uso del cubo, como instrumento pedagógico multisensorial, pretende abordar los distintos estilos de aprendizaje, facilitando un aprendizaje significativo que vincule la teoría con la práctica en un contexto disciplinario crítico como lo es la proyección en arquitectura.

Asimismo, se persigue que esta propuesta contribuya de forma activa en la atención integral de los estudiantes, abordando tanto el desarrollo cognitivo como el pensamiento espacial, lógico-analítico y visual-espacial, que son fundamentales en su proceso de formación. De este modo, la propuesta va más allá de la transmisión de contenidos, apostando por una enseñanza transformadora que motive la reflexión crítica, la resolución de problemas y el desarrollo de la inteligencia espacial, cualidades necesarias en el desempeño profesional del arquitecto.

En esta fase, se llevará a cabo un análisis sistemático de viabilidad en el que se evaluarán tanto los recursos didácticos como las prácticas docentes existentes para establecer la efectividad del cubo como herramienta central en la enseñanza de la proyección. Los resultados esperados incluyen no solo la mejora en la comprensión de los conceptos geométricos clave, sino también la adopción de nuevas metodologías por parte de los docentes, en consonancia con los objetivos educativos de la asignatura y las competencias profesionales requeridas.

Tabla. 3. Planificación de la propuesta

Fases	Actividades	Tiempo	Participantes
1. Sensibilización	I. Presentación de la propuesta	2 horas	Docente, Estudiantes Investigadores
2. Operativa	II. Exploración de conceptos geométricos utilizando el cubo. III. Desarrollo de la visualización espacial a través de proyecciones del cubo. IV. Construcción lúdica de cubos para motivar la participación V. Aplicación práctica de conceptos geométricos en proyectos de diseño con cubos. VI. Simulación y retroalimentación interactiva del docente mediante cubos. VII. Colaboración grupal en la resolución de problemas geométricos. VIII. Progresión de complejidad: De la manipulación básica a la resolución simbólica IX. Simulaciones y Software de Modelado 3D	8 horas	Investigadores Docente Estudia
3. Evaluativa	Durante el proceso		Docente Investigadores

Fuente: Cuadro elaborado por Arturo Silva, Erick Muñoz y Naddia Delgado (2024)

- **Actividad II.** Objetivo: Mejorar la utilidad percibida del cubo en la comprensión de conceptos geométricos fundamentales. Los estudiantes trabajarán con cubos físicos para identificar y definir conceptos geométricos como cuerpo geométrico (sólido), **vértices** (puntos), aristas (rectas) y caras (planos). En grupos pequeños, se les pedirá que manipulen el cubo para demostrar la relación entre estos conceptos.
- **Actividad III.** Objetivo: Fomentar el desarrollo de la visualización espacial y la habilidad de interpretar proyecciones tridimensionales. A través de representaciones gráficas mediante bocetos, los estudiantes deberán generar vistas diédricas, isométricas, axonométricas y cónicas de un cubo manipulado en diferentes posiciones.
- **Actividad IV.** Objetivo: Aumentar la motivación mediante actividades lúdicas y colaborativas. Cada estudiante diseñará y construirá un cubo siguiendo instrucciones específicas que incrementen en dificultad. Luego se intercambiarán para dibujar las proyecciones
- **Actividad V.** Objetivo: Facilitar la aplicación práctica de los conceptos geométricos mediante el uso del cubo. Los estudiantes aplicarán conceptos como rotación, simetría y traslación para diseñar un espacio arquitectónico utilizando cubos como unidades básicas. Estos diseños serán dibujados primero en papel y luego contruidos utilizando materiales simples como cartulina, oasis o anime (poliestireno).

- **Actividad VI.** Objetivo: Mejorar el apoyo y retroalimentación docente a través del uso de herramientas digitales. Durante una sesión práctica, los estudiantes construirán un cubo al que le harán cortes y sustracciones bajo la supervisión del docente, quien ofrecerá retroalimentación inmediata sobre las decisiones geométricas tomadas y el resultado obtenido.
- **Actividad VII.** Objetivo: Fomentar la colaboración grupal mediante el uso del cubo en actividades de resolución de problemas geométricos. Los estudiantes trabajarán en grupos para resolver un problema geométrico específico utilizando cubos. Cada grupo deberá descomponer un cubo complejo en componentes más pequeños y analizar su geometría. Posteriormente, cada grupo presentará una solución colaborativa, donde se discutirá la metodología utilizada para resolver el problema.
- **Actividad VIII.** Objetivo: Incorporar la innovación y progresión en el uso del cubo para el desarrollo de habilidades analíticas en la solución de problemas planteados de dificultad variable.
- **Actividad IX.** Objetivo: Implementar el uso de las nuevas tecnologías en el aula de clases, motivando el manejo de software especializado para la Arquitectura, mediante ejemplos proyectados en medios electrónicos-digitales (computadoras, video-beam, televisores.)

Estas actividades se organizan en tres fases: Enactiva: Manipulación física del cubo. Icónica: Visualización de estos conceptos mediante bocetos o software de modelado 3D como Autocad, Revit, SketchUp, Blender, Archicad, 3DStudio. Simbólica: Resolución de problemas matemáticos relacionados con los cubos, como calcular volumen, área de superficie o el centro de masa. Los problemas progresarán en dificultad, requiriendo la aplicación de fórmulas y cálculos más complejos.

Conclusiones

La investigación ha evidenciado que el cubo es un recurso didáctico valioso para la enseñanza de conceptos geométricos en la unidad curricular SPI. Su uso favorece el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades espaciales, esenciales para la formación arquitectónica. Las acciones formativas que los docentes implementan en el aula varían significativamente. Mientras algunos docentes integran el cubo de manera efectiva en su práctica pedagógica, otros no lo hacen, lo que resalta la necesidad de uniformar y fortalecer estas estrategias en toda la facultad.

Los estudiantes expresan una percepción positiva sobre la efectividad del cubo en su proceso de aprendizaje. Consideran que las actividades relacionadas con el cubo ayudan a comprender mejor los conceptos geométricos y a desarrollar habilidades críticas, lo que sugiere que esta herramienta es necesaria para mejorar el rendimiento académico en esta asignatura.

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos específicos subrayan la necesidad de transformar las prácticas educativas en la unidad curricular Sistemas de Proyección I mediante el uso del cubo como recurso didáctico. La diversidad en las prácticas docentes, junto con la percepción positiva de los estudiantes sobre su efectividad, respalda la implementación de un conjunto de acciones formativas innovadoras que no solo mejoren la enseñanza, sino que también fortalezcan el aprendizaje integral de los estudiantes en geometría y habilidades espaciales.

Recomendaciones

Es fundamental implementar un programa de formación continua para los docentes de la Facultad de Arquitectura y Diseño que aborde el uso de recursos didácticos como el cubo. Esta capacitación debe incluir estrategias prácticas, metodologías activas y el diseño de actividades que fomenten el aprendizaje significativo.

Desarrollar y establecer un modelo pedagógico que integre el uso del cubo de manera sistemática en la unidad curricular SPI. Este modelo debe incluir pautas claras sobre cómo los docentes pueden incorporar el cubo en sus lecciones y evaluaciones.

Crear y proporcionar recursos didácticos adicionales que complementen el uso del cubo, como guías didácticas, videos tutoriales, y ejemplos prácticos. Estos recursos pueden facilitar la comprensión y aplicación de los conceptos geométricos, apoyando tanto a docentes como a estudiantes. Promover espacios de colaboración y diálogo entre docentes para compartir experiencias, estrategias y mejores prácticas en el uso del cubo como recurso didáctico. La colaboración puede enriquecer la enseñanza y proporcionar un marco de apoyo para la innovación en el aula.

Incorporar el uso de tecnologías avanzadas, como la realidad aumentada (RA) y software de modelado 3D, que permitan a los estudiantes interactuar con versiones digitales del cubo. Esto proporcionará una experiencia de aprendizaje más inmersiva, donde los estudiantes puedan manipular cubos en entornos virtuales, mejorando su capacidad para visualizar y comprender conceptos geométricos complejos.

Implementar un sistema de evaluación formativa continua que permita a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes en el desarrollo de habilidades geométricas y espaciales mediante el uso del cubo.

Promover la investigación-acción entre los docentes para que ellos mismos evalúen el impacto del uso del cubo en sus clases y compartan sus hallazgos con otros colegas. Este enfoque de autoevaluación permitirá a los docentes identificar las mejores prácticas, ajustar sus estrategias pedagógicas y generar innovaciones continuas basadas en la evidencia de sus propias experiencias y resultados. ©

Arturo B Silva Alegría. Arquitecto egresado de la ULA (1998). Instructor a Dedicación Exclusiva, Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de los Andes (FADULA) desde 2004. Culminación del Componente Docente en 2007. Coordinador del Área de Sistemas de Proyección 10. Tutor de varios proyectos de Trabajo Especial de Grado de Arquitectura (TEGA). Jefe de Departamento de Comunicación Visual por dos periodos consecutivos 2016 – 2020. Miembro del Consejo de Escuela de la Facultad de Arquitectura y Diseño (ULA) (2016 – 2020). Miembro de la Comisión Curricular desde 2006 hasta 2015. Delegado de CAPROF-ULA (Caja de Ahorro del Profesorado) (Desde diciembre 2023).

Erick Alejandro Muñoz Jerez. Instructor a dedicación Exclusiva en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Los Andes (FADULA), en el Área de Comunicación Visual, Arquitecto. Actualmente está cursando la Especialidad en Gerencia de la Construcción de Edificaciones. También es director de La Oficina de Admisión Estudiantil de la ULA (OFAE). Jefe, por segundo periodo consecutivo, del Departamento de Comunicación Visual de la FADULA. Coordinador de la Comisión Curricular, Coordinador del Laboratorio de Computación de Pregrado en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la ULA. Fue el Coordinador Académico de la FADULA hasta el 2018.

Naddia Rocío Delgado Sánchez. Arquitecto (2001), egresada de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Obtuvo el grado de Magister en Diseño Interior (2003), en la Universidad de Salamanca, España. Doctora en Ciencias de la Educación (meta alcanzada en el 2024), en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Mérida, Venezuela. Actualmente es Asistente a Tiempo completo de la Facultad de Arquitectura y Diseño en el Departamento de Comunicación Visual de la FADULA desde el año 2014. Coordinadora del Área de Sistemas de Proyección desde 2023.

Referencias bibliográficas

- Abello, R. (2012). *Geometría descriptiva. Sus estrategias, recursos y técnicas de enseñanza*. Caracas: UCV.
- Ballesteros, A. (2012). *Fundamentos de geometría descriptiva para la arquitectura*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Ching, F. D. K. (1996). *Dibujo y proyecto de arquitectura*. México-DF: Gustavo Gili.
- Hoffmann, C. (1998). *Modelado geométrico: aspectos teóricos y prácticos*. Madrid: Guadiana.
- Hurtado, J. (2008). *Metodología de la Investigación Holística*. SPAL.
- Marqués, L. (2021). *Metodología didáctica para la enseñanza de la geometría descriptiva*. Madrid: Guadiana.
- Monge, G. (1803). *Geometría descriptiva*. Madrid: Imprenta Real.
- Romero, F., y Camacho, L. (2018). *Didáctica aplicada a la geometría descriptiva: Nuevas metodologías en el aula*. México-DF: Universitaria.

Conocimientos del docente y la formación ciudadana en el grado de transición

Investigación
arbitrada

Teachers knowledge on civics studies in the transition grade

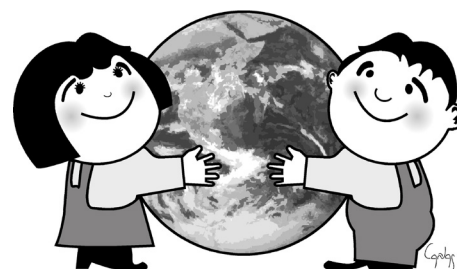
Claudia Inés Guerrero Peñaranda

claudiaguerreroopp@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4550-8190>

Colegio Manual Antonio Rueda Jara
Villa del Rosario, departamento del Norte de Santander
República de Colombia

Recepción/Received: 24/08/2024
Arbitraje/Sent to peers: 25/08/2024
Aprobación/Approved: 30/09/00
Publicado/Published: 01/01/2025



Resumen

Esta investigación permitió explicar los conocimientos profesionales sobre formación ciudadana de las docentes en el grado de transición de una escuela pública ubicada en zona de frontera entre Colombia y Venezuela. El diagnóstico, la planificación y la articulación en equipos entre padres, acudientes y docente son fundamentales para el fortalecimiento de principios de ciudadanía desde los primeros grados de escolaridad en los niños. Las dificultades del contexto (migración y vulnerabilidad) se atienden lo mejor posible, siempre con el propósito de fomentar el desarrollo de ciudadanos respetuosos y cumplidores de las buenas costumbres.

Palabras claves: Conocimiento, formación ciudadana y grado de transición

Abstract

This research made it possible to explain the professional knowledge on civics studies of teachers in the transition grade of a public school located in the border area between Colombia and Venezuela. Diagnosis, planning and coordination in teams between parents, guardians and teachers are essential for strengthening principles of citizenship from the first grades of schooling in children. The difficulties of the environment (migration and vulnerability) are addressed as best as possible, always with the purpose of promoting the development of respectful citizens who adhere to good customs.

Keywords: Knowledge, civics studies and transition grade

Introducción

En la educación colombiana, el grado de transición que cursan los niños de 5 a 6 años, como su nombre lo indica transitan del nivel preescolar al nivel de primaria. Es un año en el cual se preparan para el segundo nivel del sistema educativo, es el último grado de la educación inicial. El Ministerio de Educación Nacional (en adelante identificado como MEN) (2004) instituye que para alcanzar el desarrollo de los niños debe iniciar desde el preescolar la formación en valores fundamentales para la convivencia ciudadana, tales como el buen trato a los demás, la solidaridad, el respeto por sí mismo y por los demás, en consecuencia, deberá practicarlos en su casa y en el contexto escolar.

Aunque están en la infancia temprana, es buena la oportunidad para iniciar el aprendizaje en la resolución de problemas de manera pacífica y constructiva en el hogar con su familia y en la escuela con sus compañeros. Así pues, el docente del grado de transición ante esta responsabilidad social requiere de un conocimiento profesional que le permita una práctica pedagógica orientada a tal fin.

El docente planifica acorde a la propuesta del MEN (2004), sin embargo, en la puesta en escena de la enseñanza se enlazan un conjunto de factores, entre los que están: el contexto, las condiciones de los escolares, de los padres, de los acudientes; que tienen perfiles totalmente diferentes y cambiantes. Dadas estas circunstancias se aspira que las docentes estén formadas y tengan un conocimiento profesional que les permita ocuparse de la formación ciudadana con niños de último grado de educación preescolar.

Tanto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2017) en la Agenda 2030, en la meta 4.7 la destina para promover el desarrollo sostenible y la ciudadanía. Igualmente, la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE) (2005), expresa que se debe tener en cuenta en la formación ciudadana lo siguiente: “orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y (c) la participación activa” (p. 10), es decir, a nivel mundial es reconocida la acción e importancia para la formación de ciudadanos responsables de su ejercicio.

La presente entrega es parte de una investigación más amplia que se planteó conocer cómo se desarrolla la formación ciudadana en el grado de transición. En este momento, específicamente, el propósito es explicar los conocimientos profesionales que se detectaron y guían a las docentes en estas acciones en el Colegio Manuel Antonio Rueda, sede Antonio Nariño, zona con población de estratos bajos y vulnerables. La institución se ubica en el Municipio Villa del Rosario en el Norte de Santander, Colombia, frontera con Venezuela. Se estudian dos conceptos fundamentales, el conocimiento profesional del docente y la formación ciudadana.

El establecimiento de comunidades de ciudadanos en diferentes territorios está determinado por un orden social que se implementa desde los acuerdos que la sociedad ha venido construyendo para organizarse. En ese sentido se establecen derechos y deberes a los cuales responde la ciudadanía. La ciudadanía se ha conceptuado de diferentes maneras, entre ellos, García Cabeza, 1998 (citado por Lizcano, 2012) concibe “la ciudadanía como el conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad” (p.280). Advierte *dos tipos de ciudadanía la formal* que implica la posesión de un documento (pasaporte, cédula de identidad, documento de identificación) conferido por el estado, mientras que *la substantiva* “define el conjunto de derechos y obligaciones que tienen los miembros de una comunidad política” (p.280).

Por su parte, Jaramillo identifica *tres formas de ciudadanía*, a saber, *civil* (igualdad ante la ley), *política* (el voto) y *social* (el estado de bienestar), formas estas que, desde su punto de vista, se desarrollaron históricamente en este orden. (Marshall, 1950, como se cita en Jaramillo, 2014). Estas dos tipologías son complementarias porque cada una aporta elementos importantes, relacionadas con la identificación y la actuación en el contexto de los ciudadanos.

Para entrar en materia sobre el conocimiento se sigue a Shulman (2005), quien propone que el docente debe estar formado profesionalmente con un conocimiento amplio en diferentes direcciones y lo clasifica de la siguiente manera:

- a. *Conocimiento del contenido*; se refiere al contenido disciplinar del área de estudio;
- b. *Conocimiento didáctico general*, son los principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase;
- c. *Conocimiento del currículo*, dominio de los materiales y los programas vigentes;
- d. *Conocimiento didáctico del contenido*: combinación entre materia y pedagogía que constituye una capacidad y cualidad de los maestros;
- e. *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; cada grupo, cada niño es diferente e influye en la acción docente;
- f. *Conocimiento de los contextos educativos*, abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los sistemas escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- g. *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos*, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Es decir, las docentes requieren un nivel de conocimientos y saberes para desarrollar su función pedagógica a cabalidad.

El nivel educativo en el cual se investiga es fundamental para la formación de ciudadanos, edad en la cual se inicia la formación de nociones como la moral indispensable para la ética y el desarrollo de deberes y derechos. Entre las circunstancias que se observan en esta comunidad están la ubicación en zona de frontera, la movilidad de la población escolar, las características de las familias que acompañan a los niños, la economía que se vive en la zona producto de la situación política y económica de Venezuela.

Metodología

Esta investigación se desarrolló dentro del método de la teoría fundamentada, el cual genera una explicación teórica definida por Strauss y Corbin (2002), como aquella que “Se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p.13). Para identificar los conocimientos profesionales que tienen las docentes acerca de la formación ciudadana la investigadora siguió los pasos propuestos por los autores, la comparación constante y el muestreo teórico, en sus tres niveles de codificación, abierta, axial y selectiva. Participaron cinco docentes informantes, como muestra intencional, es la población con que cuenta la institución en este grado; los criterios fueron: disposición a participar en la investigación y experiencia con el trabajo pedagógico sobre la temática. La recolección de la información se realizó mediante la técnica de la entrevista para la cual se construyó el respectivo guion con la validación pertinente de los expertos. Las cuatro fases de la investigación sirvieron para elaborar la fundamentación teórica, construir los instrumentos, recolectar los datos, analizarlos y preparar el informe.

Resultados y Discusión

En la codificación selectiva se integraron los conceptos para derivar la teoría basada en la interpretación de la información recolectada. En este proceso, entre las categorías que emergieron, se seleccionan para este artículo las relacionadas con el objetivo planteado en esta oportunidad: *el docente como mediador* de la formación ciudadana en el grado de transición, la subcategoría *integración curricular* que comprende la dimensión *conocimientos del docente* en relación con la incorporación de las competencias ciudadanas y los procedimientos considerados al planificar.

La formación ciudadana es y será siempre una tarea pendiente en cualquier etapa del desarrollo humano en toda sociedad; en el sistema educativo colombiano es una necesidad indiscutible la de formar ciudadanos libres y democráticos, de pensamiento y acción. De allí el interés de enfatizar la formación ciudadana desde

los primeros años, en este caso particular, en el grado de transición, el grupo familiar y la escuela son escenarios prioritarios para desarrollar esta tarea. Al respecto Herrera y Tuay (2022) señalan “...las escuelas y especialmente, las docentes, tienen como desafío lograr formar ciudadanos a sus estudiantes y potencializar su práctica pedagógica en estos procesos desde los primeros años escolares” (p.1).

La formación ciudadana debe ir transversalmente en todos los proyectos, seleccionar las estrategias según los contenidos a desarrollar durante el año escolar; lineamientos que las informantes reconocen y expresan cómo incorporan las *orientaciones emanadas por el MEN* (2004) ente rector de la educación en Colombia.

Entre *los lineamientos curriculares* del sistema educativo colombiano está contemplada la *función del preescolar*, en tal sentido resulta interesante presentar la visión que tienen las docentes en relación con la *formación ciudadana en preescolar*. Al respecto: señala el docente 1: ... “*el niño no solamente viene a que uno le llene la cabeza de conocimientos; ...en el preescolar vienen a formarse, además de desarrollar todas las habilidades... motoras... es formarse como un ser social, independiente*”. Y por su parte el docente 3: ... “*la formación ciudadana...para mí es primordial...No solo son las letras, los colores o los números el fin primordial es la socialización*”.

Estas afirmaciones guardan relación con los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado de transición* (2016), en Colombia este documento es considerado una guía que marca la ruta para alcanzar los estándares, allí se expone que es función de la maestra planear su experiencia pedagógica, integrar los intereses de las niñas y los niños, y las particularidades de los contextos para que el infante se apropie de hábitos y prácticas que le posibilite tomar decisiones frente a algunas situaciones de la vida diaria. Las docentes resaltan *la convivencia, las relaciones interpersonales, la socialización*, en suma, el enseñarle al niño que tiene que aprender a vivir en comunidad.

La escuela se constituye en un escenario único de aprendizaje, que como lo señalan Guerrero, Colorado, y Castañeda (2018), allí se construyen formas de habitar el mundo, maneras de ser ciudadano esto implica que la ciudadanía no es un decreto, es un proceso que se adquiere con la adultez y desde la primera infancia se pueden sentar las bases de la misma. Ante la interrogante ¿por qué es posible hablar de ciudadanía en el grado de transición? las docentes 2 y 5 señalan que el aprendizaje ciudadano en la primera etapa es posible porque los niños...*están pequeñitos y ahí es donde ellos van grabando... lo que uno aprende en su niñez jamás se le olvida*, permite derivar que esta es una etapa en la que el niño aprende por lo que observa.

De allí, la importancia del ejemplo, pues se requiere de acciones y decisiones porque el niño está en una etapa de 4 a 8 años; fundamental según Lev Vygotsky para construir su imagen sociocultural en interacción con sus compañeros y maestros; dan especial relevancia a la imitación de modelos, cuando se trata de enseñar acciones positivas como valores, derechos y deberes ciudadanos en la etapa de la primera infancia, el educador pasa a ser en su rol de mediador un eje central en la educación. Obviamente que la *mediación del docente* se convierte en una guía que ayuda en la comprensión de conceptos y construcción de conocimientos, asumir normas y hábitos, base para el aprendizaje, en la medida que el entorno le favorece con experiencias significativas el niño avanza en su maduración cognitiva y social.

Es importante comprender que la mediación de acuerdo con Vygotsky (1996), no es simplemente un proceso técnico, es también social y ético, porque se requiere de disposición del docente: cognitiva, emocional y actitudinal. En el acto de mediación deben estar interrelacionados los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intencionalidad de la tarea, la reciprocidad, la motivación y el razonamiento.

Por tanto, el docente necesita de formación para desempeñarse en su rol de mediador, esta debe ser una tarea pensada, organizada, que implica conocer, hacer y actuar de manera coherente. En este sentido, la enseñanza de la formación ciudadana precisa de una práctica caracterizada por la máxima expresión de autonomía intelectual y compromiso al propiciar situaciones de aprendizaje para construir o promover acciones ciudadanas. Si la formación ciudadana es asumida como un eje transversal, el docente mediador del grado de transición precisa tener conocimiento sobre teorías, lineamientos curriculares, didáctica, contenidos, estrategias, competencias ciudadanas entre otras; es decir, conocimiento teórico y conocimiento práctico del docente ya sea derivado de su formación académica, profesional o de su experiencia.

El docente debe hacer la integración curricular, esta se refiere al conjunto de saberes de diversas áreas académicas que implica relacionar contenidos permeados por los ejes transversales que están establecidos en los lineamientos curriculares del MEN.

En relación con las teorías que sustentan la formación ciudadana, está la teoría sociocultural desarrollada por Vygotsky (1979), la cual refiere que todo ser humano es por naturaleza social, su desarrollo cognitivo resulta de la interacción social. Cuando el niño se inicia en la etapa escolar, él trae una historia previa del contexto donde vive. Al respecto, la docente 1 expresó: *...que me acuerde si hay algunas teorías importantes sobre el desarrollo social del niño, es la de Vygotsky..., lo más importante para el ser humano, pienso yo, es que aprenda a desarrollarse en el medio en el cual vive.* Docente3: *Sí... me acuerdo muy bien de Vygotsky, cuando dice: que, por medio de la pedagogía social, el niño va aprendiendo todos los conocimientos que trae de su medio ambiente y de su casa.* Docente 5: *la del aprendizaje social, ... Vygotsky alude al contexto para desarrollar algunos temas, yo... tomo ejemplos de la vida diaria.*

Las docentes señalan a Vygotsky como uno de los teóricos que explica la importancia del contexto en el cual se desenvuelve el niño. También la docente 2 y 4 señalan que el *desarrollo moral con énfasis en la autoestima los valores como la honestidad, la sinceridad y responsabilidad*, son relevantes; es decir, la formación ciudadana sustentada en valores es otra forma de ver la enseñanza ciudadana. Estas ideas concuerdan con Vygotsky (1987) “el desarrollo moral es producto de la interiorización de las normas y reglas morales, por lo que ocurre la formación de instancias morales internas, donde estas regulan el comportamiento del individuo desde el interior” (como se cita en Estrada, 2012, p.247). Se puede apreciar la vinculación con los conocimientos de las docentes, particularmente cuando apuntan al desarrollo moral como una de las teorías que sustentan la formación ciudadana.

Derivados de los testimonios se infiere que, para las docentes del grado de transición, la enseñanza no puede desconocer el contexto socio cultural de donde provienen los niños, pues en el aprendizaje convergen una serie de factores que dan significado a su formación como ciudadano. En este sentido, Pérez (2019) señala que resulta imposible concebir el aprendizaje fuera del contexto de las relaciones sociales, de vínculos e interacciones que se dan en la vida del ser humano, que sin duda reafirma el carácter social del aprendizaje. De esta forma para que la educación se convierta en el verdadero impulsor del desarrollo hay que tener en cuenta el desarrollo del estudiante en cada momento histórico-concreto, desde esta perspectiva, no solo importa su desarrollo actual, sino también, su desarrollo potencial.

Otro aspecto que refieren los informantes es el conocimiento sobre lo que es ciudadanía, docente1: *la ciudadanía es como... la forma como me comporto, como soy en un contexto. En una sociedad. Sí, es lo que entiendo yo por la ciudadanía.* Docente 2: *La ciudadanía, para mí es, por ejemplo, ... la parte de izar la bandera, la parte de comportarse en un acto cívico...,* docente3: *La ciudadanía para mí es lo principal en esta vida, es el saberme relacionar con todos los demás, no solo involucra las personas, involucra todo...lo que está a mi alrededor, saber relacionarlo, saber cuidarlo, saber respetar, eso es ciudadanía.* Docente 4: *para mi ciudadano, indica un ser que es capaz de comportarse en cualquier sitio, en cualquier parte que esté. Ya sea en la escuela, en el parque, ya sabe que no debe botar basura, ...* Docente 5: *la ciudadanía, es cómo me comportó con los demás, si los respeto, si los ayudo, si soy solidario, si soy honesto, es decir, serían todos esos valores ciudadanos que uno debe poner en práctica, es decir, es ser un buen ciudadano.*

Indudablemente, la visión de ciudadanía deriva desde la experiencia, conocimiento basado en la práctica, implica cómo relacionarse, poner en práctica los valores, respetar al otro y al ambiente. Al revisar el concepto de ciudadanía se aprecia un marco legal establecido por el Estado, en tanto se concreta en las acciones en el cumplimiento de los deberes y la exigencia de los derechos por los mismos ciudadanos y también se alude a rasgos sociales relacionados con los valores cívicos, democráticos y derechos humanos. En este orden se coincide con Marshall y Bottomore (1998), desde lo social; advierten que la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad donde sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones.

Cuando los informantes refieren comportamientos y prácticas, se acercan más al ejercicio de la ciudadanía que a la definición. Avendaño, Paz, Montes y Parada (2016) señalan que la escuela tiene la posibilidad de recrear escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, ... para que las capacidades ciudadanas sean identificadas, desarrolladas y potenciadas entre los grupos escolares (p. 483).

La incorporación de las competencias ciudadanas forma parte de la dimensión conocimientos del docente, en los lineamientos curriculares se hace referencia a la incorporación de estas competencias de manera transversal. Allí se mostró que los informantes tienen conocimiento del documento oficial, en palabras de las docentes especifican dónde, qué y cómo las integran en la planificación.

Docente 1: *incluimos dentro de la temática esas competencias ciudadanas que nos van a permitir, ayudar a los niños a que desarrollen, digamos la competencia, entonces, las incluimos dentro del plan de asignatura, el plan de área del colegio transversalmente con los proyectos.* En ese mismo sentido, el docente2 y docente 5 reafirman: *las competencias asociadas a los valores del respeto, todo eso guiado por el amor y por las buenas acciones son incluidas en los planes.*

La planificación como estrategia requiere una serie de pasos o procedimientos que se indican en los lineamientos curriculares, adicional a lo que cada institución norma para todos las docentes y no se puede obviar, la impronta de cada docente según su interés, competencias y necesidades de sus estudiantes.

En relación con los procedimientos al planificar, la docente3 relata: *nos envían los proyectos que debemos aplicar, los ejes transversales y de allí las docentes de preescolar nos reunimos en grupo y vamos organizando en cada proyecto del año, proyecto pedagógico, cada docente según su interés, competencias y necesidades de sus estudiantes.* En las opiniones de los informantes se advierte que en el proyecto pedagógico se materializa una de las aspiraciones del Ministerio de Educación (2017), como es el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia, que busca brindar la oportunidad para que las docentes planifiquen de manera intencionada y flexible, otras formas de proponer ambientes y construir experiencias que respondan al interés de los niños, acorde a las particularidades del contexto y en aras de fomentar la integración.

Otros procedimientos considerados por las docentes al planificar son los señalados por el docente 3: *... integramos sus contenidos, como te decía anteriormente, nos envían el proyecto transversal, tomamos lo que nos corresponde para cada periodo lo acomodamos según los proyectos... Y los vamos desarrollando, planificamos y eso aparece pues en el plan de aula, que se desarrolla a diario.* En este orden, el docente4: *Que la familia es lo más importante... vamos incluyéndolo... hacemos una lista de todos los temas, con las asignaturas, ... de pronto hay cosas que no están metidas allí, pero sí, sí hay la necesidad en el salón, pues lo hacemos. Hay algunas que son similares, pero hay excepciones, ...* siguiendo al docente 5 comenta *depende de los contenidos, y el mismo comportamiento de los niños.*

Entre los procedimientos explicitados por las docentes están la planificación por proyectos, parten de la elaboración de listas de temas. Consideran las necesidades del salón de acuerdo con los contenidos y según el comportamiento de los niños. Estos procedimientos se desprenden del currículo y se vinculan con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de área y el plan de aula elaborado por las profesoras de la institución. Las estrategias para la formación ciudadana son prácticas, en esta etapa el docente asume que los niños precisan de una enseñanza más experiencial que teórica, mediante actividades concretas dada la edad de los escolares.

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los niños del grado de transición se encuentran en el subestadio intuitivo o conceptual, la mente del niño está dominada por la percepción inmediata. Para Piaget (1991), "la intuición juega un papel fundamental en esta etapa, implica la interiorización de percepciones en forma de imágenes representativas que prolongan los esquemas sensoriomotores sin coordinación racional" (p.44). El niño, con base en lo que ha visto, se atreve a generalizar lo que ya sabe. El campo experiencial es importante para el niño, quien es el centro del proceso educativo. También la maestra cumple un rol fundamental al planear situaciones y ambientes con sentido y significado para que los niños vivan y reconstruyan

nuevas acciones que le posibiliten aprendizajes significativos; en palabras de las docentes, *que el niño viva, practique y aplique*.

De igual manera, es muy importante el diagnóstico porque permite conocer el alumno, en esta etapa es primordial el desarrollo integral del niño, de allí la importancia de conocerlo, su grupo familiar inmediato y entorno social. De acuerdo con García (1995), el diagnóstico, en cualquiera de sus formas y modalidades procura el conocimiento del fenómeno educativo, de manera objetiva y rigurosa para descubrir causas, interpretar síntomas y procurar soluciones con la intención de mejorar el aprendizaje del sujeto y su desarrollo.

De acuerdo con el precitado autor, el diagnóstico en educación infantil cumple los siguientes objetivos y finalidades: (a) Prevención: objetivo prioritario de toda intención pedagógica, si alguna etapa es óptima para ello, es precisamente ésta en la que el niño llega a la institución escolar por primera vez. De allí que conocer las condiciones específicas y singulares de cada niño, su historial médico, familiar y social bien conocidos, pueden contribuir favorablemente en la formación integral; (b) Detección temprana: ya sea psicológico, físico o social. Razón, por la que algunos equipos interdisciplinarios tengan como un objetivo prioritario la atención temprana. (c) Compensación educativa: No todos los niños llegan a la institución escolar en unas mismas condiciones: etnia, familia, medio socio ambiental. El diagnóstico es fundamental para descubrir necesidades específicas ya sea de un sujeto o de un grupo, para detectar, identificar, valorar y explicar el origen de los problemas y evitar riesgos, prevenir consecuencias y establecer pautas acertadas de tratamiento; (d) Estimulación temprana: Dada la plasticidad del organismo de los niños, es preciso conocer y diagnosticar las condiciones educativas y los métodos acordes a cada uno para estimular y potenciar aquellas áreas o zonas de desarrollo que más necesite: lenguaje, habilidades sociales, grado de autonomía, relaciones interpersonales, destreza motriz entre otros.

En relación con el diagnóstico las informantes manifestaron: Docente4: *Yo creo que la formación ciudadana, se debe iniciar cuando uno empieza el grado. Que uno debe mirar realmente las necesidades de cada uno... yo diría que, para seleccionar las estrategias, mirar las necesidades particulares, no todos los niños tienen las mismas necesidades...* Docente5: *Las planifico de acuerdo al nivel de aprendizaje de los niños. Como se puede apreciar, el diagnostico le permite al docente conocer las necesidades de cada uno de los niños, el entorno familiar y social es una premisa para planificar.* De acuerdo con Chacón y Escobar (2013), el diagnóstico facilita valorar las características del contexto en el que vive el estudiante, características sociales, económicas y espirituales del grupo familiar. La función del diagnóstico posibilita conocer las características cognitivas de los niños, sus necesidades e intereses y las condiciones de su entorno socio familiar.

El diagnóstico es un elemento importante de los proyectos pedagógicos, en tanto planificación por proyectos contiene un conjunto de elementos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizan en la investigación acción ya que parte de situaciones reales: necesidades e intereses que afectan a los niños, se construye en colectivo con la participación de estudiantes y docentes, lo ideal es que se desprenda de otros más amplios como el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este se caracteriza por ser flexible y contextualizado, integrador, globalizador y contiene ejes transversales, en este caso la formación ciudadana es un eje que permea todas las áreas académicas. De acuerdo con el MEN (1997), el proyecto pedagógico se define como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimiento y habilidades que se organizan para la búsqueda de soluciones a problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y el maestro hacen parte. El niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras.

Los proyectos de aula para incentivar la ciudadanía asociado a la dimensión planificación, está claramente definido y delimitado por las temáticas relacionadas con la formación ciudadana: la familia, deberes y derechos, normas y valores aspectos que se reflejan en los siguientes fragmentos Docente1: *..., cuando trabajamos el proyecto de la familia, ahí transversalmente metemos algunos valores que se deben practicar en la familia, ... en la casa hay que colaborar, ... no a hacer oficio, no a cocinar, sino las responsabilidades mínimas que cada uno tiene.* Docente 1: *cuando vemos el proyecto de mi barrio... entonces somos parte de una comunidad, tengo que aportarle a la comunidad cosas positivas,* Docente 5: *desde el PEI, se integran las competencias ciudadanas, y todas las áreas.*

Trabajamos lo lúdico lo nuestro es integral...asimismo, las acciones van integradas. Entonces, al niño lo miramos desde un todo.

De acuerdo con los referentes empíricos se confirma que *las docentes tienen conocimiento que la planificación*, a través de los proyectos se integran todos los contenidos de las áreas, del mismo modo, la formación ciudadana es un contenido transversal por tanto se requiere incorporar las competencias ciudadanas, para hacer esta integración curricular se requiere tener conocimientos sobre teorías y contenidos relacionados con ciudadanía. Por otra parte, la concreción de la mediación del docente en la formación ciudadana es posible mediante las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Las acciones entre padres, acudientes y la comunidad educativa deben articularse para que las sociedades se consoliden en ciudadanía, la escuela como parte de la comunidad es el semillero de la formación y del encargo de la sociedad. Cuando juntos se constituyen en equipos de trabajo favorecen los procesos de desarrollo en los niños, mientras se establecen los principios de las sociedades en las prácticas de los niños desde sus inicios escolares. Indudablemente, la interacción es la acción fundamental para el aprendizaje de la formación ciudadana desde el nivel de preescolar, específicamente en el grado de transición.

Conclusiones

En relación con *los conocimientos profesionales de las docentes* sobre la formación ciudadana en el grado de transición, se concluye que las maestras si tienen conocimientos sobre la materia, el análisis de las entrevistas así lo señalan; tienen conocimiento del currículo, de cómo elaborar los diagnósticos y tomar en cuenta las características del alumno, del entorno y de las necesidades pedagógicas que adviertan en los procesos de enseñanza.

De igual manera, Guerrero (2021) afirma que:

La ciudadanía es una construcción social y solo por ser ciudadano o ciudadana no se entendería como una cualidad ligada meramente al lugar de nacimiento, a la adquisición legal de una nacionalidad sino al desarrollo de un sentimiento de pertenencia y de conciencia que permite formar parte de una colectividad con la que nos identificamos y que nos impulsa a actuar en los asuntos colectivos a través con una conciencia ciudadana y con el ejercicio de unos determinados valores y derechos (p. 52).

Las docentes con sus prácticas de aula fomentan en el grado de transición desde muy temprana edad la moral y buenas costumbres, la ética e identidad nacional colombiana, incluyen las competencias a través de Los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Conocen las orientaciones del MEN colombiano en esa materia y en su actuación lo dejan ver cuando en actividades de rutina, en juego libre y todas aquellas relacionadas con las interacciones de los niños lo demuestran haciendo uso de ese conocimiento para orientar en la formación de los niños. Aunque se encuentran en un contexto muy vulnerable, así lo reconocen, en este sentido, implementan acciones para atender en la medida posible a los niños dentro de la comunidad. ®

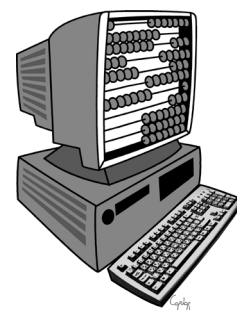
Claudia Inés Guerrero Peñaranda. Soy docente de educación preescolar con estudios universitarios realizados en Colombia. Licenciada en Educación preescolar. Corporación Educativa del Oriente. *Especialista en Gerencia de la Informática.* Corporación Universitaria Remington. *Magister en Educación,* Universidad Simón Bolívar. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela. Actualmente, me desempeño como docente en el Colegio Manuel Antonio Rueda, ubicado en el Municipio Villa del Rosario en el Norte de Santander, Colombia, frontera con Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Estrada Molina, Odiel (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652012>
- García Nieto, Narciso (1995) El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista complutense de educación*, 6(1), 73-100 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=53075>
- Guerrero, C. (2021). La formación ciudadana en el grado de transición en educación inicial. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica experimental Libertador. Venezuela
- Guerrero-Cabrera, Sonia Amparo, Colorado-Orozco, Daniela y Castañeda-Ruiz Hugo Nelson (2018). La formación ciudadana en niños de edad preescolar: un reto posible. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 161-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7795783.pdf> http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492017000100355
- Herrera, Johanna y Tuay Sigua Rosa Nidia (2022). Formación ciudadana en Colombia. Una propuesta para la práctica pedagógica en docentes de Básica Primaria *Revista Caminos Educativos*, Vol. 9, Nº. 1, pág. 1 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8704818>
- Jaramillo, Echavarría Raúl Andrés (2014). Ciudadanía, Identidad Nacional y Estado-Nación. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(2), 168-180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69539788019>
- La Red Europea de Información en Educación (EURYDICE) (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el Contexto Escolar Europeo*. <http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/2c-EducacionCiudadaniaEuropa.pdf>
- Lizcano, Fernández Francisco (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, 11(32), 269-304. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v11n32/art14.pdf>
- Marshall, T y Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y Clase Social. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1997). Serie lineamientos curriculares Preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Impresión IPSA. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). Bases Curriculares. Bogotá
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2017). La Educación Transforma Vidas. Agenda 2030. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>
- Pérez Torres, Senia. (2019). Fundamentación teórica de la necesidad educativa y social del proceso de formación ciudadana en los profesionales de carreras pedagógicas. *Revista: Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/06/formacion-ciudadana-profesionales.html>
- Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de Jean Piaget* (Traducción de Jordi Marfá). Barcelona: Editorial Labor.
- Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Editorial Universidad de Antioquia. Medellín Colombia.
- Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo
- Vygotsky, L. (1996). Teoría Sociocultural del Aprendizaje. Editorial GRAO. España

Competencias matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela, B-2024

Investigación
arbitrada



Mathematical competencies of new students at the School of Education of the University of Los Andes. Mérida-Venezuela, period B-2024

Diana Alarcón Molina

alarconmolinadiana@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-8408-4273>
Teléfono: + 04149754146

Luís Miguel Araque Ocanto

luis23araque@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-8247-4606>
Teléfono: + 04124407568

Ruth Nohemí Tempo Rangel

nohemitempo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-9643-1353>
Teléfono: + 0424-7551941

José Gregorio Fonseca Ruíz

josegregorionfonseca1966@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4961-4196>
Teléfono: + 0414-7221546

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 13/10/2024
Arbitraje/Sent to peers: 14/10/2024
Aprobación/Approved: 10/11/2024
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar algunos datos sobre el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Para la investigación se tomó en cuenta el dictado de un curso propedéutico dispuesto por el honorable Consejo de dicha escuela, con el propósito de reforzar conocimientos o nociones matemáticas básicas. Al finalizar el curso propedéutico, se aplicó una prueba diagnóstica a 42 estudiantes. Los resultados de esta prueba fueron alarmantes, ya que el 100% de la muestra no logró aprobar la evaluación.

Palabras clave: competencia matemática, curso propedéutico, prueba diagnóstica.

Abstract

The objective of this article is to show some data on the academic performance in mathematics of new students at the School of Education of the University of Los Andes. For the research, the dictation of a preparatory course arranged by the honorable Council of the aforementioned school was taken into account in order to reinforce basic mathematical knowledge or notions. After the development of the preparatory course, a diagnostic test was applied to 42 students. The results of the diagnostic test were alarming since 100% of the sample of students failed to pass the evaluation.

Keywords: mathematical competence, preparatory course, diagnostic test.

Introducción

A lo largo de nuestra vida, utilizamos las nociones de cantidad, espacio y relación para desenvolvernó en nuestra sociedad. Estos conocimientos matemáticos nos proporcionan las habilidades necesarias para resolver problemas cotidianos. Ferrándiz et al. (2008) señalan que la inteligencia lógica-matemática permite a las personas construir soluciones y resolver problemas con argumentos sólidos.

Por esta razón, surge la necesidad de cuestionarnos sobre las dificultades en el aprendizaje y la enseñanza de esta ciencia. Si la matemática como ciencia está tan inmersa en nuestra cotidianidad según lo establece la Dirección General del Currículo Nacional (2022), ¿por qué los estudiantes que han ingresado en los últimos años a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación presentan tantas dificultades en el aprendizaje de estos conocimientos?

De acuerdo con autores como Araque y Alizo (2018), Alarcón (2019) y Vargas, Cadenas y Fonseca (2023), estas dificultades pueden deberse a la falta de interés y motivación de los estudiantes por aprender, el escaso uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la cotidianidad, y las deficiencias del sistema educativo venezolano en cuanto a políticas educativas que fortalezcan esta área de conocimiento.

Asimismo, existen otros factores relacionados con el contexto social venezolano actual que influyen en el desempeño de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades del país. Así, en la muestra tomada para este estudio, se puede observar una falta de conocimientos matemáticos necesarios para este nivel. Este bajo rendimiento marca la práctica educativa, ya que no se están logrando los objetivos de aprendizaje relacionados con los contenidos matemáticos.

Con el fin de explicar la crisis del sistema educativo en Venezuela, Cardozo (2022) analiza los datos del *Diagnóstico de Educación Básica en Venezuela: Reporte Final*, publicado en septiembre de 2021 y elaborado por DevTech Systems, con la asistencia de la Universidad Católica Andrés Bello, ANOVA y la Fundación Carvajal de Colombia. A partir de esta información, desarrolla los siguientes aspectos:

- Factores de inasistencia escolar: los datos porcentuales revelan que el 78,3% de la inasistencia se debe a la falta de comida en el hogar; el 56,7% a la falta de servicios básicos; el 55,5% a la imposibilidad de adquirir materiales y útiles escolares; el 44,4%, a razones de salud; el 39,7%, a que el alumno no considera importante la educación, y el 25,9%, al costo del transporte.
- Escasez de personal docente: existe un déficit del 57% de especialistas en áreas como matemática, física, química, biología, literatura, historia e idiomas. Esta situación se debe a los bajos salarios, la dolarización y la migración forzada en busca de mejores oportunidades. Del mismo modo, los pocos docentes que permanecen en el país se ven obligados a trabajar en horarios de contingencia para obtener otras fuentes de ingreso que les permitan subsistir.
- Cobertura excluyente y en continuo retroceso: el Estado venezolano ha perdido la capacidad de atender la demanda de estudiantes, reduciendo la cobertura del 73% al 63%. Este hecho obliga a una cantidad considerable de estudiantes a abandonar sus estudios o a buscar instituciones privadas, las cuales resultan costosas considerando el poder adquisitivo de la mayoría de la población.
- Un sistema poco transparente y difícil de evaluar: desde 2015, el sistema educativo ha dejado de publicar estadísticas oficiales básicas sobre cobertura escolar, infraestructura, presupuesto, gastos en educación y, especialmente, datos sobre la calidad educativa.

Con este enfoque se puede entender la importancia de considerar el contexto social de los estudiantes para entender su desempeño académico. En este sentido, recordemos que la educación es un fenómeno multidi-

mensional y que, para poder cumplir las metas educativas, es fundamental analizar el contexto y encontrar respuestas sobre cómo ser mediadores efectivos en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

A todos los factores mencionados, debemos sumar las ideas en torno a lo que representa la matemática. Al respecto, Adamo (2019) menciona que muchas personas creen que los seres humanos nacen con un “cerebro matemático” y que, ante el primer obstáculo o dificultad, tienden a pensar que carecen de aptitudes y habilidades matemáticas. Esto genera una visión negativa de esta ciencia y, en algunos casos, dicha percepción no es aclarada por los docentes, lo que conlleva apatía y desmotivación en el estudio de las matemáticas. Aunque es cierto que algunas personas pueden aprender más rápido que otras, no implica que no se puedan adquirir conocimientos matemáticos en un periodo de tiempo determinado, en el que el esfuerzo, la disciplina y la dedicación son fundamentales para alcanzar dichos aprendizajes.

Con el fin de determinar el nivel de conocimientos matemáticos de los estudiantes de nuevo ingreso del semestre B-2024 de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, Mérida, Venezuela, se decidió, en primer lugar, dictar un curso propedéutico de cuatro horas para reforzar conocimientos o nociones matemáticas básicas. Posteriormente, se aplicó una prueba diagnóstica, cuyos resultados serán descritos en el desarrollo de la presente investigación. Estas iniciativas —el dictado del curso propedéutico y la evaluación diagnóstica— fueron implementadas por el honorable Consejo de la Escuela de Educación con el propósito de afinar mecanismos alternativos para el ingreso estudiantil.

Por otra parte, es oportuno señalar que estas alternativas surgen de la preocupación de los miembros del Consejo de la Escuela de Educación, dado que en los últimos cinco años el ingreso estudiantil para la especialidad de Educación, mención Matemáticas, se ha reducido de manera alarmante. Esto se evidencia en que en los últimos once procesos de admisión, solo han ingresado dieciséis (16) estudiantes. Actualmente, la matrícula activa de esta mención es de catorce (14) estudiantes. Estos datos podrían estar demostrando, en nuestra opinión, dos situaciones preocupantes: primero, un acentuado desinterés por el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas; segundo, una gran desmotivación por parte de los estudiantes para ingresar a las universidades y cursar carreras relacionadas con la educación.

Curso propedéutico de matemática básica

El jueves 13 de junio del 2024, en la cátedra Simón Bolívar, se impartió el curso de nivelación de matemáticas básicas para los estudiantes de nuevo ingreso correspondientes al semestre B-2024. Las menciones que asistieron incluyen: Educación, mención Lenguas Modernas; Educación, mención Preescolar; Educación, mención Educación Física, Deportes y Recreación, y Educación, mención Básica Integral.

Los contenidos impartidos en este curso forman parte del Programa de Matemática Básica, el cual está dirigido a todas las menciones de la Escuela de Educación. Dicho programa forma parte del primer semestre y se ofrece en todas las menciones señaladas. Los contenidos incluyen: teoría de conjuntos, sistema numérico, relaciones y funciones, función afín.

A este respecto, es menester tener en cuenta que dichos temas se estudian desde los niveles de educación primaria y secundaria. Por ejemplo, en el Currículo Nacional Bolivariano de Educación Media General (2017), estos contenidos se imparten de la siguiente manera (ver Tabla 1)

En este contexto, es necesario resaltar que algunos de estos contenidos se imparten desde la educación primaria; sin embargo, para los efectos de esta investigación, se hará mención a lo que se enseña desde primer año hasta quinto año de Educación Media General.

Por otro lado, para el desarrollo de esta actividad del curso propedéutico, se utilizaron diapositivas creadas en un editor de texto en LaTeX, las cuales permitieron mostrar las definiciones y ejemplos de estos contenidos de forma ordenada y atractiva para los estudiantes.

Tabla 1. Referentes teórico-prácticos en el Currículo Nacional Bolivariano

1er. Año	2do. Año	3er. Año	4to. Año	5to. Año
Números enteros. Operaciones con números enteros.	Funciones.	Números reales. Operaciones con números reales.	Funciones exponenciales.	Funciones.
Ecuaciones con números enteros.	Números enteros.	Función polinómica.	Funciones logarítmicas.	
Números racionales.	Operaciones con números enteros		Funciones trigonométricas.	
Decimales. Aproximaciones.	Ecuaciones con números enteros.			
Estimaciones. Proporciones. Unidades de medida y conversión.	Función polinómica.			

Fuente: tomado del Currículo Nacional Bolivariano (2017)

Este curso de nivelación inició a las 8:30 am. con la asistencia de 42 estudiantes. Durante el desarrollo de la clase, los estudiantes mostraron interés en aprender, realizaron preguntas y respondieron a las interrogantes planteadas por los docentes encargados de esta actividad; no obstante, a pesar de su interés, es importante señalar que la mayoría de las respuestas fueron incorrectas.

Posteriormente, a las 11:30 am. se realizó una prueba diagnóstica con el fin de recopilar información sobre los conocimientos matemáticos que los estudiantes poseen y, además, evaluar los conocimientos que pudieron haber consolidado a través del curso dictado.

Importancia de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas

Los conocimientos matemáticos van más allá de la capacidad de realizar una operación aritmética, algebraica o geométrica, puesto que el conocimiento matemático permite desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes. Según Orozco (2022), el pensamiento lógico favorece el desarrollo de conocimientos en los educandos e impulsa un pensamiento aplicable a la vida cotidiana. Es decir, estos razonamientos favorecen la comprensión de conceptos abstractos y la capacidad de reflexionar en diversas situaciones cotidianas que conllevan a la solución de problemas.

A este respecto, la importancia de las matemáticas radica principalmente en brindar a los estudiantes un conjunto de conocimientos que les permitirán resolver problemas en cualquier escenario de su vida diaria.

Para la resolución de problemas en el ámbito académico y social, el método científico utilizado por las matemáticas es esencial, ya que, por medio de este, las respuestas o resultados obtenidos en un estudio particular pueden darse de manera objetiva y con una validez comprobable.

Por otro lado, en el contexto social, el estudio de las ciencias y la formación de científicos brinda al Estado conocimientos importantes que, si son puestos en práctica de manera adecuada, pueden contribuir al desarrollo de un país. Vivas (2018) asegura que la importancia de formar matemáticos en nuestros países radica en asegurar el desarrollo tecnológico y en reducir la dependencia de las grandes potencias.

Por lo tanto, podemos observar que en países desarrollados, donde la inversión estatal favorece el conocimiento y la educación, existe un desarrollo tanto de infraestructuras como de valores éticos, profesionales y humanos.

Un caso ilustrativo es el de los países con economías estables, donde se valora el uso de la tecnología y existen grandes empresas como Apple, Google, Tesla y Nvidia, las cuales ofrecen productos que facilitan las activi-

dades cotidianas de las personas. En este entorno, surgen ideas innovadoras que conducen a invenciones que cualquier estudiante con sólidos conocimientos científicos podría alcanzar.

Para que los estudiantes alcancen estos conocimientos científicos, se necesita una base y una estructura organizada que permitan la creación de nuevos conocimientos. La matemática como ciencia brinda esa estructura formal, lógica y deductiva.

Al observar todos estos elementos, podemos afirmar que los conocimientos matemáticos se encuentran inmersos o implícitos en diversos aspectos de nuestra cotidianidad, lo que destaca la importancia de su estudio. No obstante, no podemos generalizar y afirmar que todos los conocimientos matemáticos explicados en Educación Media General sean aplicables a la vida cotidiana de manera inmediata, sino que representan conocimientos básicos que ayudan a la construcción de saberes más complejos, los cuales sí se aplican en la vida diaria.

Un ejemplo de ello es la racionalización, uno de los contenidos de mayor relevancia en este nivel, que a simple vista podría parecer desconectado de la vida cotidiana, especialmente si es el estudiante quien decide su aplicación. Cabe destacar que, en primera instancia, se explica el algoritmo matemático que tiene que ver con eliminar la raíz en el denominador o, en ocasiones, en el numerador.

La realidad es que sí tiene relación con la vida cotidiana, ya que en estudios posteriores, tal como los límites, se puede observar cómo la racionalización forma parte del proceso para resolver ciertos límites. A su vez, el concepto de límite es la base fundamental para el cálculo infinitesimal, el cual se aplica en la solución de problemas inmersos en la vida diaria, como el cálculo de la velocidad, la predicción del crecimiento poblacional, la razón de cambio de temperatura respecto al tiempo, entre otros.

De este modo, al recorrer este proceso, se puede apreciar cómo cada etapa prepara a los estudiantes para conocimientos futuros, lo cual no siempre se comprende si existe negación o actitud de rechazo.

En lo que respecta a la utilidad de los contenidos matemáticos en la vida diaria, es común escuchar la pregunta: “¿Para qué nos va a servir esto en la vida?”, tanto de parte de estudiantes como de creadores de contenido en redes sociales. Esto refleja que, en muchos casos, la relación entre temas matemáticos y la vida cotidiana es evidente debido a la simplicidad de las operaciones. Sin embargo, no siempre es así; en casos como este, se requiere atravesar varios conocimientos que preparan para resolver problemas cotidianos de mayor complejidad.

Igualmente, pueden darse casos en los que el docente no tenga una respuesta inmediata a esta pregunta; no obstante, lo cierto es que esta interrogante refleja, en parte, el estado de ánimo del estudiante, quien busca una respuesta que lo motive, y es tarea del docente ser un mediador en este proceso.

Por esta razón, es de suma importancia que el docente indague en este tipo de situaciones y pueda ofrecer una respuesta objetiva. De esta manera, se puede evitar la idea común de que la importancia del estudio de las matemáticas debe limitarse únicamente a su aplicabilidad inmediata y de que, si no existe un uso concreto de estos conocimientos en la vida real, entonces el estudio de las matemáticas no es importante y no tiene relevancia en nuestro desarrollo personal.

Conviene resaltar que la verdadera importancia de las matemáticas radica en su capacidad para formar seres pensantes y críticos de su entorno social, con la habilidad de realizar críticas constructivas. Además, las matemáticas nos enseñan a ser organizados, disciplinados, perseverantes a la hora de resolver un problema y consecuentes con lo que predicamos.

Método

Para esta investigación se optó por realizar un estudio descriptivo, ya que se buscó conocer las posibles causas del bajo rendimiento exhibido por los estudiantes de nuevo ingreso para el semestre B-2024 en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, Mérida, Venezuela.

A tal efecto, se realizó una revisión documental en la cual se consideraron otras investigaciones para profundizar en estos aspectos (Batista, Fernández y Sampieri, 2003; Hurtado, 2012).

Por otra parte, para la recopilación de datos sobre el rendimiento de los estudiantes, se decidió aplicar un test, el cual constó de seis ítems de preguntas relacionadas con los contenidos tratados en el curso propedéutico. De esta manera, la presente investigación tiene un enfoque mixto, integrando aspectos cualitativos y cuantitativos (Batista, Fernández y Sampieri, 2003; Hurtado, 2012).

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

Después del curso propedéutico, se decidió aplicar un test a la misma muestra con el objetivo de recopilar información sobre los conocimientos matemáticos que los estudiantes poseen y, además, evaluar los conocimientos que pudieran haber consolidado a través del curso impartido. A continuación, se presenta la matriz de análisis, que comprende las dimensiones de esta prueba y la relación entre los contenidos de aprendizaje y los ítems que la conforman.

Tabla 2. Matriz de análisis sobre los contenidos abordados en la prueba diagnóstica

Dimensión	Indicadores	Ítems
Teoría de conjuntos	- Unión - Intersección - Diferencia simétrica - Complemento de conjuntos	1
Funciones	- Dominio - Rango - Gráfico de la función afín	2
Conjuntos numéricos	- Operaciones combinadas - Fracción generatriz - Lenguaje algebraico	3,4 y 6
Rectas	- Ecuación y gráfica de una recta	5

Fuente: Elaborado por Alarcón Molina, Araque Ocanto, Fonseca Ruiz y Tempo Rangel (2024)

En la Tabla 3, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica a una muestra de 42 estudiantes.

Tabla 3. Resultados de la prueba diagnóstica

N° de ítems	N° de respuestas correctas	%	N° de respuestas incorrectas	%	N° de respuestas no resueltas	%
1	0	0	25	59,52	17	40,48
2	0	0	14	33,33	28	66,67
3	0	0	35	83,33	7	16,67
4	1	2,38	11	26,19	30	71,43
5	0	0	2	4,76	40	95,24
6	6	14,29	16	38,09	20	47,62

Fuente: Elaborado por Alarcón Molina, Araque Ocanto, Fonseca Ruiz y Tempo Rangel (2024)

Sobre la base de los resultados presentados en la Fig. 3, se observa:

1. En relación con el ítem 1, 25 estudiantes respondieron de forma incorrecta, lo que representa el 59,52% de la muestra; 17 estudiantes, que corresponden al 40,48% de la muestra, no respondieron, para un total de 0 respuestas correctas. Esto implica que los estudiantes no tienen conocimientos sobre la teoría de conjuntos.
2. En el ítem 2, 14 estudiantes respondieron de manera incorrecta, lo que representa el 33,33% de la muestra; 28 estudiantes, que representan el 66,67% de la muestra, no respondieron, para un total de 0 respuestas correctas. Esto indica que los estudiantes desconocen el tema de funciones.
3. En el ítem 3, 35 estudiantes respondieron incorrectamente, lo que corresponde al 83,33% de la muestra; 7 estudiantes no respondieron, lo que representa el 16,67% de la muestra, para un total de 0 respuestas correctas. En consecuencia, los estudiantes presentan deficiencias en operaciones combinadas, fracción generatriz y lenguaje algebraico.
4. En el ítem 4, 11 estudiantes respondieron de manera incorrecta, lo que representa el 26,19% de la muestra; 30 estudiantes no respondieron, lo que corresponde al 71,43% de la muestra, para un total de solo un estudiante que respondió correctamente. Esto demuestra que un solo estudiante pudo utilizar las nociones básicas de operaciones combinadas, fracción generatriz y lenguaje algebraico para responder correctamente este ítem.
5. En el ítem 5 del test, 2 estudiantes respondieron incorrectamente, lo que representa el 4,76% de la muestra; 40 estudiantes, que corresponden al 95,24% de la muestra, no respondieron, para un total de 0 respuestas correctas. Esto indica que los estudiantes no tienen conocimientos sobre la ecuación y gráfica de una recta.
6. Por último, en el ítem 6, 16 estudiantes respondieron incorrectamente, lo que representa el 38,09% de la muestra; 20 estudiantes no respondieron, lo que corresponde al 47,62% de la muestra, para un total de 6 respuestas correctas. Esto indica que los estudiantes presentan deficiencias en operaciones combinadas, fracción generatriz y lenguaje algebraico.

En otro orden de ideas, en la Tabla 4 se especifica el número de estudiantes que presentaron la prueba en cada mención, así como el número de estudiantes que aprobaron y reprobaron la evaluación.

Tabla 4. Resultados de la prueba diagnóstica por mención

Mención	Número de estudiantes que presentaron la prueba.	%	Número de estudiantes que aprobaron la prueba.	%	Número de estudiantes que reprobaron la prueba	%
Lenguas modernas	24	57,14	0	0	24	57,14
Preescolar	6	14,29	0	0	6	14,29
Básica integral	4	9,52	0	0	4	9,52
Educación Física	8	19,05	0	0	8	19,05
Total	42	100,00	0	0	42	100,00

Fuente: Elaborado por Alarcón Molina, Araque Ocantó, Fonseca Ruiz y Tempo Rangel (2024)

Interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica por mención:

- 24 estudiantes de Educación, mención Lenguas Modernas presentaron la prueba diagnóstica, lo que representa el 57,14% de la población de 42 estudiantes. En este grupo, ningún estudiante aprobó, lo que implica un 100% de estudiantes reprobados.

- 6 estudiantes de Educación, mención Educación Preescolar presentaron la prueba diagnóstica, lo que representa el 14,29% de la población de 42 estudiantes. En este grupo, ningún estudiante aprobó, lo que implica un 100% de estudiantes reprobados.
- 4 estudiantes de Educación, mención Básica Integral presentaron la prueba diagnóstica, lo que representa el 9,52% de la población de 42 estudiantes. En este grupo, ningún estudiante aprobó, lo que implica un 100% de estudiantes reprobados.
- 8 estudiantes de Educación, mención Educación Física, Deportes y Recreación presentaron la prueba diagnóstica, lo que representa el 19,05% de la población de 42 estudiantes. En este grupo, ningún estudiante aprobó, lo que implica un 100% de estudiantes reprobados.

Conclusiones

Según los resultados obtenidos, se evidencia que el nivel de conocimientos matemáticos básicos que posee este grupo de 42 estudiantes es deficiente, casi nulo. Esto resulta preocupante y puede atribuirse a que este grupo de estudiantes proviene de un contexto social, educativo y político en total descuido y decadencia. Por ejemplo, si un docente no cuenta con un salario digno que le permita vivir, se verá obligado a buscar otros medios de trabajo con el fin de obtener ingresos adicionales que le permitan subsistir. En este sentido, el tiempo y la dedicación que puede invertir en su labor en el aula serían limitados, lo que afecta su capacidad para dedicarse al 100% a las actividades complejas que demanda el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre estas actividades se encuentran: cumplir con el dictado de todos los contenidos del currículo; investigar sobre nuevos métodos y estrategias de enseñanza y cómo estos pueden contribuir al desarrollo social; motivar a los estudiantes a interesarse por un tema de estudio; innovar, crear y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje, y relacionar contenidos con la cotidianidad y su impacto en el desarrollo de un país. Como podemos observar, estas tareas requieren tiempo y dedicación por parte del docente, tiempo que muchas veces no tiene debido a la necesidad de buscar otras fuentes de ingreso.

De manera similar, los estudiantes también se ven obligados a buscar trabajos que les permitan continuar con sus estudios y, en muchos casos, apoyar económicamente a sus familias. Esto limita el tiempo necesario para dedicarse plenamente a sus estudios. Por lo tanto, es pertinente presentar esta perspectiva para que el docente pueda diseñar sus clases teniendo en cuenta estas circunstancias.

Recomendaciones

A la Escuela de Educación de la ULA de Mérida, Venezuela:

- Se considera pertinente el diseño de charlas en las instituciones educativas públicas y privadas del estado Mérida, con el objetivo de presentar estos resultados y concienciar a los docentes en ejercicio sobre las dificultades de aprendizaje que enfrentan los estudiantes. Estas charlas deben abordar con franqueza la situación política y social actual desde una perspectiva ética y profesional, invitando a la reflexión sobre cómo podemos mediar en este proceso. Asimismo, se recomienda fomentar el diseño de materiales que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnología y promover grupos de formación en torno a las tecnologías de la información y comunicación.
- Promocionar de manera más efectiva la licenciatura en Educación, mención Matemáticas, considerando que en los últimos 11 procesos de admisión solo han ingresado 16 estudiantes.
- Abrir en la Escuela de Educación espacios de discusión y reflexión académica sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas e invitar a docentes en ejercicio del nivel de Educación Media General a participar en tales espacios.

A las instituciones de Educación Media General:

- Los docentes encargados de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en las instituciones de Educación Media General deberían conducir a los estudiantes a reconocer la importancia que tiene el estudio de las matemáticas en su vida cotidiana y comprender cómo esta ciencia puede contribuir al desarrollo del país.
- Incorporar el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.
- Promover que los docentes de matemáticas en Educación Media General compartan sus inquietudes e intereses sobre el tema con docentes universitarios, colaborando así en la mejora de la formación estudiantil.

A los estudiantes que aspiren a estudiar en cualquiera de las menciones de la Escuela de Educación:

- Cada estudiante debería profundizar en los temas impartidos por el docente, con el fin de lograr un aprendizaje más completo, especialmente en lo que respecta a esta investigación sobre conocimientos básicos de matemáticas.
- Desde el inicio de sus estudios, cada estudiante debe demostrar interés y vocación por el “ser docente” e internalizar principios éticos, morales y profesionales necesarios para un correcto desempeño en la enseñanza.
- Cada estudiante debe fomentar un sentido de pertenencia hacia nuestra Facultad, cuidando los espacios físicos que rodean el entorno académico.
- Cada estudiante debe tener respeto a toda la comunidad universitaria: autoridades, docentes, personal administrativo y obrero.

A nivel gubernamental:

- Es importante mejorar las condiciones socioeconómicas de la población para ofrecer una educación de calidad que permita la inclusión de estudiantes de las zonas más pobres y vulnerables del país. Mejorar la educación contribuye a mejorar el país.
- Promover programas de formación continua para garantizar la actualización docente en relación con la importancia de la enseñanza de las matemáticas.
- Otorgar mayor valor a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas como política pública y como política educativa de Estado. ©

Diana Rosaly Alarcón Molina. Licenciada en Educación, mención Matemática, por la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Expreparadora en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, en la asignatura de Matemática Básica. Diana Alarcón es profesora contratada en el área de Metodología de la Investigación, adscrita al Departamento de Medición y Evaluación de la misma facultad. Además, fue profesora por dos años y medio en el Colegio Dr. Rafael Antonio Uzcátegui, en el estado Mérida. Actualmente, es estudiante de la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional, y cursa el séptimo semestre de la carrera de Contaduría Pública en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Luis Miguel Araque Ocanto. Licenciado en Educación, mención Matemática, por la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Expreparador en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA, en las asignaturas Matemáticas I y II. Luis Araque es profesor asistente en el área de Matemáticas, adscrito al Departamento de Medición y Evaluación de la misma facultad. Actualmente, es coordinador del área de Matemáticas y se interesa por investigaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Cursa estudios en la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional.

Ruth Nohemí Tempo Rangel. Profesora asociada de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Matemática por la ULA (2002) y Magíster en Matemática Aplicada a la Ingeniería por la misma universidad (2007). Cuenta con más de 18 años de experiencia docente en la ULA.

José Gregorio Fonseca Ruiz. Licenciado en Educación. Mención Física, de la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida- Venezuela. Escolaridad terminada en La Maestría de Filosofía (ULA), Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Didáctica y Organización Escolar y Doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona – España. Profesor Titular a Dedicación Exclusiva adscrito al Departamento de Medición y Evaluación de la Escuela de Educación (ULA). Docente de pregrado y postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Autor de investigaciones publicadas a nivel nacional e internacional. Actualmente, jefe del departamento de Medición y Evaluación de la misma facultad.

Referencias bibliográficas

- Adamo, P. (2019). Por qué debes dejar de pensar que “no naciste para las matemáticas”. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49796256>
- Alarcón, D. (2019). *El teorema de Pitágoras desde el punto de vista realista*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Araque, L., & Alizo, J. (2018). *Propuesta de orientación didáctica “E-A polígonos regulares” en primer año de educación media general*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Batista, P., Fernández, C., & Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Cardozo, R. (2022). La crisis del sistema educativo en Venezuela. *DW en Castellano*. Recuperado de <https://www.dw.com/es/la-crisis-del-sistema-educativo-en-venezuela/a-63989657>
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M., & Prieto, M. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de Psicología*, 24(2), 213-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589005.pdf>
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación* (7ª ed.). Venezuela: Sypal.
- Ministerio de Educación. (2017). *Áreas de formación en educación media general*.
- Ministerio de Educación. (2022). *Énfasis curriculares 2022-2023*.
- Orozco, C. (2022). Tipos de habilidades del pensamiento lógico desarrollado en estudiantes de básica. *RED-HECS*, 30(20), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9267233>
- Vargas, W., Cadenas, R., & Fonseca, J. (2023). La enseñanza y el aprendizaje de los polinomios: una realidad que debe preocupar. *Administración Educativa*, (13), 63-76. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/19488>
- Vivas, M. (2018). Las matemáticas, algunas aplicaciones y su importancia. *Matemática: Una publicación de FCNM-ESPOL*, 16(1), 67-77. Recuperado de <http://www.revistas.espol.edu.ec/index.php/matematica/article/view/435/329>

Anexos



HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

B-2024

NOMBRE Y APELLIDO

C.I:

CARRERA:

PRUEBA DEL CURSO DE NIVELACIÓN B-2024

Curso impartido por los profesores
Ruth Tempo Y Luis Araque

Instrucciones: Desarrolle cada ejercicio en forma ordenada, clara y concisa, contando con un tiempo de duración de 60 minutos.

1. Dados los conjuntos: $U = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11\}$, $A = \{0, 1, 2\}$ y $B = \{-1, 0, 1, 2, 3\}$

Determinar:

- a) $A \cup B$
- b) $A \cap B$
- c) $A \triangle B$
- d) $(A \cup B)^c$

2. Dado $X = \{-1, -2, 0, 1, 2\}$ y la función $f : X \rightarrow \mathbb{R}$, tal que $f(x) = \frac{2x+1}{2}$

Hallar:

- a) Dominio
- b) Rango
- c) Gráfico

3. Resolver

$$\frac{7}{14} - \left\{ \frac{5}{10} + \frac{2}{5} - \left[\frac{6}{4} + \left(4 - \frac{5}{3} \right) + 3 \right] \right\} =$$

4. Hallar la fracción generatriz correspondiente

- a) 4,56
- b) 4,5666...

5. Dados los puntos $P(1,4)$ y $Q(3,7)$, hallar la ecuación de la recta y graficar.

6. Halle tres números consecutivos cuya suma sea igual a 18.

"No mires el reloj; haz lo mismo que él, ve avanzando"
(Sam Levenson)

Fomento a la Investigación entre los Docentes de la Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez”



Promotion of Research among the Faculty of the Universidad Politécnica Territorial del estado Mérida “Kléber Ramírez”

María Eugenia Acosta García

maruag22@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4226-0666>

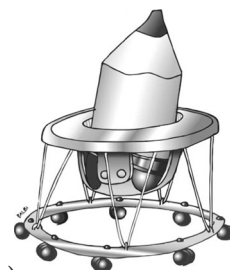
Teléfono: + 04147918004

Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL)

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez

Ejido estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 06/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 08/08/2024

Aprobación/Approved: 31/08/00

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El estudio presenta una propuesta para estimular la investigación entre los docentes de la UPTM Kléber Ramírez. Utilizando el paradigma cualitativo y bajo el enfoque hermenéutico, la investigación identifica los desafíos y oportunidades en la labor investigativa de la institución. Los hallazgos clave incluyen la necesidad de programas de formación continua en competencias investigativas, el fortalecimiento de grupos de investigación, la divulgación eficiente y el apoyo institucional adecuado. Desde esta cosmovisión, el propósito del estudio es proponer estrategias eficaces para el fomento de la investigación entre los docentes de la UPTM Kléber Ramírez, mejorando la calidad y cantidad de la producción científica, la formación integral de los docentes y el impacto social de la universidad, convirtiéndola en una institución de referencia a nivel regional y nacional.

Palabras clave: docente investigador, estrategias, función Investigación, investigación universitaria, investigación, investigador.

Abstract

This study presents a proposal to stimulate research among the faculty at UPTM Kléber Ramírez. Utilizing the qualitative paradigm and a hermeneutic approach, the research identifies the challenges and opportunities in the institution's research endeavors. Key findings include the need for continuous training programs in research competencies, the strengthening of research groups, efficient dissemination, and adequate institutional support. From this perspective, the purpose of the study is to propose effective strategies to promote research among the faculty at UPTM Kléber Ramírez, improving the quality and quantity of scientific production, the comprehensive training of faculty, and the social impact of the university, thus making it a reference institution at the regional and national levels.

Keywords: research professor, strategies, research function, university research, research, researcher.

Introducción

En el contexto actual de la educación superior, la investigación se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo académico y la innovación científica. Las universidades, como instituciones de enseñanza e investigación, tienen la responsabilidad de fomentar una cultura investigativa entre sus docentes y estudiantes. Este compromiso no solo fortalece la calidad educativa, sino que también contribuye significativamente al progreso social y económico de las regiones donde estas instituciones hacen vida.

En vista de ello, la investigación en las universidades desempeña un papel crucial en la generación de nuevos conocimientos y en la aplicación de estos para resolver problemas concretos de la sociedad. En la era de la globalización y los rápidos avances tecnológicos, las universidades deben adaptarse y responder a las demandas contemporáneas, promoviendo un enfoque interdisciplinario y colaborativo en sus proyectos de investigación.

De este modo, surge la propuesta de fomento a la investigación de docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM Kléber Ramírez), como resultado del proceso hermenéutico basado en la triangulación de los aportes suministrados por informantes clave, información documental y la reflexión propia. La teoría expuesta refleja la apreciación de los docentes investigadores, contextualizando el objeto de estudio y orientando la interpretación de la realidad con pertinencia y credibilidad. Esta propuesta se fundamenta en un enfoque holístico que considera las necesidades y realidades específicas de la UPTM Kléber Ramírez, así como las mejores prácticas identificadas en la literatura académica y en experiencias de otras instituciones de educación superior.

En consecuencia, sobre la base de que una aproximación teórica es la interpretación de una realidad, para este estudio, la explicación teórica, como señala Martínez (2015), responde al hecho natural de construir un conocimiento con el fin de resolver problemas y situaciones, mejorando la formación de los estudiantes. En este caso, se sistematiza y organiza la teoría expuesta hacia el fortalecimiento de la labor investigativa institucional, con la intención de estimular la participación activa de los docentes, renovar la producción científica universitaria y, por ende, sus perspectivas hacia la investigación.

Es importante destacar que el fomento de la investigación en las universidades no está exento de desafíos. Entre los principales obstáculos se encuentran la falta de financiamiento, la burocracia institucional y la necesidad de equilibrar la docencia con la investigación. No obstante, también existen numerosas oportunidades para superar estos desafíos, como el uso de tecnologías emergentes, la formación continua de los docentes, la creación de grupos y centros de investigación, y redes de colaboración a nivel nacional e internacional.

El propósito principal de este artículo es proponer un conjunto de estrategias eficaces para el fomento de la investigación entre los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez” (UPTM Kléber Ramírez). Estas estrategias buscan no solo mejorar la calidad y cantidad de la producción científica de la universidad, sino también potenciar la formación integral de los docentes y contribuir al desarrollo social y económico de la región. Asimismo, se pretende ofrecer un modelo replicable que pueda ser adoptado por otras universidades con características y contextos similares.

Para la UPTM Kléber Ramírez, esta teoría representa una oportunidad única para fortalecer su posición como una institución de referencia en la región y a nivel nacional. Al promover una cultura investigativa, no solo se mejora la calidad de la enseñanza, sino que también se enfrentan los desafíos del futuro y se contribuye al avance del conocimiento y la innovación.

La estructura del artículo se organizó de la siguiente manera: en la próxima sección se expondrá el método utilizado para la recopilación y análisis de datos. Posteriormente, se presentarán y discutirán los hallazgos,

identificando la importancia de la investigación como componente esencial en la docencia universitaria, la necesidad de programas de formación continua en competencias investigativas y el fortalecimiento de grupos de investigación interdisciplinarios. Por otro lado, se destaca la relevancia de la divulgación y publicación científica, así como el apoyo institucional y financiamiento adecuados. De estos hallazgos surgió la teoría propuesta, cuya implementación práctica busca potenciar la producción científica y el impacto social de la universidad.

El método

El estudio se desarrolla en el contexto de la UPTM Kléber Ramírez, específicamente en su sede principal localizada en la Avenida 25 de Noviembre, Parroquia Montalbán del Municipio Campo Elías, Ejido, Estado Mérida. La metodología empleada incluye un enfoque cualitativo, integrando el análisis documental, entrevistas a informantes clave, y la aplicación de técnicas hermenéuticas y de triangulación de datos para guiar la investigación.

El enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y necesidades de los docentes, así como del contexto institucional y regional en el que se desenvuelven. Según Creswell (2013), “el enfoque cualitativo se centra en explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano” (p. 32). Por ello, la investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico, que facilita la interpretación de los significados y las experiencias de los sujetos de estudio.

Desde esta perspectiva, el escenario universitario se comprende como un espacio cargado de significados, donde los fenómenos sociales y educativos cobran sentido a través del análisis y el diálogo con los actores involucrados. Este paradigma es especialmente útil para discernir la realidad compleja y dinámica de la investigación en la UPTM Kléber Ramírez. Gadamer (2004) sostiene que “la hermenéutica se ocupa de la interpretación de textos y de comprender el contexto histórico y cultural en el que fueron producidos” (p. 45).

De esta forma, el escenario descrito se configura como un espacio propicio para explorar, de manera contextualizada y situada, los fenómenos esenciales para la investigación, utilizando métodos cualitativos que posibiliten una comprensión holística y profunda de la realidad estudiada. Para llevar a cabo esta premisa, se realizó una interpretación exhaustiva de documentos institucionales, incluyendo planes estratégicos, informes de gestión y normativas relacionadas con la investigación en la UPTM Kléber Ramírez. Esta interpretación permitió identificar las políticas y prácticas actuales, así como las áreas de oportunidad para el fomento de la investigación. Bowen (2009) señala que “el análisis documental implica la revisión de documentos para obtener datos relevantes y contextuales” (p. 27).

Igualmente, se llevaron a cabo entrevistas a siete (7) docentes pertenecientes a diferentes Programas Nacionales de Formación (PNF) de la universidad. Estos individuos, seleccionados de manera intencional y condicionada por su voluntad de participar, desempeñan roles docentes y, a menudo, también cumplen funciones de investigación en el ámbito de la universidad. Sus vivencias y conocimientos sobre el tema aportaron elementos significativos y valiosos para el desarrollo de la investigación.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se empleó la triangulación de datos. Esto implicó la comparación y contraste de la información obtenida de las entrevistas, el análisis documental y la observación participante. Denzin (1978) menciona que “la triangulación es una técnica que aumenta la credibilidad y validez de los resultados al utilizar múltiples métodos de recolección de datos” (p. 101).

Se identificaron patrones y temas recurrentes relacionados con el fomento a la investigación en la UPTM Kléber Ramírez y con base en los hallazgos, se desarrolló una propuesta de estrategias eficaces para fomentar la investigación entre los docentes de la universidad. Estas estrategias fueron validadas mediante consultas adicionales con los informantes clave y expertos en la materia.

Resultados y discusión de los hallazgos

Es de fundamental atención que las instituciones de educación superior venezolanas respondan a las exigencias de la época de cambio comúnmente calificada como la globalización. En este ámbito, se pretende que los cambios curriculares promuevan la construcción de un país, con valores humanistas y reflexivos, donde se asigne importancia a las prácticas investigativas, tomando como referencia la significatividad de su tradición en el bienestar nacional y regional de su área de influencia.

Por consiguiente, es evidente que es una aspiración universitaria que su colectivo docente promueva la investigación; sin embargo, no todos cumplen con esta función inherente a la docencia. Por esta razón, se hace necesario promover acciones que permitan desarrollar una praxis investigativa que incluya su socialización. Para ello, es indispensable que los docentes se mantengan actualizados respecto a los nuevos paradigmas de la educación y los métodos y técnicas relacionados. Además, se debe fortalecer la creación e integración de equipos inter, multi y transdisciplinarios, así como mejorar los aspectos institucionales gerenciales, especialmente los asociados con la gestión de procesos imprescindibles para impulsar la investigación.

A tal efecto, la teoría expuesta refleja la apreciación de los docentes investigadores, quienes contextualizan el objeto de estudio y orientan la interpretación de la realidad con pertinencia y credibilidad. Para sistematizar y organizar el *Fomento a la investigación entre los Docentes de la UPTM Kléber Ramírez* (Ver Figura N° 1), se propone aumentar la labor investigativa institucional con la finalidad de estimular la participación activa de los docentes, incrementar la producción científica universitaria y, por ende, cambiar sus perspectivas hacia la investigación.

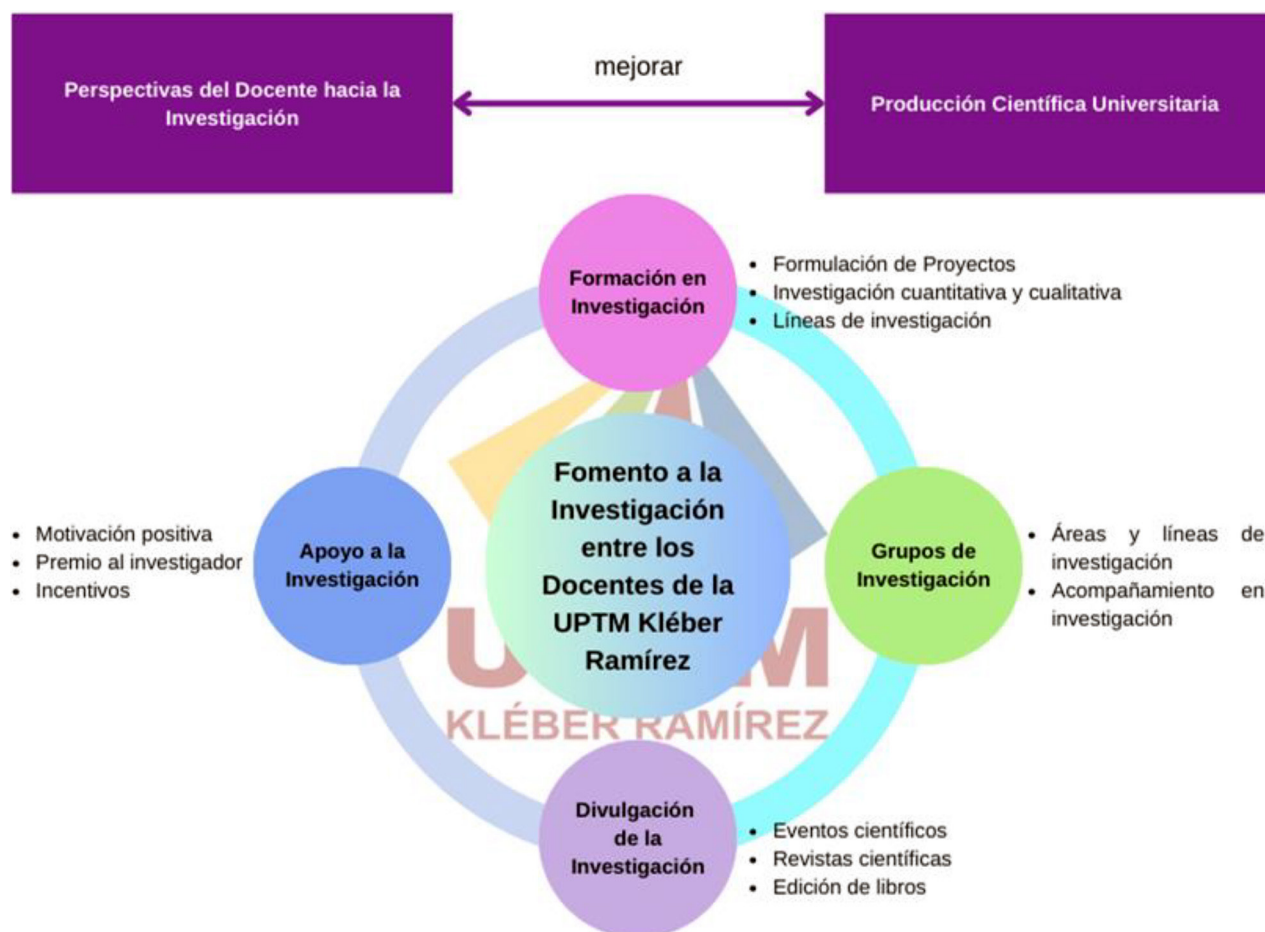
Por otra parte, con esta teoría se aspira a cubrir la necesidad de la UPTM Kléber Ramírez de contar con herramientas que permitan fomentar y mantener el nivel de motivación de los docentes hacia la investigación, acorde con las expectativas tanto personales como institucionales. Este proceso se inicia al influir positivamente en el comportamiento de los docentes para obtener los resultados deseados, es decir, se requiere que los docentes tengan la voluntad de realizar actividades de investigación y que dicha voluntad se mantenga en el tiempo.

Como consecuencia, siguiendo esta premisa, el diseño de la teoría se basa en la información hallada en el proceso investigativo. Considerando que la filosofía de gestión de la universidad está en continuos cambios, es esencial invertir en la calidad de los productos generados, lo que redundará en las capacidades de los egresados a largo plazo. Con estas acciones, se aspira a que la UPTM Kléber Ramírez se consolide como una de las mejores universidades a nivel nacional, o incluso, la mejor.

El *Fomento a la investigación entre los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez"* (UPTM Kléber Ramírez), se presenta como eje central de la teoría, con el propósito de motivar, estimular e incentivar la participación activa de los docentes en actividades de investigación. Esta estrategia también busca la promoción y el aumento de la producción científica, mejorando las perspectivas de los docentes hacia la investigación y orientándolos a comunicar e informar las posibles acciones a realizar, así como los beneficios asociados a dicha labor.

Tal como describe Acosta García (2024) "es significativamente relevante destacar el rol de las autoridades de la institución, para redimensionar su papel en la gestión universitaria, entendida como todas aquellas actividades indispensables para el cumplimiento de las funciones universitarias, en este caso específico para el área investigativa; esto abarca aspectos como el presupuesto para respaldar estas funciones, la creación de medios de divulgación científica institucionales y el fortalecimiento de la figura del docente investigador. Estas acciones contribuyen a la formación de recursos humanos calificados y son esenciales para mantener un clima organizacional productivo y armonioso. Asimismo, fomenta la motivación positiva, identificación, pertenencia y compromiso laboral, mejorando la calidad de la convivencia universitaria" (p. 428).

Como resultado, su implementación práctica se despliega de la siguiente manera. El primer componente, la formación en investigación, facilita competencias y herramientas para la formulación de proyectos, bajo los

Fig. 1. Fomento a la Investigación entre los Docentes de la UPTM Kléber Ramírez

Fuente: Elaborado por María Eugenia Acosta (2019)

diferentes paradigmas de investigación y en concordancia con las áreas y líneas de investigación que rigen la universidad, ya sea de forma individual o grupal.

En segundo lugar, se destaca la *creación de nuevos grupos de investigación y el fortalecimiento de los ya existentes*, apoyados en los lineamientos y normativas institucionales para el buen funcionamiento de los mismos. Estos grupos se configuran como espacios para el análisis y discusión de diversas perspectivas del área investigativa. De esta manera, se introduce la figura del *acompañamiento en investigación*, donde los investigadores consolidados y con experiencia guían a los investigadores noveles, promoviendo una formación en investigación a través del aprendizaje práctico.

Otro componente de la teoría implica la *divulgación o socialización de la investigación* en sus diversas formas (eventos científicos, revistas, libros, entre otros), siguiendo las respectivas normas para dar a conocer la producción investigativa de manera eficiente, ya sea a través de canales propios de la universidad o externos.

Finalmente, todos estos elementos se complementan con el *apoyo a la investigación*, basado en la motivación positiva, que incluye incentivos monetarios o no monetarios, como por ejemplo el premio de estímulo al investigador en diferentes categorías, para aquellos docentes que realicen investigación.

Es indispensable destacar que la estructura de la teoría es flexible y adaptativa; no necesariamente se debe partir de uno de sus elementos específicos, aunque todos contribuyen al fomento de la investigación. La propuesta está diseñada para satisfacer requerimientos tanto individuales como grupales de los docentes de la UPTM Kléber Ramírez, ya sea que cuenten con poca o mucha experiencia en investigación. En esta convergencia de

pertinencia, vigencia y utilidad, se plantea una línea de acción para el aumento de la producción científica orientada a la búsqueda de la calidad universitaria y al mejoramiento de las perspectivas del docente hacia la investigación, promoviendo un ambiente de trabajo armonioso y motivador.

Con relación a lo descrito, la aproximación teórica presentada se construyó tomando en consideración las dimensiones descritas a continuación:

La dimensión filosófica. Desde esta dimensión el estudio asume que la investigación no es una acción limitada, confinada y absoluta. Por el contrario, reivindica la posibilidad que el conocer es tan solo una oportunidad para continuar fortaleciendo el conocimiento de la verdad, y echar las bases de iniciativas que apunten hacia otros conocimientos sobre el objeto de estudio. Por tal motivo, los fundamentos filosóficos son visiones construidas desde los hechos que han conformado el pasado y el presente, para aproximarse al saber.

En este contexto, la tarea investigativa se asume como una labor para conocer con sentido humano, social e institucional, argumentando su aporte al enriquecimiento de la misión pedagógica de la actividad indagadora. Por ende, el estudio se sustenta en una postura filosófica que facilita obtener una clara visión del objeto de estudio, al recurrir a los fundamentos teóricos y metodológicos desde el punto de vista paradigmático.

La dimensión teleológica representa el fin último al que se quiere llegar con esta teoría que es mantener en el tiempo la motivación hacia la investigación, lo que traerá consigo el aumento de la producción científica y el reconocimiento de la UPTM Kléber Ramírez a nivel nacional e internacional. A través de la cual, se formuló una reconceptualización de la función investigación, basada en una concepción del mundo en el que las relaciones entre seres humanos y el entorno natural se fundamentan en la responsabilidad científica y en criterios éticos-morales.

La dimensión ontológica propone otorgar un nuevo sentido y estilo a la práctica investigativa, realizada por sujetos que trasciendan el pensamiento individual hacia la organización de nuevas experiencias grupales, convirtiéndolos en agentes de cambio. De igual manera, se considera pertinente una reflexión sobre los supuestos ontológicos, referidos a las indagaciones acerca de la realidad estudiada y su estructura dinámica, justificando la visión del entorno, la concepción de la organización gerencial, del hombre, del cambio y de las relaciones estructurales que definen la vinculación entre los componentes del contexto.

En este sentido, se expone un enfoque holístico aunado a un pensamiento abierto a desaprender y reaprender, con el compromiso del aprendizaje continuo y creativo. Desde la cotidianidad del mundo universitario, los docentes logran adaptarse a la realización de las funciones sustantivas hacia el camino de sostenibilidad en el tiempo, aumentando la productividad y calidad de las investigaciones, enfatizando el deseo intrínseco del ser humano por alcanzar el mejoramiento personal y profesional.

Al reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos, se presenta como la relación existente entre la nueva visión que tiene la función investigación de los docentes universitarios, dado que no solo se da respuesta a las inquietudes presentadas por los informantes clave, sino que como resultado del aumento de la producción científica se dará respuesta a las necesidades del entorno donde estas se desarrollan. Como aspecto fundamental devela la necesidad de forjar una sociedad en la cual se enfatiza la importancia de trascender los intereses personales y adoptar una perspectiva más amplia y solidaria para el bienestar colectivo.

Con esto se exalta el paso del modelo tradicional de investigación científica en las universidades a la resignificación de la función investigación, reflejando una nueva realidad en la modificación del comportamiento. En tal sentido, se tomó en cuenta la importancia y el compromiso que la universidad tiene con la sociedad y su accionar en ella.

La dimensión heurística, está relacionada con la aplicabilidad de la teoría presentada en UPTM Kléber Ramírez. Al respecto, es totalmente aplicable, pues se creó con base en los hallazgos obtenidos en la investigación y se adaptó a la realidad de los docentes que hacen vida en dicha universidad. Incluso, se considera que puede ser adecuada a otras universidades, lo que le otorga relevancia adicional.

Axiológicamente, la teoría presentada, sustenta sus acciones en principios y en un sistema de creencias de contenidos éticos – morales fundamentales, universales y trascendentales entre la universidad, sus docentes y la comunidad. Estos principios y valores, como la tolerancia, solidaridad, convivencia, equidad, respeto, ética, verdad, cooperación, colaboración, participación y responsabilidad compartida, constituyen el centro y eje de todos los aspectos relacionados. Se procura el desarrollo y transformación de los valores del personal docente para lograr un ambiente de trabajo constructivo y armonioso en el contexto universitario.

Reflexiones finales

La investigación emerge como un componente crucial para la docencia universitaria en la UPTM Kléber Ramírez. No solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promueve una formación integral y crítica en los estudiantes. De la misma manera, permite a los docentes actualizar sus conocimientos y metodologías, mejorando así la calidad educativa y preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En este entorno particular, la teoría del fomento a la investigación en la UPTM Kléber Ramírez ofrece una estructura flexible y adaptativa que busca satisfacer las necesidades individuales y grupales de los docentes. Esta teoría no solo incrementa la producción científica, sino que también promueve un ambiente de trabajo armonioso y motivador.

Una de las principales necesidades identificadas es la implementación de programas de formación continua en competencias investigativas. Los docentes han expresado la carencia de formación especializada en investigación, lo que limita su capacidad para desarrollar proyectos de calidad y contribuir al avance científico. Por lo tanto, se recomienda la creación de talleres, seminarios y cursos de actualización en métodos y técnicas de investigación.

A su vez, la formación de grupos de investigación interdisciplinarios es fundamental para fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los docentes. Estos grupos deben recibir apoyo institucional, proporcionando recursos, espacio y tiempo para desarrollar sus proyectos. La interacción entre diferentes disciplinas puede generar soluciones innovadoras y efectivas a problemas complejos.

La divulgación de los resultados de investigación es esencial para el reconocimiento y el impacto de los trabajos realizados por los docentes. Se identifica la necesidad de optimizar los canales de comunicación y publicación científica dentro de la universidad. La creación de una plataforma institucional para la publicación de investigaciones y la organización de eventos académicos son estrategias clave para alcanzar este objetivo.

El apoyo institucional se considera vital para el fomento de la investigación. Los docentes resaltaron la importancia de contar con financiamiento adecuado y continuo para sus proyectos. Adicionalmente, se requiere una estructura administrativa que facilite la gestión de los recursos y el reconocimiento académico de los investigadores. El establecimiento de incentivos y recompensas por la producción científica puede motivar a más docentes a involucrarse en actividades investigativas.

Es imprescindible fomentar una cultura de investigación en la UPTM Kléber Ramírez. Esto implica promover valores y actitudes que enfatizan la curiosidad, la innovación y la colaboración. Un clima organizacional positivo, que apoye y reconozca los esfuerzos de los docentes investigadores, es fundamental para el desarrollo sostenido de la investigación en la institución.

Las estrategias propuestas en este estudio no solo son aplicables a la UPTM Kléber Ramírez, sino que también pueden ser replicadas en otras universidades con contextos similares. La implementación de programas de formación, la creación de grupos de investigación, el fortalecimiento de la divulgación científica y el apoyo institucional son recomendaciones que pueden beneficiar a múltiples instituciones de educación superior en el país y en la región.

Sin lugar a dudas, estas estrategias, fundamentadas en un análisis riguroso y contextualizado, ofrecen un camino viable para mejorar la calidad de la investigación y fortalecer el rol de la universidad como motor de desarrollo y cambio. Al implementarlas, la UPTM puede consolidarse como una de las mejores universidades a nivel nacional, destacándose por su compromiso con la investigación y el avance académico. ⑥

María Eugenia Acosta García. Actualmente se desempeña como docente Asociado en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez (UPTM Kléber Ramírez) en el Programa Nacional en Formación (P.N.F.) en Construcción Civil, y como investigadora en el Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL). Ingeniero Civil egresada del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM), Magister Scientiarum en Educación Superior mención Docencia Universitaria y Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Fermín Toro (UFT). Postdoctorado de Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL). Autora y editora de publicaciones académicas y de divulgación científica.

Referencias Bibliográficas

- Acosta García, María Eugenia. (2024). Función investigación de los docentes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez. *Educere*. 28(90), 419-429. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/19910>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (2nd ed.). Continuum.
- Martínez Miguelez, Miguel (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). Trillas. (Reimpresión).

Relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en Instituciones de Educación Universitaria

Investigación
arbitrada



Relationship between pedagogical leadership and teaching performance in University Education Institutions

Paulina Xiomara Barzola Rizo¹

barzola212@gmail.com

<https://orcid.org/10000-0002-3661-0412>

Teléfono: +59 3963613818

Jimmy Manuel Zambrano Acosta²

jzambrano@utm.edu.e

<https://orcid.org/20000-0001-9620-1963>

Teléfono: +59 3990475029

¹Unidad Educativa San Camilo
Cantón Quevedo de provincia Los Ríos

²Universidad Técnica de Manabí
Facultad de Posgrado
Portoviejo provincia de Manabí
República de Ecuador

Recepción/Received: 06/09/2024
Arbitraje/Sent to peers: 06/09/2024
Aprobación/Approved: 24/09/2024
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

Se estudia la relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en Instituciones de Educación Superior, fijando los conceptos asociados con el liderazgo, presentando una descripción de diferentes formas de liderazgo y más específicamente, la del liderazgo pedagógico. Se describen las funciones, los roles y las dimensiones que abarcan dicho liderazgo y se explican variables intermedias que enlazan el liderazgo pedagógico con las variables dependientes, relacionadas con el desempeño docente. Además, se analizan varios trabajos cualitativos que estiman la correlación entre las variables estudiadas y se concluye que un liderazgo pedagógico va de la mano con la satisfacción de la población que se dirige, produciendo un mayor compromiso hacia el logro de los objetivos planteados y mayor efectividad cuando se estimula y promueve el desarrollo profesional, por lo que la presencia de este tipo de liderazgo es de gran importancia para mejorar los resultados del desempeño docente en instituciones de educación.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, enseñanza universitaria, desempeño docente.

Abstract

The relationship between pedagogical leadership and teaching performance in Higher Education Institutions is studied, establishing the concepts associated with leadership, presenting a description of different forms of leadership and more specifically, that of pedagogical leadership. The functions, roles and dimensions that encompass such leadership are described and intermediate variables that link pedagogical leadership with the dependent variables related to teaching performance are explained. In addition, several qualitative works are reviewed that estimate the correlation between the variables studied and it is concluded that pedagogical leadership goes hand in hand with the satisfaction of the team it addresses, producing a greater commitment to achieving the stated subject and greater effectiveness when the professional development is stimulated, so the presence of this type of leadership is so much important to improve the results of the performance teaching in educational institutions.

Keywords: pedagogical leadership, teaching university, teaching performance.

Author's translation.

Introducción

La misión principal de los centros de educación es difundir el conocimiento, las normas, los valores y las ideas con las que se quiere dirigir la sociedad, en la búsqueda del bien común. En la actualidad, las sociedades desarrolladas tienen el objetivo primordial de educar a sus miembros, para hacerlos capaces de cubrir sus necesidades y ser partícipes de la transformación social que está en constante desarrollo (Mogollón, 2006), (Acevedo M, 2020). En la medida en que la población reciba una educación adecuada y de alta calidad, será mayor la competitividad, lo que repercutirá positivamente en el desarrollo del conocimiento y las personas podrán coadyuvar en los planes de desarrollo tanto económico como político de los países. Para lograr una educación de calidad, es necesario contar con líderes, que motiven a su equipo y que además les brinde herramientas para ejecutar sus trabajos de la forma deseada.

En este sentido, es importante identificar el tipo de liderazgo que debería estar presente en las instituciones, para obtener mejores resultados y que además permita una relación armoniosa entre todos los miembros de la comunidad. De esta manera, surgirán de forma natural las políticas que se deben implementar para alcanzar los objetivos.

Metodología

Para realizar la investigación se empleó la metodología cualitativa documental, con un carácter crítico e interpretativo. Se seleccionaron artículos de acuerdo al contenido que incluyeran estudios asociados con el liderazgo pedagógico, para establecer la relación de este con las políticas de docencia en instituciones de educación superior. El estudio realizado es teórico descriptivo, con análisis estadístico de instrumentos presentados en la bibliografía, mediante la búsqueda de fuentes de información en artículos publicados y libros sobre liderazgo pedagógico, los cuales serán utilizados como referencias para el análisis del problema, seguido de una lectura crítica e interpretación, para generar las discusiones y la conclusión. El trabajo cubrirá diversas fases para aclarar los conceptos implicados, que forman parte del campo educativo universitario, con el fin de establecer tanto el rol, las características, los modelos, las competencias en el liderazgo pedagógico y su influencia en el desempeño docente. Además, se incluyen varios estudios estadísticos, los cuales incluyen variables y resultados del análisis de la relación entre ellas, mediante métodos de regresión lineal y multilínea, con los cuales determinar la correlación existente entre las variables definidas y el desempeño docente.

Marco Conceptual

Liderazgo Pedagógico

En la educación universitaria, el liderazgo pedagógico se refiere a la capacidad de dirigir a un equipo de docentes, mientras se les muestra cómo mejorar la forma de hacer sus funciones. Liderar las acciones a partir del hacer, de manera que al final sean los docentes quienes estén en la capacidad de realizarlas de forma autónoma y eficaz.

El liderazgo pedagógico enfocado en los responsables de una institución, comporta una serie de acciones que se deben realizar, con la intención de optimizar el desempeño docente. Estas acciones se podrían clasificar de acuerdo al momento en que se deben aplicar: al inicio, durante y al final de las actividades. Inicialmente, se deben conocer los mecanismos que se están implementando en el desarrollo de las actividades y de ser posible, buscar la forma de mejorarlos. Luego, implementar las nuevas formas de tratar ciertos aspectos en el desarrollo de la función docente en conjunto con el equipo de trabajo, quien será el encargado de ejecutar estas

acciones de forma autónoma y con la posibilidad de presentar nuevos métodos que contribuyan a alcanzar el objetivo. Finalmente, efectuar el monitoreo de los resultados de la aplicación de las estrategias empleadas.

Aunque, la definición de liderazgo pedagógico es diversa y, además, se ha modificado a lo largo del tiempo (Gómez, 2002), se entiende como un rasgo personal, la conducta y la forma en que un individuo se relaciona con su entorno social (Navarro-Corona, 2016). Su estudio se puede enfocar en las características personales según la teoría de los rasgos, donde se estudia el liderazgo carismático y el motivacional; o se puede enfocar en el comportamiento, analizado por las teorías conductuales, donde se estudia el liderazgo transaccional y el transformacional; otro enfoque se refiere al social, estudiado por la teoría racional; las condiciones del contexto, según la teoría situacional o de contingencia; y como fenómeno conceptual, estudiada con la teoría de la atribución del liderazgo (Contreras, 2016).

Funciones del liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico conlleva un trabajo de gestión y uno de enseñanza (Carriego, 2006), para permitir a las instituciones de educación, transitar en armonía con los códigos culturales presentes en el currículo y los de sus estudiantes, permitiendo la creación de procesos de organización y monitoreo de la enseñanza.

Cuando existen líderes pedagógicos, estos logran tocar de forma efectiva la planta profesoral y al alumnado, siendo estos individuos de gran importancia para mejorar el desenvolvimiento de las instituciones y del sistema educativo, enfocándose en la mejora escolar, la práctica docente, el trabajo colaborativo docente, la gestión educativa y el éxito educativo académico, lo cual constituye cinco dimensiones del liderazgo pedagógico docente para la innovación educativa (Ramírez-Hernández, 2022).

En (Rodríguez-Molina, 2011) se nombran diversas funciones del liderazgo pedagógico en centros de enseñanza. Entre estas funciones, está la planificación de las actividades que se quieren realizar y los objetivos que se quieren alcanzar, el monitoreo de las acciones ejecutadas en función de la búsqueda del logro de las metas establecidas, y la evaluación de los resultados obtenidos en virtud de la aplicación de las estrategias utilizadas. Una manera de ponderar la efectividad de las estrategias aplicadas, es el uso de pruebas estandarizadas y el manejo de ciertos indicadores de resultados (Garay & Uribe, 2006).

En cuanto a los estilos de liderazgo, algunas teorías los han caracterizado; la teoría conductual habla de estilos autocráticos, democráticos y permisivos, la situacional se refiere al liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Por otro lado, la teoría transformacional lo tipifica como transformacional y transaccional (Mendoza & Ortiz, 2006).

Tareas del líder pedagógico

La tarea del liderazgo pedagógico se puede seccionar en tres dimensiones. En la primera se debe desempeñar como planificador, en la segunda como organizador y en la tercera como evaluador (Balzán, 2008). Cubriendo estas tres dimensiones, este tipo de liderazgo juega un papel muy importante en la introducción de cambios en las prácticas docentes, la calidad de estas prácticas y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010). Los líderes de las escuelas que son eficaces y que tienden a mejorar, se centran en la enseñanza y el aprendizaje, más que en el aspecto administrativo, se enfoca la energía en la gestión de los aprendizajes y en mejorar las estrategias docentes. Además, se enfoca en diseñar, hacer el seguimiento y la evaluación de las metas y los objetivos de la Institución, así como de los programas y planes de estudio, junto con las estrategias que se requieren en su implementación. También están encargados de la organización y orientación del trabajo técnico y pedagógico y el desarrollo profesional de la planta profesoral.

Algunas prácticas que ha obtenido buenos resultados al ser ejecutadas por el líder pedagógico son (Rodríguez-Molina, 2011):

- Ajustar los estilos a las necesidades.
- Ser buenos para gestionar e impulsar cambios en la institución.
- Ser buenos administradores y también ejecutores de tareas concretas.
- Ser autocríticos, con lo cual es más fácil efectuar diagnósticos y resolver problemas.

- Tener mayor rigurosidad y control, mediante la supervisión, evaluación y seguimiento del trabajo docente.
- Ser progresistas, innovar y estar dispuestos a cambiar, aceptando nuevos desafíos.
- Tener una amplia visión de futuro.
- Ser más técnicos.
- Ser más optimistas.
- Trabajar en equipo, compartir y delegar tareas mediante un trabajo colaborativo.

Resultados

Efecto del liderazgo pedagógico sobre el desempeño docente

En (Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui, 2021) presentan un modelo de instrumento utilizado para establecer la relación existente entre el liderazgo pedagógico del directivo sobre los resultados escolares. Aquí concluyen que es realmente efectivo, ya que promueve la participación de los responsables de impartir enseñanza, incrementando la productividad y mejorando las relaciones interpersonales. En este modelo se trabaja con quince variables, clasificadas en diferentes niveles, tanto para el análisis como para el resultado, las cuales se definieron conceptual y operacionalmente, en el contexto de la educación. Estas generaron una serie de preguntas, más precisamente ochenta y dos preguntas utilizadas para medir cada una de las variables de estudio.

Las variables del modelo, comienzan con los estilos de liderazgo, entre las cuales están: el liderazgo educativo transformacional (LET), el liderazgo educativo transaccional (LES) y el liderazgo educativo correctivo evitador (LECE).

Las variables conductuales estudiadas son las siguientes: motivación inspiracional (MI), estimulación intelectual (EI), carisma con influencia idealizada conductual (CIC), carisma con influencia idealizada atribuida (CIA), consideración individualizada (CI), recompensa contingente (RC), docencia por excepción activa (DEA), docencia por excepción pasiva (DEP) y liderazgo laissez-faire (LF).

Teniendo en cuenta los estilos de liderazgo y las variables de conducta, se analizaron las variables: satisfacción escolar (SE), efectividad escolar (EE) y esfuerzo extraescolar (EEE).

El liderazgo educativo transformacional conlleva conductas de alto nivel para estimular las estrategias y los procesos con el fin de obtener cambios profundos y positivos. Un rasgo del líder es poseer un gran carisma, lo cual genera que las personas se identifiquen con el líder y lo tratan de emular (Vega & Zavala, 2004). El líder estimula intelectualmente a los demás y los motiva mediante desafíos y persuasión, al mismo tiempo que proporciona apoyo, entrenamiento y los guía a los objetivos. El liderazgo educativo docente confluye en armonía entre las personas e influye directamente en la cultura de la institución (Santos, 2016). Según varios autores, los líderes transformacionales tienen mas posibilidades de ser eficientes y efectivos e inspiran a las personas a hacer su trabajo, incluso haciendo esfuerzos adicionales, estimulándolos a generar cambios significativos, acompañándolos en situaciones adversas.

El liderazgo educativo transaccional se basa en la recompensa, en acuerdos y transacciones, donde se ofrecen beneficios por el cumplimiento de los deberes, marcando metas a ser alcanzadas, y evitar las sanciones acordadas (Vega & Zavala, 2004). Se caracteriza por la negociación de la innovación, centralizada en el poder y disminuyendo la incertidumbre para centrarse en las tareas.

El liderazgo educativo correctivo evitador, se centra en el monitoreo de las fallas en el desenvolvimiento de las actividades, interviniendo solamente en caso de presentarse problemas graves. Las acciones en este tipo de liderazgo son del tipo correctivas.

Por otro lado, las variables conductuales, se definen a continuación. El carisma e influencia idealizada atribuida y conductual, es aquella en la que el líder es un modelo a seguir, animando a las personas a obtener obje-

tivos comunes, mediante la presentación de metas de una forma clara y concisa. En este liderazgo, se hacen sacrificios por el bienestar del equipo, manteniendo la serenidad en situaciones adversas, buscando la forma más idónea de solucionar los problemas que puedan surgir y priorizando el bienestar del equipo por encima del suyo propio. Debido al carisma, se gana la confianza de las personas, las cuales logran saltar las barreras con las que se encuentran, potenciando talentos extraordinarios.

En la estimulación intelectual, las personas pueden desarrollar su creatividad, presentando ideas innovadoras cargadas de ingenio, llevando al equipo a obtener un mayor rendimiento. Se presentan tareas desafiantes, lo cual implica el desarrollo de una visión.

La motivación inspiracional se relaciona con la capacidad de motivar y servir de inspiración para quienes conforman el equipo, permitiendo precisamente, la generación de una visión de equipo, donde se precisan las metas que se quieren alcanzar y se presentan los caminos y las formas de llegar a ellas. Esto hace que se genere en el ambiente, una sensación de inclusividad, lo cual hace que las personas se sientan importantes. Para la motivación, se utiliza lenguaje positivo y se anima a las personas a partir del hacer. Los resultados de los líderes que inspiran son altamente positivos, al inculcar el sentido de pertenencia y aumentar el compromiso. En (Bass, 1990) se identifica la confianza, la autodeterminación, el sentido de pertenencia, el autoestima y el compromiso por el trabajo, como cualidades de los líderes inspiradores.

En la variable de consideración individualizada, el objetivo se centra en la enseñanza y la preparación de las personas, donde se atienden las individualidades y las necesidades de los integrantes del equipo.

La recompensa contingente, obedece el cumplimiento de las tareas a cambio de una recompensa material. Cuando se obtiene un buen desempeño se obtiene la recompensa, mientras que en caso contrario se generan sanciones. Este liderazgo caracteriza a un líder activo y efectivo, mediante una relación de intercambio entre los involucrados en el trabajo.

La dirección por excepción activa es una conducta que presentan los líderes dedicados a la inspección de la forma en que se realizan las asignaciones, para detectar errores y corregirlos. Mientras que, en la dirección por excepción pasiva, no se hace un seguimiento ni se interviene en los procesos, salvo en el caso en el que no se alcancen los objetivos planteados. En esta última forma de liderazgo, se espera a que ocurran los errores, pero no se interviene en su solución, a menos que no se logre alcanzar los estándares indicados. Esta conducta es altamente evitativa y en muchas ocasiones se puede relacionar con tratos descorteses hacia el equipo (Lee & Jensen, 2014).

El liderazgo Laissez-faire, asociado con el dejar hacer, dejar pasar, viene a considerarse como una conducta que no se corresponde con el liderazgo, y está presente en quienes evitan involucrarse en los procesos y tareas, siendo indiferentes y haciendo lo posible por no tomar decisiones, siendo distraídos y teniendo muy poca empatía, generando muy poca relación entre el líder y las personas.

Entre las variables que están relacionadas con la manera en que el liderazgo impacta en el equipo, está la satisfacción, que mide la incidencia de las conductas del líder, estudiando cómo se llenan las expectativas y las necesidades de las personas; La efectividad, está referida al logro de resultados óptimos, como consecuencia de un manejo adecuado de los recursos y procesos; y el esfuerzo extra empleado por el equipo para alcanzar los resultados establecidos en los objetivos, superando las expectativas.

Mediante un cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ por sus siglas en inglés) se pueden medir las tipologías de liderazgo en un modelo FRL (Full Range Leadership) (Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui, 2021), el cual ha sido implementado en varios estudios (Avolio, 1999), (Burns, 1978), (Jaime Cuadros, 2016). En el cuestionario se ocupan las variables mencionadas anteriormente, donde las preguntas están dirigidas a medir la interrelación entre las variables en el modelo.

En su análisis, se observa que existe una correlación fuerte y significativa entre los estilos de liderazgo que involucran una participación activa del líder y los resultados de satisfacción, mientras se identifica una menor

correlación entre las variables de satisfacción y el estilo de liderazgo pasivo. Además, encontraron un nivel alto de asociación entre la motivación inspiracional y el esfuerzo extra por parte del equipo liderizado.

Por otro lado, en el estudio realizado en (Jiménez & Parraguez, 2024), utilizando instrumentos de medición consistentes de encuestas en 330 escuelas, ubicadas en 19 países, determinaron que, al supervisar y evaluar la enseñanza, definiendo los objetivos de las instituciones y realizando el monitoreo de los estudiantes, se favorece el compromiso para el mejoramiento profesional, así como también se incentiva el aprendizaje de calidad en gran parte de los estudiantes.

En este último trabajo mencionado, se consideran tres variables primarias, entre las que se encuentran la definición de la misión escolar, la escritura de las metas y la comunicación de las metas escolares. Las variables intermedias utilizadas fueron el manejo de los programas instruccionales, la coordinación del currículum, la supervisión y evaluación de las instrucciones y el monitoreo del progreso estudiantil. Mientras que entre las variables a medir están el desenvolvimiento del ambiente de enseñanza, el respeto del tiempo instruccional, la entrega de incentivos para la enseñanza, la promoción del desarrollo profesional y el mantenimiento de la presencia visible en el centro.

La correlación entre las variables analizadas fue estimada mediante el uso de programas especializados, específicamente el SPSS. Para calcular estas correlaciones, los coeficientes del modelo utilizado se analizaron mediante métodos de regresión lineal y cálculo del valor de r para determinar el valor porcentual de la varianza en los datos. Como en otros trabajos, utilizan valores de correlación entre las variables, clasificados de la siguiente forma:

- Valores absolutos entre 0.5 y 1, indican una alta correlación.
- Valores absolutos entre 0.3 y 0.5, indican una correlación moderada.
- Valores absolutos entre 0.1 y 0.3, indican baja correlación.

Además, con respecto al análisis de hipótesis, se considera que si el valor del estadístico t (Santa María & Buccino, 2019), es menor que t_{α} se rechaza la hipótesis nula y concluyen la existencia de una asociación significativa entre las variables analizadas, al 95% de confianza. Mientras que si el valor de t es mayor que t_{α} se falla en rechazar la hipótesis nula, concluyendo en este caso, que no hay relación significativa, con un nivel de significancia del 95%.

Tomando esto en cuenta, en ese trabajo, la variable de supervisión y evaluación de la enseñanza, obtuvo una correlación de 0.689 entre el monitoreo del progreso estudiantil; una de 0.648 entre la promoción del desarrollo profesional; y una correlación de 0.641 entre el planteamiento de objetivos y metas. De donde se puede inferir que, entre la población encuestada, se establece una mayor correlación entre el monitoreo del progreso estudiantil y la supervisión de la enseñanza. Por otro lado, observaron que la correlación entre la promoción del desarrollo profesional y la supervisión y evaluación de la enseñanza es de 0.648. Luego, la supervisión y evaluación de la enseñanza tiene un efecto positivo y con un nivel de significancia del 95%.

La variable asociada con los objetivos y metas en la escuela muestran un efecto positivo en la promoción del desarrollo profesional docente.

Por otro lado, el monitoreo del progreso de los estudiantes muestra un efecto positivo en la variable de promoción del desarrollo profesional docente, prediciendo un mayor compromiso con dicha promoción.

Discusión y conclusiones

El liderazgo pedagógico promueve que un director tenga presente que ante todo es un educador con herramientas que lo capacitan para organizar y ejecutar su trabajo cotidiano, orientando y supervisando a los educadores a su cargo, preocupándose por el aprendizaje de los alumnos. Para ello, se deben abordar tres dimensiones en el liderazgo, referidas a la definición de la misión escolar, gestión del programa de enseñanza y la creación de un clima que propicie un aprendizaje positivo (Ibarra-Carrasco, 2022).

En el análisis realizado en (Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui, 2021), se encontró una fuerte correlación entre los tipos de liderazgo que estimulan la participación activa del líder y las variables indicativas de la satisfacción del grupo, lo cual indica que cuando el líder se involucra con las personas a su cargo y recorren juntos el camino hacia el logro de los objetivos, lo cual es una característica del liderazgo pedagógico, se obtiene mayor satisfacción en las personas a su cargo. Además, se observa que cuando está presente la motivación inspiracional, característica altamente correlacionada con el liderazgo educativo transformacional, se obtiene un nivel alto de asociación con la efectividad escolar y esfuerzo extra escolar, lo cual hace que mejoren los resultados de la actividad docente. También se observó una correlación alta entre la efectividad escolar y las variables de carisma con influencia idealizada conductual, estimulación intelectual y el carisma con influencia atribuida, altamente correlacionadas con el liderazgo educativo transformacional. Por el contrario, se encontró una menor correlación entre las variables de satisfacción y el estilo de liderazgo pasivo, sin relación entre la docencia por excepción pasiva y el liderazgo laissez-faire, altamente relacionadas al liderazgo educativo correctivo evitador.

Por otro lado, en el estudio avanzado en (Jiménez & Parraguez, 2024), la supervisión y evaluación de la enseñanza mostró una alta correlación con las variables: promoción del desarrollo profesional, y planteamiento de objetivos y metas. Además, se recalcó el efecto positivo observado entre las variables promoción del desarrollo profesional docente y la supervisión y evaluación de la enseñanza, y con las variables asociadas con los objetivos y metas. Finalmente, se encontró que el monitoreo del progreso de los estudiantes muestra un efecto positivo en la variable de promoción del desarrollo profesional docente.

En conclusión, un liderazgo pedagógico va de la mano con la satisfacción de la población que se dirige, produciendo un mayor compromiso hacia el logro de los objetivos planteados y mayor efectividad cuando se estimula y promueve el desarrollo profesional. Además, se retroalimenta con la constante supervisión y evaluación de la enseñanza. ©

Paulina Xiomara Barzola Rizo. Docente en Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Particular Rosa María Álava Moreira, en Quevedo, Ecuador y estudiante de la Maestría en Educación Académica con mención en Responsabilidad Social Universitaria como actores clave en función de la vinculación, Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador.

Jimmy Manuel Zambrano Acosta. Ingeniero en Zootecnia, Magíster en Investigación y Gestión de Proyectos, Magister en Evaluación de la Calidad y Procesos de Certificación en Educación Superior, Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Acevedo M, A. F. (2020). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación. *Revista boletín Redipe*, 9(11), 26-46.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 1-10. doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Avolio, B. B. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 441-462. doi: <https://doi.org/10.1348/096317999166789>

- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en las escuelas de III etapa de básica*. (I. pedagógico, Ed.) Zulia, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. doi: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. *Revista Ibero Americana de Educación*, 39(2), 1-5. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3922587>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/>
- Garay, S., & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 39-64. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/660847>
- Gómez, R. C. (2002). *Liderazgo: conceptos, teorías y hallazgos relevantes*. Cuadernos Hispoamericanos.
- Ibarra-Carrasco, D. D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Revista formación Estratégica*, 1-16.
- Jaime Cuadros, M. d. (2016). *Estudio del liderazgo de docentes y directivos en programas técnicos-tecnológicos de la Universidad Cooperativa de Colombia, de Bucaramanga, Colombia*. España: Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40898>
- Jiménez, V. A., & Parraguez, N. P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación*, 47, 1-24. doi: <https://doi.org/10.15581/004.47.005>
- Lee, J., & Jensen, J. M. (2014). The Effects of Active Constructive and Passive Corrective Leadership on Workplace Incivility and the Mediating Role of Fairness Perceptions. *Group & Organization Management*, 39(4), 416-443.
- Mendoza, M., & Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las empresas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, XIV(1), 118-134.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 29-46.
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación. *Revista Educación*, 40(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Ramírez-Hernández, A. (2022). Dimensiones de liderazgo pedagógico-docente en entornos universitarios: liminares de innovación educativa. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(2), 1-10. doi: <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22555>
- Riascos-Hinestroza, L. E., & Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educ. Educ.*, 4(2), 243-264. doi:DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado el 18 de julio de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>
- Santa María, C., & Buccino, C. (2019). *Elementos de probabilidad y estadística*. Moreno: UNM Editora.
- Santos, E. (2016). *Influência da liderança transformacional e da cultura organizacional na confiança organizacional*. España: Disertación Doctoral, Universidad de La Rioja.
- Vega, V. C., & Zavala, V. G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial del Liderazgo (MLQ forma 5X corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno*. Chile: [Tesis en Psicología] Universidad de Chile.

Aspectos socioemocionales de un dilema ambiental a través del juego de roles

Investigación
arbitrada

Socio-emotional aspects of an environmental dilemma through role-play

Liliana García Martínez¹

lili.garciamtz.31@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7372-1271>

Teléfono. +52 222 434 1121

Antonio Fernández Crispín²

anfern64@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9298-9159>

Teléfono. +52 222 308 0239

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

¹Facultad de Filosofía y Letras

²Facultad de Ciencias Biológicas

Hidalgo de Puebla de Zaragoza México



Recepción/Received: 08/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 00/00/2024

Aprobación/Approved: 00/00/00

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

En los programas de educación ambiental se debe facilitar el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica para afrontar problemas ambientales. Esta investigación de tipo cualitativa tiene como objetivo desarrollar la sensibilidad moral a partir del juego de roles para la solución de un conflicto planteado en un dilema ambiental contextualizado. La actividad didáctica-pedagógica de juego de roles permite analizar y promover aspectos cognitivos, afectivos-emocionales y conductuales. En este estudio participaron 27 estudiantes que cursaban el nivel medio superior. Los resultados indican que prevalece la figura de una relación instrumentalista-legalista entre el ser humano y la naturaleza. La empatía se presenta como un valor que los participantes experimentaron y reflexionaron partiendo de sus experiencias, conocimientos y valores.

Palabras clave: educación ambiental, desarrollo de juicio moral, dilema moral, socioemocional.

Abstract

Environmental education programs should facilitate the development of reflective and critical capacity to face environmental problems. The objective of this qualitative research is to develop moral sensitivity through role-playing for the solution of a conflict raised in a contextualized environmental dilemma. The didactic-pedagogical activity of role-playing allows analyzing and promoting cognitive, affective-emotional and behavioural aspects. In this study, 27 high school students participated. The results indicate that the figure of a legalistic instrumentalist relationship between human beings and nature prevails. Empathy is presented as a value that the participants experienced and reflected on based on their experiences, knowledge and values.

Keywords: environmental education, development of moral judgment, moral dilemma, socio-emotional

Introducción

Actualmente, la educación ambiental se considera el medio oportuno para formar conocimientos, prácticas y valores ambientales. En este sentido, se enfatiza sobre la importancia de los valores ambientales para desarrollar el pensamiento crítico y moral sobre la problemática ambiental actual. Hay que tener en cuenta que la estructura de los valores que caracterizan a un grupo social depende de su contexto sociohistórico.

La crisis ambiental está relacionada con las actividades del ser humano, por lo que se ha planteado la idea de que estamos en una nueva era geológica donde existe una relación de dominación de la especie humana hacia la naturaleza “el Antropoceno”. Esta nueva era es consecuencia del capitalismo extractivista y consumista generado por la especie humana. Donde se favorecen unos pocos, pero se hacen colectivas las consecuencias y se corresponsabiliza a las sociedades humanas (Urquijo, 2020).

Como consecuencia, surge una perspectiva ética promovida por diferentes movimientos ambientalistas, desde la naturaleza como sujeto de derechos, la injusticia social promovida por el capitalismo y las formas de producción que cosifican la naturaleza. La existencia dicotómica naturaleza-sociedad, de acuerdo con las ideas de Bruno Latour, nos permite repensar conceptualmente esta división donde el sujeto es el ser humano y se encuentra circundado por objetos (Patella, 2005). En otras palabras, reconsiderar que existe una sinergia entre la sobrevivencia del ser humano y la de la naturaleza.

Considerando lo anterior, la educación ambiental debería tener como uno de sus principales objetivos el desarrollo de juicio moral para restablecer la relación entre el ser humano y la naturaleza. Para ello es necesario un conocimiento oportuno de los derechos y obligaciones morales que existen entre los individuos de la especie humana, otros seres vivos y el espacio donde se desarrollan. Es de gran importancia, promover una educación en valores ambientales para generar conciencia ambiental, pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones éticas para la solución de problemáticas ambientales (López, Flores y Encalada, 2024).

Una de las herramientas didácticas-pedagógicas para promover la educación en valores es el juego de roles que permite posicionarnos en el lugar del otro. A través de esta actividad se plantea un dilema, para estimular la reflexión y argumentación para tomar decisiones, adquirir conocimientos y habilidades para la expresión oral y generar conciencia de las acciones planteadas a partir de ponerse en el lugar del otro, fomentando la empatía como valor universal para la sensibilidad moral.

Derivado de lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo de la sensibilidad y el juicio moral a partir del juego de roles para la solución de un conflicto ambiental generado a partir del planteamiento de un dilema ambiental contextualizado. Partimos de la idea de que los aspectos cognitivos, emotivos y conductuales actúan de manera integral para el desarrollo de juicio moral en alumnos del nivel medio superior. La investigación se apoya en los juegos de roles, el análisis y reflexión de dilemas ambientales que permiten interpretar los argumentos y narrativas que los participantes construyen en la toma de decisiones.

Se diseñó un dilema ambiental contextualizado (DAC) que plantea el conflicto sobre los derechos de la naturaleza y el uso humano de ella. El DAC “El pinal” incluye personajes humanos y de la naturaleza (árboles, cerro, hongos) en el conflicto presentado. Con la actividad de juego de roles buscamos promover la reflexión entre pares. Además, de conocer y analizar los conceptos ambientales que los participantes usan, el desarrollo de la sensibilización y juicio moral para estimular sentimientos, valores, emociones y acciones que permitan entender la relación que los participantes tienen con la naturaleza.

Fundamentación teórica

Corrientes ambientalistas que reflejan valores hacia la naturaleza

En el campo de la educación ambiental podemos encontrar diferentes posturas filosóficas y teóricas para abordar la ética. Por ello, nos remitiremos al antropocentrismo, biocentrismo y ecocentrismo como distintas formas de valorar la relación del ser humano con la naturaleza.

En el antropocentrismo la instrumentalización y cosificación de la naturaleza se debe al pensamiento egocéntrico del ser humano, el cual lo sitúa por encima de la naturaleza olvidándose incluso de su propia naturaleza en cuanto al ser biológico. El valor que se le asigna a la naturaleza es como recurso material y económico. Esta forma de utilizar la naturaleza deriva de la globalización y el modelo económico instalado desde la revolución industrial hasta nuestro tiempo, por tanto, se deja de lado su valor intrínseco, la visión de unidad y complementariedad con la naturaleza (Rozzi *et al.*, 2007; Gudynas, 2014).

El discurso moral se torna sobre los intereses de la especie humana, legitimando la depredación indiscriminada de la naturaleza (Montalván, 2021). En esta visión de utilitarismo que se le da a la naturaleza, no se comparte la idea de que la naturaleza sea sujeto de derechos, al contrario, se difunde esa visión de materialismo bajo la perspectiva de asegurar utilidades económicas o productivas (Manrique, *et al.*, 2019; Gudynas, 2014).

En el biocentrismo la naturaleza cuenta con derechos intrínsecos y se valoran diferentes formas de relaciones que establece el ser humano con la naturaleza. El primer principio del biocentrismo está arraigado a la importancia moral de los intereses, expresados en la necesidad de un ser vivo de tener un propósito, deseo o voluntad para efectuar una acción para salvaguardar su existencia e integridad (Manrique *et al.*, 2019).

Se reconoce que el ser humano tiene una gran responsabilidad moral porque está facultado con la capacidad de raciocinio para poder tomar decisiones y proceder para el bienestar de otras especies. Una de las críticas al biocentrismo es que no involucra a todos los elementos de los ecosistemas desde una perspectiva holística. Así surge, el ecocentrismo que le da consideración moral a la biosfera en general, incluyendo factores bióticos y abióticos (Manrique *et al.*, 2019).

El ecocentrismo es una corriente ambientalista que considera que el ser humano pertenece no solo a las comunidades humanas, sino a comunidades de seres vivos con los que interactúa para hacer simbiosis, por tanto, el ser humano tiene responsabilidad moral en esas interacciones con la biósfera (Manrique *et al.*, 2019). La ecología profunda, una de las posiciones ecocentristas más difundidas, es considerada una ecofilosofía que le atribuye valores intrínsecos a la naturaleza. Esta mirada desarrolla una mirada preservacionista de la naturaleza en el sentido de resguardar, proteger y perpetuar.

La existencia de una correlación entre la naturaleza y el ser humano se debe a la multiplicidad de factores que se desarrollan para la supervivencia y permanencia del planeta Tierra. La crisis generada en la modernidad se debe a la separación dominante entre la naturaleza y la sociedad, que, de acuerdo con Latour, deriva de una crisis de la objetividad, donde los sujetos se encuentran separados de los objetos (Patella, 2005). Por eso, es preciso una antropología simétrica que considere la multiplicidad entre la relación del ser humano y lo no humano, para establecer un nuevo colectivo entre ellos y que todos sean portadores de derechos de ciudadanía.

Educación en valores ambientales

Es importante promover la práctica de valores en los diferentes procesos educativos para la construcción de interacciones sanas entre la sociedad y la naturaleza (González y Figueroa, 2009). Según la UNESCO (2020) para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) la agenda mundial debe incluir a la educación para promover la sostenibilidad del planeta. Esta educación debe asegurar el acceso a una educación de calidad e integral. Además, menciona las siguientes dimensiones para lograr la educación para el desarrollo sostenible:

La dimensión de aprendizaje cognitivo para comprender los desafíos para la sostenibilidad y sus interconexiones complejas. Explorar ideas disruptivas y soluciones alternativas.
La dimensión de aprendizaje conductual: consiste en llevar las acciones prácticas para la

transformación hacia la sostenibilidad a las esferas personal, social y política. La dimensión de aprendizaje social y emocional: desarrollar actitudes y valores fundamentales para la sostenibilidad, cultivar la empatía y la compasión por otras personas y el planeta, y motivar a liderar el cambio necesario. (UNESCO, 2020, p. 17).

Por tanto, estamos en correspondencia con la dimensión de aprendizaje social y emocional que considera que la educación debe estar fundada en valores ambientales. Principalmente, el valor de la empatía entre personas y con el planeta como una forma de incidir positivamente en la solución de problemas ambientales.

El concepto de educación para el desarrollo sostenible (o sustentable) ha enfrentado diferentes críticas. Por ello Fernández y Lara (2015) consideran que es necesario reconocer que existen diferentes propuestas de desarrollo sostenible que se pueden categorizar como débiles o fuertes dependiendo de qué tan radicales sean los cambios propuestos en la relación el ser humano con la naturaleza. El desarrollo sostenible débil se centra en la idea de establecer una relación donde el ser humano conserve y proteja a la naturaleza de los efectos de las actividades humanas, pero no considera una crítica profunda al sistema socioeconómico dominante. En cambio, el desarrollo sostenible fuerte busca que el individuo y las sociedades se liberen del modelo socioeconómico dominante a través de la capacidad reflexiva y crítica que les permita restablecer la ruptura entre el ser humano y la naturaleza. Esta reflexión debe ser consciente, promover principios y valores universales como el respeto y la armonía con la naturaleza, aceptar y gestionar los conocimientos desde los saberes tradicionales, la ciencia y la tecnología para el bien común (Fernández y Lara, 2015).

No podemos separar la relación de la educación con el desarrollo de sensibilidad moral y la enseñanza de valores ambientales, para la armonía de la sociedad con la naturaleza.

Dilemas morales

Mediante los dilemas morales hipotéticos o reales se expone algún conflicto donde la reflexión y los argumentos del sujeto se vuelven esenciales para tomar una decisión, demandando el desarrollo de habilidades de pensamiento cognitivo para la postura que tomará la persona (Márquez y Méndez, 2018).

Los dilemas morales permiten reflexionar utilizando el juicio moral, el cual se considera un proceso de reflexión que jerarquiza y ordena una serie de valores propios del individuo, que están en juego al enfrentarlos ante situaciones de conflicto. El razonamiento puede permitir que las personas analicen y reflexionen las normas que se aceptan de forma convencional y social e, incluso, que las revaloricen. Además, desarrolla el pensamiento complejo formando nuevos significados morales, valorativos y conceptuales. Los dilemas morales pueden considerarse un tipo de intervención educativa que promueve el desarrollo de juicio moral (Monzón *et al.*, 2006; Castro, 2014; Carmichael *et al.*, 2018).

Aproximación a la Teoría de Hoffman para el desarrollo de valores ambientales

Una de teorías representativas dentro del campo de la psicopedagogía que analizan el desarrollo de juicio moral es la teoría de la socialización moral de Martin Hoffman. Esta teoría establece una correspondencia entre las emociones, los principios morales y el comportamiento que desarrolla un individuo frente a la toma de decisiones (Jansens, 2001; Goodnow, 2001). Hoffman retoma el valor de la empatía para vincularlo con el desarrollo moral, considera que tiene una relación directa con la conducta moral de un individuo (Cortés, 2002; Márquez y Méndez, 2018; Miranda y García, 2021).

La teoría de Hoffman entiende por desarrollo moral a la internalización de normas y valores que la sociedad puede transmitir al individuo desde la infancia. Para que esa internalización suceda es importante promover el valor de la empatía. Este valor habilita la capacidad de comprensión para entender las razones, los valores, las emociones y actitudes de otras personas (Martínez y Buxarris, 2009; Altuna, 2018).

Para Hoffman, la empatía es “una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo” (Altuna, 2018 p. 390). En el sentido de la definición, el individuo desarrolla una conducta prosocial al ponerse en la situación del otro.

La empatía es considerada la clave de toda moralidad y se distinguen al menos tres tipos de empatía de acuerdo con Altuna (2018): la primera, la empatía básica o de contagio emocional, se produce de manera instintiva e inconsciente como si se tratará de una transmisión directa de emociones de persona a persona; la segunda, la empatía por asociación de experiencias propias comparadas con las que presenta otra persona, puede suceder de forma directa o indirecta y la tercera, la empatía por adopción de perspectiva, sucede cuando nos ponemos en el lugar de otro sujeto aunque esté o no presente, sea o no cercano, sea real o ficticio.

La empatía por adopción de perspectiva está asociada a un proceso cognitivo mayor porque tratamos de pensar o sentir lo que está viviendo el otro, Hoffman la subclasifica en:

- Perspectiva centrada o autocentrada: que ocurre al imaginar que sucedería conmigo, si me encontraré en la situación del otro. Así, se puede detonar en una empatía mayor con el prójimo o puede suceder lo contrario, lo que se conoce como desviación egoísta al pensar solo en la propia situación.
- Perspectiva centrada en el otro: implica tener información de la persona y sus circunstancias, porque ahora se centra la atención en imaginar que está sintiendo la persona al enfrentar esa situación. Se toma en cuenta la mentalidad y carácter de esa persona, no los propios.
- Adopción combinada de perspectivas: consiste en imaginar enfrentarse a la situación desde el propio carácter y pensamiento o hacer una especie de vaivén donde se abarcan ambos puntos de vista, quien experimenta la situación y quién es el observador, esta posición corresponde a una empatía madura (Rodríguez, 2016; Altuna, 2018).

Los principios morales como la justicia o la igualdad y los afectivos como la empatía tienen un encuentro moral, al desarrollarse uno surgirá el otro, guiando el desarrollo de juicio moral que permite tomar decisiones y dirigir la acción del sujeto. Algunas limitaciones al estudiar la empatía tienen que ver con la inmediatez con la que nos ponemos en el lugar del otro, sin profundizar en sus necesidades reales. También, con la tendencia a dar preferencia a los lazos familiares o hacia las personas más cercanas, causando el desinterés en los desconocidos. Además, solemos empatizar con los semejantes, con aquellos que piensan como nosotros porque comparten costumbres, gustos, religión, orientación sexual o clase social. Sentimientos como la envidia, venganza, resentimientos y rivalidades pueden provocar contra-empatía y emociones reconfortantes cuando le sucede algún acto de injusticia a quien no simpatiza con nosotros (Hoffman, 2002; Altuna, 2018).

Por lo anterior, analizar la empatía y su influencia para el desarrollo moral se vuelve un reto que se debe afrontar con delicadeza, objetividad e imparcialidad. Existe una naturaleza compartida y debemos considerar que, entre nuestros semejantes están otras especies de organismos vivos que comparten hábitat con el ser humano. Como menciona Hoffman, (2002) “La mayoría de los dilemas morales de la vida suscitan empatía porque implican víctimas, se vean o no, sean presentes o futuras. A su vez, la empatía activa principios morales y, ya sea directamente o a través de ellos, influye en el juicio y el razonamiento morales” (p. 207). Por tanto, existe una gran responsabilidad del ser humano para afrontar el deterioro del planeta Tierra de una forma crítica, reflexiva y empática.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa al explorar y analizar las emociones que influyen en la toma de decisiones morales frente a un conflicto ambiental. Se desarrolló en una institución del nivel medio superior del Municipio de Acajete, Puebla. Los participantes viven en comunidades que se encuentran dentro del área de influencia del área natural protegida “Parque Nacional La Malinche o Matlalcuéyatl”. Se encuentran en un rango de edad que fluctúa entre los 15 y los 18 años. La población estudiantil que participó en esta investigación fue de 27 participantes, que se dividen en dos grupos, segundo grado con 18 participantes y tercer grado con 9 participantes.

La metodología incluye dos etapas: la primera corresponde, al diseño del dilema ambiental contextualizado y la segunda a la aplicación del dilema a través del juego de roles. El diseño de los dilemas contextualizados se

realizó utilizando el método de casos. Esta estrategia se utiliza para lograr la enseñanza crítica, el aprendizaje significativo a partir del análisis, la reflexión, el trabajo colaborativo y el pensamiento complejo de las problemáticas presentadas. Este método se relacionó con el de dilemas morales-ambientales contextualizados porque ofrecen un formato de narrativa que plantea el dilema moral sobre una serie de conflictos, valores, reglas, principios y políticas que el individuo tendrá que apreciar al momento de tomar decisiones (Flores, 2020).

El dilema ambiental contextualizado (DAC) se tituló “DAC 1. El Pinal”. Presenta el conflicto sobre el derecho del ser humano a utilizar recursos naturales contra los derechos de la naturaleza para su supervivencia y preservación (Anexo 1). El instrumento fue validado por expertos del campo de educación ambiental, quienes observaron y retroalimentaron la narración de la historia que presenta el conflicto.

El DAC desarrolla el conflicto sobre la necesidad de una familia de utilizar recursos de la naturaleza, leña y hongos, para obtener un ingreso económico extra. Esta necesidad particular se extiende a la generalidad de la población, quienes se ven afectados al establecerse reglamentos para prohibir el saqueo y la deforestación ilegal con la finalidad de preservar y conservar el cerro El Pinal, que cuenta con una superficie de bosque de encino-pino. El conflicto, además presenta el dilema sobre si es correcto o no evadir a las autoridades, ya que no existen alternativas para una economía y calidad de vida digna para la familia.

Una vez validado el instrumento DAC, en la segunda etapa, se recurrió a la estrategia didáctica-pedagógica denominada juego de roles. El juego de roles puede ser utilizado para responder a problemas ambientales. Se considera un juego de simulación que tiene las siguientes características: estimula el interés por aprender, demanda tomar decisiones ante problemas reales y observar consecuencias de la toma de decisiones, incentiva la reflexión crítica basada en el diálogo y la capacidad de poder argumentar opiniones o expresar valores y sentires (Cruz, Acebal, Cebrián, y Blanco, 2020).

Procedimiento para el juego de roles

Para la actividad de juego de roles se utilizó el DAC. “El pinal” con la finalidad de que los participantes se pusieran en el papel de los personajes humanos (Sr. Huerta, hijos del Sr. Huerta, autoridades, taladores y población) y no humanos (árboles, hongos, cerro el Pinal). Los pasos en la actividad fueron:

1. Se les explicó el juego de roles como actividad didáctica-pedagógica. El juego de roles es una estrategia metodológica para la simulación o representación de situaciones reales o ficticias, cada participante debe defender el papel que juega dentro del caso o dilema, además de interactuar con los demás personajes para llegar a la solución o toma de decisiones de la problemática que se presenta (Cruz *et al.*, 2020).
2. Se asignaron los personajes que tendrían que interpretar los participantes.
3. Después de hacer la lectura del dilema, cada participante improvisó para interpretar al personaje que le fue asignado. Sin tener un guion previo, cada participante tendría que actuar para defender sus derechos, argumentar sus opiniones y obligaciones.
- 4- Al terminar la actividad, los participantes escribieron en una hoja de notas las emociones que les generó interpretar el personaje del dilema ambiental.
5. Para finalizar, se realizó la reflexión en grupo sobre las emociones y acciones que surgieron durante el juego de roles.

Las reflexiones que realizaron los participantes fueron transcritas para analizar las palabras de mayor frecuencia en ATLAS.ti y formar nubes de palabras que ayudaron a identificar las emociones, conocimientos y sentires. Antes de realizar la actividad se solicitó la autorización y consentimiento, tanto de la institución como de los participantes para el desarrollo de la actividad, la cual fue videograbada para su análisis posterior. El trabajo de campo permitió anotar las siguientes observaciones: tiempo de duración de la actividad, expresiones corporales y faciales de los participantes, modulación de la voz y lenguaje utilizado.

Resultados

Al desarrollar la actividad sobre el juego de roles del DAC “El Pinal”, los participantes se mostraron como sujetos activos, sin importar si interpretaron personajes humanos o no humanos. El grupo de tercer año pudo mantener la actividad del juego de roles durante nueve minutos y el grupo de segundo once minutos. A continuación, presentamos los resultados de la actividad de juego de roles y el análisis de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de los participantes.

Las primeras impresiones que se observaron sobre como actuaron los participantes, son: inseguridad para comenzar a actuar, incertidumbre por tener que improvisar y representar a personajes no humanos. Conforme la actividad se estaba desarrollando hubo mayor comodidad con el personaje. También, se notó desesperación de algunos participantes al percibir que otros participantes estaban estupefactos. Sin embargo, la actividad promovió la participación de la mayoría, principalmente, al momento de describir el sentir y las emociones.

El juego de roles incentivó en los estudiantes las emociones que les genera el ponerse en el lugar de los personajes, promoviendo el valor de la empatía. La interpretación de actores no humanos causó incertidumbre ya que les es difícil, darles derecho a los objetos para hablar o ser representados y superar el dualismo entre sujeto/objeto que describe Bruno Latour en el parlamento de las cosas (Lash, 1999; Latour, 2004; Patella, 2005).

Valor intrínseco y extrínseco de la naturaleza

Durante el juego del rol, quienes participaron activamente para desarrollar la historia fueron los personajes humanos. Los participantes que interpretaron a elementos de la naturaleza, comentaron no haber intervenido porque consideraron que no tenían voz, ni voto y permanecieron inmóviles la mayor parte del desarrollo de juego de roles. Es decir, les cuesta darles un valor intrínseco a estos elementos de la naturaleza. De acuerdo a Gudynas (2014) el antropocentrismo es un sistema que impone un valor extrínseco a la naturaleza. De esta manera, el árbol, el cerro y los hongos no tienen un valor por sí mismos, sino es el ser humano quien le otorga un valor, que generalmente es utilitarista.

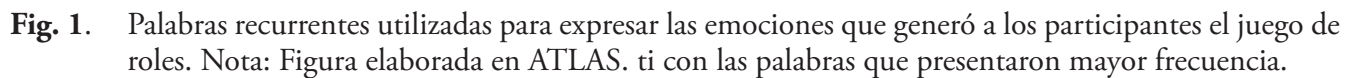
Para Latour el ser humano es un “tejedor de morfismos”, que construye a los objetos (naturaleza) de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, para Latour los objetos tienen agencia, significa que tienen derechos, responsabilidades, pueden juzgar y valorar al igual que los sujetos (Lash, 1999). Los participantes están intrincados en el pensamiento moderno de la separación entre el sujeto y el objeto.

Al referir que no tenían una forma de comunicación, los participantes que interpretaron actores no humanos prefirieron no actuar frente al conflicto que se desarrolló. Sin embargo, al inicio del juego los personajes no humanos mencionaron funciones vitales que desarrollan para el equilibrio y conservación de la naturaleza, así como para la sobrevivencia de otros seres vivos. Tales como; proveer oxígeno, albergar a otras especies (hábitat), regular gases de efecto invernadero como el dióxido de carbono, proveer de madera y alimento a los seres humanos. Los primeros tres, son valores inherentes a los ecosistemas y los últimos dos valores para satisfacer necesidades de la especie humana. Lo cual, indica que tienen conocimiento teórico sobre aspectos biológicos, ecológicos y ambientales.

Sin embargo, la explicación también puede estar relacionada con el desarrollo cognitivo de los participantes. Durante la etapa infantil, la representación mental que hacen los individuos tiende a considerar a las cosas que le rodean como vivas y conscientes, lo cual se denomina animismo (Denegri, 1990). Este tipo de representación de la realidad cambia en la etapa de la adolescencia, en la cual se encuentran los participantes. Es decir, la realidad es que los personajes no humanos no hablan y algunos no se mueven, por tanto, así lo representaron los participantes.

Empatía como promotor de justicia social y ambiental

La dimensión emotiva-afectiva que se aborda con el juego de roles tocó sentimientos y emociones, tales como: tristeza, enojo, nervios, preocupación, frustración, confusión, alegría, culpabilidad, miedo, satisfacción, entre otros (Fig. 1).



En la actividad de juego de roles, al interpretar a un árbol me sentí muy triste, ya que el árbol no tenía mucho tiempo creciendo y vino un humano a talarlo, al final de cuentas no todos los pobladores tenían la culpa de la tala inmoderada, pero por unos pagan todos, tanto la población como la naturaleza. (participante de tercer grado).

En el papel de autoridad, al principio me sentí confundida, en el sentido de que estábamos aplicando una ley decretada que se tenía que obedecer, pero que tenía muchas consecuencias negativas o positivas según desde donde nos posicionemos. Positivas, para la naturaleza y para seguir disfrutando del bosque, pero negativas porque los pobladores no cuentan con otras fuentes de ingresos para sobrevivir. Cuando los compañeros comenzaron a dar argumentos, como autoridad no podíamos hacer que todos estuvieran de acuerdo, fue muy difícil pensar en una solución que favoreciera a todos. En ese sentido, sentí impotencia al no poder pensar en algo que solucionará el conflicto. (participante de segundo grado).

Los participantes desarrollaron una empatía con una adopción combinada de perspectivas, consiste en imaginar enfrentarse a la situación desde el propio carácter y pensamiento (Rodríguez, 2016; Altuna, 2018). Este hecho se manifiesta cuando se expresó lo siguiente “Lo que sí creo, es que al arrancar hongos ya no dejamos que terminen su ciclo de vida, no creo que nos gustaría que nos arrancaran la vida”. Podemos notar que se hace una especie de vaivén donde se abarcan ambos puntos de vista, quien experimenta la situación y quién es el observador.

216

Convenciones y autoridad

Es importante hacer notar, que durante el juego de roles los participantes exigían que la persona que interpretó a la autoridad resolviera el conflicto, expusieron que los pobladores tienen el derecho de aprovechar los bienes de la naturaleza porque es la forma en que pueden obtener ingresos para el sustento de la familia. A pesar, de que la autoridad exponía sus argumentos, los pobladores exigían que el gobierno hiciera su trabajo y ofreciera alternativas.

De acuerdo a la teoría del desarrollo de juicio moral de Kohlberg en sus niveles de razonamiento moral, la mayoría de los adolescentes y adultos se encuentran en un nivel denominado convencional, el cual se caracteriza porque la autoridad y la sociedad someten al individuo a una serie de reglas, expectativas y convenciones. Cada integrante de la sociedad toma en consideración las reglas del grupo, el sujeto se identifica dentro de la sociedad y asume un rol (Monzón *et al.*, 2006; Navarro, 2012; Márquez y Méndez, 2018). No entraremos a desarrollar este tema, sin embargo, el razonamiento cognitivo de un individuo puede verse afectado por el entorno en el que se desenvuelve influyendo sobre dimensión afectiva y conductual.

Se notó la frustración por parte de los participantes, porque no podían llegar a un acuerdo que beneficiara a todos. El grupo de tercer año llegó al siguiente acuerdo: los pobladores se comprometieron a no excederse en la extracción de leña y hongos, mientras que la autoridad se comprometió a otorgar permisos moderados, consideraron respetar la palabra como principal acuerdo del diálogo que tuvieron los pobladores con las autoridades.

El grupo de segundo año, no llegó a ningún acuerdo favorable. Sostuvieron que la autoridad era la responsable de buscar soluciones. Al finalizar, la frustración de quienes interpretaron al Sr. Huerta y pobladores, los llevo a decidir linchar a la autoridad. Por tanto, se logra notar una contra empatía derivada de los resentimientos, la inseguridad y desconfianza hacia la autoridad. Algunas reflexiones de los alumnos de segundo año sobre su sentir, son:

En el juego de roles, me sentí enojado y triste por la situación y las posturas que tenían las personas, como los pobladores y autoridades. (alumno de segundo año, rol de árbol)

Al improvisar y ver como mis compañeros actuaban, vi la situación muy real, a pesar de que en algunos momentos fueron exagerados, no se separa mucho de la vida real. (alumno de segundo año, rol poblador)

Las emociones que surgieron en esta representación como el Pinal, es que es muy triste, en la mayoría de las situaciones, solo piensan en satisfacerse dejando a un lado la preocupación o cuidado del medio ambiente, pero llegue a sentirme feliz porque gracias a la recolección de leña seca ayudan a que no se encienda en épocas de calor. (alumna segundo grado, rol cerro el Pinal)

El entorno y contexto donde se desarrollan los individuos es importante para el desarrollo de juicios morales. Cuando los personajes decidieron linchar a la autoridad, sobrepasaron los límites de los valores universales como el respeto y derecho a la vida. Los participantes solo consideraron los intereses propios, sin considerar el bien común, ni el bien de la naturaleza. Es decir, la empatía estuvo determinada por la defensa de quienes son sus semejantes, sin considerar los derechos de la naturaleza o de las autoridades. A continuación, se presenta el sentir de quien interpretó a la autoridad.

En la actividad tome el papel de autoridad y la verdad me generaba un sentimiento de desesperación al no poder ayudar a la gente porque si yo estuviera en su papel haría lo mismo, también me dio coraje que la gente se pusiera en nuestra contra tan solo por seguir órdenes y al final nos terminaran linchando, fue desesperante. (alumna de segundo grado).

Me tocó el papel de autoridad. Al principio me sentí un poco confiada, en el sentido de que como ya está la ley decretada, se tenía que obedecer. Cuando comenzaron a argumentar, no podíamos hacer nada para que todos estuvieran de acuerdo...fue muy difícil pensar en una solución que favoreciera a ambos lados. En ese sentido, diría que impotencia al no poder pensar en algo. (alumna de segundo año, rol de autoridad).

Los participantes actuaron pensando solo como entidades humanas. Queda claro, que no pudieron llegar al consenso entre ellos para solucionar una problemática que afecta, también, a la naturaleza. En ideas de Bruno Latour, tendríamos que redefinir nuestra concepción de naturaleza, porque nos construimos socialmente con la interacción entre humanos y no humanos y en épocas del Antropoceno es fundamental replantear esa relación (Uribe, 2023).

Ahora bien, debemos profundizar en el fenómeno de linchamientos. De acuerdo a Pérez (2023) el linchamiento se puede definir como “una violencia física y simbólica que, desplegada por una mayoría de personas, pretende castigar extralegalmente a uno o más acusados de cometer algún delito o crimen”(p. 194). El autor realizó un análisis de la incidencia de casos por linchamiento por entidad federativa, encontró que la mayoría de casos se concentran en la zona centro de México. El estado de Puebla ocupa el segundo lugar en registros de linchamientos, con un total de 32 casos para el año 2022.

Esta violencia colectiva ocurre en espacios públicos, que son espacios comunes. También, a la vista de todos los que van transitando, quienes pueden participar de forma activa de esta violencia o como espectadores. Existen diversos delitos por lo que las personas pueden ser linchadas. Sin embargo, es frecuente que la persona linchada no haya cometido ningún delito, ya que la sola especulación de que lo haya cometido es suficiente (Pérez, 2023).

En el caso de esta investigación la autoridad estaba laborando y en uso de sus funciones impidiendo quebrantar el reglamento que establece no extraer leña, ni hongos de un área natural protegida. No se le acusaba de ningún delito, el conflicto es la incertidumbre, el descontento, la desesperación y la falta de soluciones a una actividad que remunera a los pobladores para obtener ingresos extras para sus familias. Esos sentimientos provocaron una contra-empatía, al sentir que es un acto de injusticia privar a las familias de una forma de sustento y bienestar, considerando que la autoridad no simpatiza con los pobladores.

El linchamiento se reproduce por la desconfianza de la ciudadanía, no existe firmeza en las formas de aplicar justicia y sanciones a personas que cometen delitos o actos que ponen en riesgo a otros ciudadanos. A pesar de la forma en que actuaron los participantes de segundo grado, expresaron y se analizó el sentir después de la actividad de juego de roles. Concluyeron que se debe replantear la forma en que actuaron frente al conflicto, se sintieron avergonzados, con miedo y frustrados por la forma en que expresaron su descontento.

Conclusiones y recomendaciones

Encontramos en el juego de roles una forma de promover la conciencia ambiental en el aula a través de presentar dilemas ambientales contextualizados, ambas son consideradas estrategias didácticas-pedagógicas. Esta actividad promueve la reflexión, el diálogo y la participación activa entre pares. Además, se pueden identificar emociones y sentires que se expresan en una forma de actuar para solucionar problemas.

Se encontró que los participantes tienen una visión antropocéntrica y le dan un valor extrínseco a la naturaleza. Consideran que el ser humano tiene derecho de utilizarla para satisfacer sus necesidades. No obstante, algunas reflexiones dejan entrever que consideran que debe existir una responsabilidad para conservar las áreas naturales y respetar los límites de la naturaleza. Sin embargo, no se hace evidente el sentido de pertenencia y complementariedad entre el ser humano y la naturaleza.

Los participantes reflejan un sentido de pertenencia a un sistema regido por un conjunto de leyes, reglas y convenciones que rigen el bien común de la sociedad, sin considerar la pertenencia y complementariedad de las sociedades con la naturaleza.

No existió ninguna preparación previa sobre el tema del conflicto entre los derechos de la naturaleza y los del ser humano. Por tanto, la actividad fue improvisada y cada interpretación se realizó de acuerdo al conocimiento de la lectura del DAC “El pinal”, a diferencia del estudio de Cruz, *et al.*, (2020) donde los participantes tuvieron tiempo para informarse sobre el tema de energía nuclear. Además, de poder interactuar entre ellos previo al juego de rol a través de TIC. Sin embargo, consideramos que la improvisación refleja los fines de

la investigación, interpretar, analizar y expresar los sentimientos, emociones y acciones que los participantes generan de forma espontánea.

Podríamos considerar algunas modificaciones para la ejecución del juego de roles, en cuanto a la propuesta de dar tiempo previo a los participantes para que puedan investigar acerca de la problemática que presenta el dilema ambiental. Por ejemplo, los participantes pueden investigar sobre los siguientes temas: la tala ilegal en la zona del área natural protegida de la Malinche, sobre las causas y consecuencias de la extracción de material considerado como potencial combustible (leña), la función biológica de los hongos, su forma de reproducción y usos tradicionales, los derechos de la naturaleza, las leyes y reglamentos en materia ambiental que aplican para el municipio de Acajete. Los temas anteriores, algunos ya conocidos para los participantes, podrían brindarles una mayor información para formar y dar argumentos al interpretar al personaje asignado. Sin embargo, consideramos que la actividad nos permitió conocer sus propios argumentos, su pensar y sentir.

El entorno donde se desarrollan los individuos puede influir en la forma en que se conciben y resuelven los conflictos. El linchamiento, puede ser un conflicto social que muestra la inseguridad y desconfianza en la autoridad para la solución de problemas. Pero también, la necesidad de replantear la relación que establecemos entre humanos, con el entorno físico y con elementos no humanos.

La resolución de conflictos de forma pacífica, consensuada y dialogada también es posible, tal como demostró el grupo de tercer grado. Los participantes lograron llegar a acuerdos con la autoridad a través de la reflexión y el compromiso mutuo. La propuesta de aprovechar lo que provee la naturaleza sin exceder los límites y la de plantear actividades de preservación y conservación, nos indican que existe un amplio conocimiento sobre actividades complementarias y comunitarias para resguardar el área natural protegida a la que pertenecen.[®]

Trabajo realizado como parte del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Liliana García Martínez. Licenciatura en Ingeniería en Recursos Naturales Renovables por la Universidad Autónoma Chapingo. Maestra en Ciencias Ambientales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Estudiante del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Antonio Fernández Crispín. Licenciado en Biología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana-Puebla, Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Catedrático de la Facultad de Ciencias Biológicas y del Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Referencias bibliográficas

- Altuna, Belén. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, 43(2), 245-262.
- Carmichael, Cheryl, Schwartz, Anna, Coyle, Maureen & Goldberg, Matthew.H. (2018). A Classroom Activity for Teaching Kohlberg's Theory of Moral Development. *Teaching of Psychology* 46(1), 80-86.

- Castro, Aguirre Adriana. (2014). Teorías sobre el desarrollo moral. En Heredia, Escorza Yolanda. y Márquez, Guzmán Sarai. Desarrollo Moral y Competencia Ciudadana. Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey.
- Cortés Pascual, Alejandra. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *anales de psicología*, 18(1), 111-134.
- Cruz Lorite, María Isabel, Acebal Expósito, María del Carmen, Cebrián Robles Daniel & Blanco, López Ángel. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1302.
- Denegri Coria, Mariela. Interpretación cognitiva del mundo circundante en escolares Mapuches rurales de la IX región. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* 4, 101-107.
- Flores, Hernández Adelaida. (2020). El método de casos en entornos virtuales: una estrategia de reflexión crítica para la enseñanza de la ética.
- González Gaudiano, E., & Figueroa de Katra, L. (2009). Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 95-115.
- Goodnow, Jacqueline J. (2001). Ser responsable no sólo por lo que uno causó directamente. En W. Van Haften, T. Wren, & A. Tellings, *Sensibilidades morales y educación II. El niño en la edad escolar* (Vol. II, págs. 45-75). Barcelona, España: gedisa editorial.
- Gudynas, Eduardo. (2014). *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales* (Primera ed.). Lima, Perú: Centro Latino Americano de Ecología Social.
- Hoffman, Martin. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Jansens, Jan. (2001). La crianza de los niños y su desarrollo moral y prosocial. En W. Van Haften, T. Wren, & A. Tellings, *Sensibilidades morales y educación* (págs. 19-44). Barcelona, España: gedisa editorial.
- Lash, Scott. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Disponible en: <https://transversal.at/transversal/0107/lash/es>
- Latour, B. (2004, June). *Políticas de la naturaleza*. Arpa.
- López, Wilmer, Flores, Hinostroza Elizeth Mayrene & Encalada, Segovia Hugo Fernando. Educación para la sustentabilidad, conciencia y educación ambiental: una mirada universitaria. *Educere*, [S.l.], v. 28, n. 89, p. 59-70.
- Manrique de Lara, Ramírez Amaranta, Vanda, Cantón Beatriz & Medina, Arellano María de Jesús. (2019). *Ecoética y ambiente. Enseñanza transversal en bioética y bioderecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Serie Libros Digitales, (9), 3-33.
- Martínez, Miquel Martín & Buxarrais, Estrada María Rosa. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275.
- Márquez, Catalina & Méndez, María del Rocío. (2018). Impacto de un programa de intervención para el desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria. *ELÉTHEIA* (6), 23-29.
- Miranda, Rodríguez Rubén Andrés & García, Méndez Mima. (2021). Modelo sociocultural del dominio moral en adolescentes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(2), 69-79.
- Montalván, Zambrano Digno. (2021). Antropocentrismo y ecocentrismo en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Primer cuatrimestre de 2021 (46), 505-527.
- Monzón, Jorge, Monzón, Wyngaard Álvaro, Ariasgago, Olga & Rauch, Erika. (2006). Análisis Comparativo del Test de Rest (DIT) para su aplicación en el ámbito de la UNNE.

- Navarro, Saldaña Gracia. (2012). *Moralidad y Responsabilidad Social: Bases para su desarrollo y educación*. Chile: Universidad de Concepción. Disponible en: https://www2.udec.cl/rsu/images/stories/doc/2017/marzo/moralidad_y_responsabilidad_social_bases_para_su_desarrollo_y_educacion.pdf
- Nuévalos, Ruiz Carmen. (2008). *Desarrollo Moral y Valores Ambientales*. Tesis. España: Universidad de Valencia.
- Patella, Giuseppe. (2005). *Naturaleza, ciencia, democracia. Bruno Latour y las políticas de la naturaleza. Argumentos de Razón Técnica*. (8), 161-168.
- Pérez García, Roberto Daniel. (2023). México ante el linchamiento (2022). Recorrido breve de una problemática extensa. *Revista Pares - Ciencias Sociales*, 3(1), 191-207.
- Rodríguez, Lucas Marcelo. (2016). *Psicología del desarrollo moral en la adolescencia: un modelo integrativo*. Argentina: Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía.
- Rozzi, Ricardo, Villarroel, Pablo, Massardo, Francisca & González, Paloma. (2007). Edición especial ética ambiental. (C. d. (CIPMA), Ed.) *REVISTA AMBIENTE Y DESARROLLO*, XXVIII, 1-113.
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/search/8049f232-67ab-4396-9e4c-77257c19e3f2>
- Uribe, Antolínez David. (2023). Bruno Latour: ontología, hibridación y antagonismo. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, 2(1), 73-92.
- Urquijo Pineda, M. Ángel. (2019). El antropoceno: una revisión crítica desde los márgenes. La Amazonía como última frontera del proyecto económico global. *De Raíz Diversa. Revista Especializada En Estudios Latinoamericanos*, 7(13), 161-192.

Anexos

Dilema Ambiental Contextualizado (DAC)



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Dilema Ambiental Contextualizado



Responsables del proyecto	Mtra. Liliana García Martínez
	Dr. Antonio Fernández Crispín
Datos de la institución	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
DAC. “El Pinal”	
La familia Huerta conformada por cinco integrantes de los cuales tres son menores de edad. Viven en las faldas del cerro “El Pinal” en una comunidad llamada El Rincón, Municipio de Acajete. La principal actividad económica que realiza el Sr. Huerta para llevar el sustento básico a su hogar es la siembra de maíz y frijol de temporal, por lo cual en temporada de invierno y de lluvias complementa su sustento con la recolecta de leña y hongos comestibles que vende en el mercado municipal. Sin embargo, este año las autoridades federales en coordinación con las estatales y municipales, han establecido que queda estrictamente prohibida la recolecta de leña y hongos con la finalidad de conservar el área de bosque de encino-pino del cerro “El Pinal”. La prohibición deriva de casos frecuentes de deforestación cuya finalidad es derribar árboles sanos para después utilizarlos para la extracción de leña. Es decir, de forma intencionada algunos pobladores de la comunidad y comunidades aledañas cortan árboles, dejan pasar un tiempo y luego con el pretexto de que ya está derribado el árbol proceden a trozar y extraerlo como leña. La preocupación del Sr. Huerta es, que para obtener un ingreso extra para su familia ya no podrá recolectar leña ni hongos, argumenta que sólo hace la colecta de madera muerta sin derribar ningún árbol y que no es justo que los pobladores que viven en la comunidad ya no puedan hacerlo por culpa de algunos tramposos. Sin embargo, las autoridades establecieron que quien sea sorprendido colectando hongos o leña será sancionado con una multa de \$5000.00 pesos o de 1 a 3 años de cárcel por atentar contra la biodiversidad y faltas a la normatividad ambiental del área natural del municipio. Ante tal situación, el Sr. Huerta y otros vecinos de la comunidad han acordado realizar las colectas durante la madrugada para no ser sorprendidos y poder seguir obteniendo un ingreso extra que permitirá llevar alimentos a su familia y de esta forma poder evadir a la autoridad ambiental.	

El feminismo como agenda sociopolítica de la Postmodernidad



Feminism as postmodernity sociopolitical agenda

María Antonieta Muhammad Mejía

zuharamariam1961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4473-3842>

Teléfono: +58 412 5101136

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Educación

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 01/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 02/09/2024

Aprobación/Approved: 26/09/2024

Publicado/Published: 01/09/2024

Resumen

Este ensayo aborda aspectos relevantes del Seminario Doctoral titulado: Educación, Conciencia Social y Movimientos Feministas del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, dirigido por el Dr. Amado Moreno Pérez, con conclusiones vinculadas al ámbito socioeducativo. De los movimientos feministas se han derivado un conjunto de relaciones históricas, sociales e institucionales con gran fuerza y proyección mediática, logrando conquistas sociopolíticas, económicas y culturales, que requieren ser estudiadas y analizadas bajo el marco global de la sociedad y formación social. De su seno han surgido el posfeminismo, la teoría de género, el transhumanismo, el posthumanismo, la teoría *queer*, así como la legalización de las relaciones homosexuales y la introducción de un nuevo modelo de familia. Las teorías estudiadas fueron consideradas para argumentar la racionalidad impuesta, revisar sus referentes axiológicos y los límites individuales y colectivos contextuales para la sociedad y la Educación.

Palabras Claves: Educación, conciencia social, Feminismo, género, axiología en educación, bioética.

Abstract

This essay addresses relevant aspects from the Doctoral Seminar entitled Education, Social Consciousness and Feminist Movements inserted within the Doctorate in Education of the University of Los Andes, Venezuela, directed by Dr. Amado Moreno Pérez, with conclusions linked to the socio-educational field. Feminist movements have derived from a set of historical, social and institutional relationships with great force and media projection, achieving socio-political, economic and cultural conquests, requiring be studying and analyzing under the global society framework and social formation. From its core have emerged post-feminism, gender theory, transhumanism, posthumanism, queer theory, and the legalization of homosexual relationships introducing a new family model. The theories studied, were considering arguing the imposed rationality, reviewing their axiological referents and the individual and collective contextual limits for society and Education.

Keywords: Education, consciousness, feminism, gender, axiology in education, bioethics.

“¿Nos confronta la industria reproductiva internacional solo con preguntas y dilemas de naturaleza médica, económica y legal? ¿O la civilización provoca aquí la formación de un volcán que algún día entrará en erupción escupiendo problemas de identidad y preguntas morales? Sea como fuere, ha llegado la hora de tomar conciencia de que las palabras que en este tema nos vienen a la boca, ocultan la realidad y las preguntas, por el sentido que ellas entrañan. ¿Se está gestando un nuevo Mundo Feliz del que ahora nadie puede decir si en retrospectiva se valorará como el nacimiento de la inhumanidad?”

Beck y Beck-Gernsheim, 2012:
Amor a distancia. Nuevas formas de vida en la era global

Introducción

El desarrollo del presente trabajo se hace desde la perspectiva analítica socioeducativa y socio formativa de los movimientos feministas, enmarcado dentro los objetivos académicos del programa del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes de Venezuela, cuya concepción cosmológica, sistémica y transversal de la Educación, considera como sistemas abiertos a la Educación formal e informal, muy permeables a la socialización y culturización mediática, junto al poder de la virtualidad que ofrece Internet y las redes sociales. Estos objetivos son concebidos desde una visión ontoepistemológica para analizar a *la sociedad* como agente influyente, modeladora, y conductora de primera importancia *que funciona como una entidad dual educadora-des-educadora*. El tema del presente artículo genera perplejidad, incertidumbre e interrogantes de hacia dónde se dirige la sociedad nacional y mundial, e inspira y compromete a la investigación académica transdisciplinaria dentro del campo educativo, dada la repercusión de la temática en las dimensiones de la educación familiar e institucional, la educación permanente y la virtual.

Para la evolución de estos movimientos se han creado productos culturales de reproducción mediática, artística, literaria, académica, haciendo uso de otros recursos de promoción y divulgación, como asociaciones a ideologías sociopolíticas con la visión de inclusión social, que han dado lugar a nuevas formas institucionales y legislativas. El feminismo es hoy un movimiento de carácter político, ideológico, cultural y mediático, toda una revolución social pluriverbal y conceptual, y la expresión de algunos de ellos es justificada desde diferentes focos epistémicos y posturas hegemónicas que alertan sobre peligrosos destinos e intenciones.

En la dinámica del seminario se revisó la genealogía de esos diferentes movimientos feministas hasta llegar al transhumanismo -el cual se cimienta en algunos de esos movimientos-, profundizando el análisis de la trascendencia de su alta penetración mediática, cultural, legal, comercial, simbólica y social tanto desde líneas de investigación reconocidas y premiadas en las principales universidades de EEUU y Europa, como teorías construidas y asociadas a elementos que suponen inclusión política, educativa, étnica, social, global, confundiendo y alienando la juventud y sometiendo la humanidad a conceptos, caminos, escuelas de pensamiento, acción y asociación que atentan y alertan sobre cómo será el destino de la humanidad, la vida planetaria, el respeto a la naturaleza humana, étnica y a la familia .

La bibliografía propuesta, discutida y analizada en el seminario, fue amplia y consistente para el análisis profundo y exhaustivo de los temas tratados, dada la vinculación explícita de esos temas con la Educación, la formación de conciencia y la creación de valores, de conciencia ética , considerando también su vinculación con las ciencias naturales, cognitivas, la sociedad del conocimiento, la comunicación humana, las luchas políticas y sociales, la globalización, la geocultura, la realidad real y subyacente, el capital financiero mundial,

su cobertura e intereses. Como afirma Cristina Martín Jiménez (2023): “*Vivimos en una época en la que las élites dominan todos los ámbitos de la vida, y lo hacen bajo la apariencia de bienhechores y filántropos*”, pues detrás de todos estos movimientos existen manos interesadas y fundamentadas en un racismo científico, cultural y objetivos comerciales, de mercado y financiero, para un control geopolítico global.

Esta embestida que empieza a tomar cuerpo en los años 70, compromete a la Educación formal de nuestro país con problemas teóricos e institucionales que requieren su análisis para la determinación del rumbo de la misma, sus contenidos y objetivos, que fundamenten y protejan los valores morales previstos en los principios constitucionales, el cuerpo normativo legal de la Educación, la protección de la mujer, la infancia y la adolescencia, el matrimonio y la familia, la vida social, y también la científica, y por supuesto la maternidad, la reproducción humana, la presencia de la espiritualidad y el principio de humanidad, así como incoar el estudio y la determinación de un marco de inclusión y acción regulatorio y normativo para la bioética, la biopolítica y la tecnología. En este sentido, la presencia de la economía 4.0 y la inteligencia artificial también marcan un llamado de atención que debe ser contextualizado y analizado.

Mediante el análisis y reflexión contextual se concientizó el alcance de la problemática derivada de los movimientos feministas con sus teorías, planteamientos, influencia y relevancia dentro de los medios de comunicación y redes sociales y su repercusión en la educación formal e informal que impacta el ámbito social, cultural, político, jurídico, y de convivencia. Fue de vital importancia el promover criterios sobre el valor biocultural, psicosocial y espiritual de la mujer y del hombre para el proceso socioeducativo y evolutivo de la especie humana. Se revisaron los fundamentos que sustentan estos movimientos para vincular a la mujer con sus condiciones de vida, las relaciones de pobreza, explotación, exclusión, estereotipos, subordinación y en consecuencia de desigualdad de género, sostenidas por el patriarcado -capitalista y/o socialista -y de qué manera cada uno propone la igualdad, liberación y emancipación femenina.

La dinámica de trabajo incluyó sesiones, deliberaciones y exposiciones con referencias documentales que dieron lugar a participaciones de los seminaristas en temas como el sexismo en la escuela venezolana; el feminismo en la educación y sus diferentes teorías; la forma e influencia de matrices de opinión de los movimientos feministas en internet y redes sociales, en el cine - Hollywood y Disney-. Se revisó el impacto de la Ley Orgánica Venezolana para la Mujer Libre de Violencia, analizando brevemente su contenido y alcance, considerando el lobby institucional que permea desde ONG y embajadas para introducir Protocolos inclusivos que buscan evitar la discriminación y violencia de género en las universidades y otros sectores de convivencia ciudadana e incluso dentro de la dinámica familiar. También se dio cabida a una mirada del feminismo desde el mundo socio cultural islámico.

De la misma manera, se analizaron aspectos como la violencia, la desigualdad, la liberación individual y social de la sexualidad y su repercusión biológica y reproductiva, la unión matrimonial y las relaciones de pareja, el derecho o no al aborto, con la finalidad de asumir una consciencia social de transformación integrada al hecho educativo y formativo. El tema del Feminismo es de vital importancia conocerlo dentro del ámbito educativo, ético y bioético, por la enorme influencia que cada día tiene, junto a la propagación del aborto legal, los matrimonios del mismo sexo, la denigración u oposición a lo masculino, la heterosexualidad como enemigo, el sexo cultural, la consideración de la maternidad como la causa de opresión y desigualdad de la mujer, la declinación de la tasa de natalidad y todos los aspectos vinculados a la familia -como el negocio y las consecuencias de la reproducción asistida y la filiación, la fecundación in vitro, la maternidad subrogada o los úteros artificiales-. Pero mucho más por la influencia mediática que tienen en las nuevas generaciones, y en zonas donde las mujeres han sido y son afectadas por la presencia colonial como lo son América, África y Asia.

A continuación, describimos seleccionamos algunos de los contenidos tratados.

Los orígenes del feminismo

El Feminismo surge como un movimiento de la modernidad, cuestionando y denunciando las exclusiones de la democracia y de la ciudadanía en los países europeos, con nuevos modelos femeninos que reclaman su

confinamiento a la esfera doméstica (Martel, 2005). El sistema mundo requería mano de obra industrial femenina en una etapa de desarrollo que continuaba al gran feudalismo europeo y los procesos de colonización que estos iniciaron en América, Asia y África. Fue durante el periodo de la Revolución Francesa cuando las mujeres europeas y coloniales, clamaron para que el derecho a la ciudadanía y sus principios rectores, Igualdad, Libertad, Emancipación, se hicieran extensivos al conjunto de la población de ese continente y de sus representantes en los pueblos colonizados. Según Cristina Sánchez (cfr. Martel, 2005), «las reivindicaciones de las mujeres en este periodo se articulaban en torno al derecho a la educación, el derecho al trabajo, los derechos matrimoniales y respecto a los hijos, y el derecho al voto». Un feminismo reivindicativo que surge en el núcleo de los planteamientos democráticos de la modernidad, cuestionando y denunciando las exclusiones de la democracia y la ciudadanía, pero solo para cierto tipo de mujeres, no para las oprimidas por los procesos de colonización iniciados.

Concepción del feminismo en los movimientos socialistas y el movimiento radical

La génesis de los movimientos feministas, europeos, se manifiesta por las diferencias políticas, económicas y sociales que marcaron el inicio del capitalismo y el nacimiento de los Estado-nación. Surge así EL MOVIMIENTO FEMINISTA RADICAL, el cual considera el poder sexual masculino como el factor de opresión de la mujer, poder que se fundamenta en el patriarcado, y que según este movimiento se mantiene a través del matrimonio y la familia y las diferencias biológicas existentes entre el hombre y la mujer, pues reside en la capacidad reproductora de la mujer.

Eisenstein (1980) define el Patriarcado como: *un sistema sexual de poder, en el cual el hombre posee un poder superior y un privilegio económico. El patriarcado es la organización jerárquica masculina y el Feminismo Radical considera que se mantiene, a través del matrimonio y la familia, mediante la división sexual del trabajo y de la sociedad. Igualmente consideran que el patriarcado tiene sus raíces en la biología más que en la economía o la historia, manifiesta a través de la fuerza y el control masculino.*

El Feminismo Radical se sustenta en tres ideas fundamentales (Martel cfr Weiner, 2005):

1. El concepto de patriarcado como «un sistema social en que los hombres dominan, oprimen y explotan a las mujeres» (cfr Walby, 1990).
2. El carácter universal de la opresión de las mujeres. Más allá de las desigualdades económicas, las mujeres se constituyen como «clase oprimida» en razón del género.
3. En materia de Educación las radicales proponen la utilización de la «concienciación» como estrategia de educación de las mujeres para tomar conciencia de la dominación masculina y generar alternativas de cambio.

Los temas que abordan las Feministas Radicales se centraron en las preocupaciones que afectaban las mujeres europeas del último cuarto del siglo XX, y que ponían de manifiesto su situación de subordinación: desigualdad de derechos (acceso al empleo, condiciones laborales...), opresión sexual (prostitución, pornografía, violencia sexual, aborto y derechos reproductivos, acoso sexual en el trabajo...), salud y sexualidad, servicios de atención a la infancia. En definitiva, las feministas radicales denunciaron la opresión sexual que permeaba la sociedad, poniendo en evidencia que las mujeres son oprimidas por la sola razón de ser mujeres. Para Shulamith Firestone, citada por Martel, la opresión tiene su origen en la biología de la mujer vinculada inexorablemente a la función reproductora. Firestone afirmó que el desarrollo de un útero artificial contribuiría a la liberación de la mujer ya que la cultura refuerza la desigualdad preexistente, convirtiendo a la familia patriarcal en el principal instrumento de dominación masculina. Uno de los pilares en los que se asentará esta revolución feminista será el avance de la ciencia y la tecnología en materia de reproducción asistida, control de la natalidad y el aborto legal.

La Educación desde la perspectiva Feminista Radical, está lejos de ser el espacio idóneo para eliminar las diferencias sexuales, tal como proclama optimistamente el Feminismo Liberal; por el contrario, para las radi-

cales la escuela se convierte en el lugar en el que se reproduce y legitima la situación de subordinación de las mujeres, pues consideran que la escuela no es neutral, que es una institución patriarcal en la que se perpetúa el dominio de los hombres sobre las mujeres, negándoles el acceso al conocimiento, a los recursos, a la autoestima y a la liberación del miedo y la vergüenza.

De acuerdo a Crespo (2021), el Feminismo Radical introdujo un nuevo modelo de mujer, replanteando la feminidad y apostando por un mundo homogeneizado sin distinción sexual. Entienden la complementariedad como un mito machista, sosteniendo que el hecho masculino y femenino son cuestiones culturales, políticas y de elección. Esta concepción ha influido en el Derecho de Familia para desprotegerla progresivamente y para dar lugar a otros modos de convivencia al margen del matrimonio, por lo que se han ido implementando leyes como la ley del aborto, las técnicas de reproducción asistida y la libertad sexual, entendiendo el sexo solo como placer, desligado de la responsabilidad y el afecto.

Sus propuestas para la liberación femenina son:

1. La destrucción del patriarcado
2. Elaborar una teoría revolucionaria mediante el estudio del poder sexual considerando que la mujer libera su cuerpo a través del desarrollo tecnológico con los anticonceptivos y dispositivos intrauterinos.
3. También consideran la destrucción ideológica y biológica de la familia como forma básica de la sociedad y la eliminación de toda diferenciación sexual, dando lugar todo esto a la ideología de género.

Mientras que los orígenes del MOVIMIENTO FEMINISTA SOCIALISTA se remontan a los movimientos que propugnaban la transformación radical de la sociedad y la eliminación de las formas tradicionales de la propiedad, el matrimonio y la división sexual del trabajo, causada por la explotación de la mujer vinculada al concepto de clase social y a las raíces patriarcales de la sociedad. Al respecto Einsenstein dice: *lo que buscan las feministas socialistas es entender el sistema*, y usa esta expresión en su trabajo, para acentuar *la relación dialéctica que se refuerza mutuamente entre la estructura de clases capitalista y la estructuración sexual jerarquizada*.

Para el Movimiento Feminista Socialista, el Patriarcado Capitalista (entendido como la supremacía masculina) es una relación global concebida desde lo político, económico y social, siendo una necesidad económica del capitalismo, dado el orden que impone al construir un sistema de control cultural, económico, social y político basado en el interés por la ganancia y el control social que se ha integrado históricamente. Proyecta la dicotoma sexista como jerarquía social y es concebido por este movimiento como una ideología necesaria para el capitalismo, al crear estereotipos, mitos, narrativas, al profundizar la subordinación de la mujer y acentuar la propiedad privada en la explotación clasista de la mujer. El patriarcado - al decir de Eisenstein - existía desde antes del capitalismo y continúa existiendo en las sociedades poscapitalistas, por lo que recomienda que es necesario entender su relación actual, si se quiere cambiar la estructura de la opresión.

Las mujeres socialistas y las feministas radicales tratan el poder de una manera dicotómica: ya sea como derivado de la posición económica de clase o bien del sexo en la distinción hombre/mujer. Eisenstein dice que el feminismo socialista es producto de la síntesis del análisis de clase marxista -como la tesis- y el análisis radical feminista del patriarcado como la antítesis.

El movimiento Feminista Socialista, después de la década de 1960, retomaría, reformularía y prolongaría hasta la actualidad las bases de la mundialización del concepto feminismo y la alteración del concepto tradicional cultural de familia, promoviendo:

1. La inclusión de la sexualidad y los derechos sexuales como parte integrante de la identidad femenina.
2. La búsqueda de un nuevo modelo de mujer y de relaciones alternativas a la familia tradicional
3. La internacionalización del movimiento feminista.

Las investigaciones de las Feministas Socialistas sobre la Educación se han centrado en los siguientes aspectos (Martel, 2005 cfr. Weiner):

1. El modo en que las relaciones de género y poder se reproducen en la escuela.
2. La formación de grupos para la clase trabajadora marcados por el género en el contexto escolar, o sea, el proceso por el que niñas y niños de clase trabajadora se convierten en mujeres y hombres de clase trabajadora.
3. Concebir el proceso educativo como un determinismo estructural en la que la sociedad es un marco de relaciones preestablecidas y el individuo un agente pasivo, en la que la relación entre la familia, la escuela y el mercado laboral es para el mantenimiento de la clase dominante y las relaciones de género.

El Feminismo Socialista surge de las luchas cotidianas de las mujeres en la producción, reproducción y consumo. Claman que las mujeres están agobiadas tanto en el hogar como en el trabajo pues participan en la fuerza de trabajo por menos dinero y sostienen el sistema familiar. Por ello proponen que las mujeres tienen que organizar la acción política y desarrollar la conciencia política mediante una síntesis entre el feminismo radical y el análisis marxista, que no sólo sume estas dos teorías del poder, sino que las consideran interrelacionadas a través de la división sexual del trabajo. Para ellas definir el patriarcado capitalista como la raíz del problema significa al mismo tiempo proponer el feminismo socialista como la respuesta. **Consideran que la carencia del poder femenino radica en la reproducción biológica: la maternidad**, en el modo de producción, en los patrones y narrativas que se imponen y socializan, basados en la sexualidad y la explotación del cuerpo femenino, en la socialización de niños y niñas en la escuela.

Su narrativa fustiga la maternidad, que según ellas se ha establecido como necesidad histórica, y es el centro del mundo femenino y de la familia. Para ellas la familia sostiene el capitalismo por el trabajo doméstico, la tranquilidad y la seguridad familiar que provee, y es la que proporciona la fuerza de trabajo y crea el mercado masivo de consumo.

Feminismo liberal y feminismo posmoderno

Martel (op. Cit.) ilustra en cuanto a estas dos corrientes del feminismo. En el FEMINISMO LIBERAL las actuaciones se centran en abolir las leyes y tradiciones que implican un trato discriminatorio hacia las mujeres, identificando los obstáculos a la igualdad con lo masculino. Articulan acciones tendientes a alcanzarla, fomentando políticas de acción afirmativa y favoreciendo medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación. El campo educativo es para ellas un ámbito privilegiado para favorecer la igualdad entre los sexos y el desarrollo de las potencialidades femeninas: *El feminismo liberal es coincidente con el estructural funcionalismo en la educación, y es entendido como un instrumento de movilidad social y un medio para erradicar el sexismo, pues desarrolla las potencialidades de las mujeres y elimina las barreras que les impiden el acceso a la vida pública*. Postulan que la situación desigual de las mujeres en la sociedad es producto de un proceso de socialización que las relega al ámbito de la esfera privada.

El FEMINISMO POSMODERNO se caracteriza como *un fenómeno cultural e intelectual, en oposición a la modernidad, por el cuestionamiento del pensamiento racional ilustrado y la crítica a la ciencia, la filosofía y el lenguaje derivado de ese modelo. Rechazan la universalidad de principios, apostando por una concepción de las personas vinculada a una cultura y situación social específicas*. Las feministas postmodernas llaman la «atomización de la diferencia», a la concepción de la diversidad entre las mismas mujeres con realidades sociales y culturales distintas y la negación de la categoría de género como elemento aglutinador de la homogeneidad.

Judith Butler, feminista posmoderna y propiciadora de la teoría queer y del transhumanismo afirma: *El género es performativo, se va construyendo en la práctica, es fluido y múltiple, lo que permite a hombres y mujeres actuar libremente en un registro de identidad variable: heterosexuales, homosexuales, transexuales, bisexuales y travesti entre otros*. A su juicio, la mejor manera de romper con la opresión es la acción transgresora. (Siles y Delgado, 2014)

El feminismo cultural. Acerca de la condición, subjetividad e identidad de la mujer

A lo largo del desarrollo de las corrientes feministas han surgido un conjunto de teorías e investigaciones que tienen por objeto responder a una serie de preguntas y dilemas sobre el sexo y el género pero que intentan, sobre todo, explicar la situación de subordinación de las mujeres al hombre. Las Feministas Radicales no dejan de sorprender al concebir a la mujer como una clase social y al hombre como de otra clase y separan el aspecto sexual, de la economía. Y Martel (op cit) citando a Weiner, distingue la existencia de diversos feminismos, algunos de ellos ya tratados en este artículo: el feminismo liberal, el marxista, el radical, el psicoanalítico, el socialista, el existencialista y el postmoderno y otras distinciones como el feminismo cultural, el estructuralista, el post estructuralista, el feminismo negro, el lésbico y el ecofeminismo.

Alcoff (2002), desde el FEMINISMO CULTURAL se opone a definir a la mujer del modo en que los varones la definen. Ella insta a deconstruir y alejar todo esencialismo, desmontando así la ficción del género que conceptúa todo lo que representa el dominio de la mujer. De esta forma, ella define el Feminismo Cultural sustentando la creencia de que existe una naturaleza o esencia femenina, de la que se apropian las mismas feministas para tratar de revalorizar los atributos femeninos despreciados, y donde el sistema social, las instituciones económicas, *o una serie de convicciones desfasadas, o la masculinidad en sí misma y, en ciertos casos, lo que es masculino desde un punto de vista biológico, constituyen sus enemigos*. Así dice: *la definición que hacemos de nosotras mismas se asienta en un concepto que debemos deconstruir y alejar de todo esencialismo en cualquiera de sus aspectos*.

Aclaramos que, en teoría feminista y estudios de género, el esencialismo de género es la atribución de una cualidad fija a hombres y mujeres, en la que se asume que la naturaleza femenina es universal y que se identifica con aquellas características consideradas como específicamente femeninas. A estas ideas de feminidad se les suele dar carácter biológico junto con características psicológicas, como los cuidados, la empatía, el afecto y la no competitividad. Pero para el Feminismo Cultural - dice Alcoff -, *el problema del imperialismo cultural de los varones se engendra en un proceso en que las mujeres están definidas por los varones, un grupo que tiene un punto de vista y una serie de intereses opuestos a los de estas, amén de posiblemente odio y miedo hacia ellas*.

Igualmente, se centran en la creación y el mantenimiento de un entorno saludable *libre de lo que favorezca a lo masculino y todos sus derivados, -como la pornografía-* para el desarrollo del principio femenino.

Sobre la teoría del género

Este término lo toman las llamadas Feministas de la Nueva Ola, del trabajo de Robert Stoller- *De la psicología clínica sobre el hermafroditismo* (1964-1968), que introdujo la distinción sexo/género teóricamente para explicar el papel transformador que tiene el entorno, desvinculando al género de la biología y allanando el camino para pensar sobre el sexo, el género y la sexualidad como fenómenos discursivos. *Su énfasis en el medio ambiente y la crianza sirvió para que las feministas desde la década de 1970 en adelante, se abrieran a la posibilidad de reconsiderar las desigualdades entre los sexos como un sistema cultural más que natural que es socialmente producido y perpetuado -y por lo tanto alterable-* (Stolcke, 1996).

De Verena Stolcke (1996) se extrae que fue el movimiento feminista de posguerra el que suscitó nuevas inquietudes y una nueva sensibilidad dando origen a la Antropología de Género. Argumenta que las *relaciones* entre mujeres y hombres deben ser entendidas como construcciones culturales y hace hincapié, en que las identidades de género se constituyen recíprocamente y que, por lo tanto, para comprender la experiencia de ser mujer en un contexto histórico concreto es imprescindible tener en cuenta los atributos del ser hombre. Y que existe una magnitud compleja en su entendimiento producto de que, *en primer lugar, reconocer que las diferencias sexuales, fenotípicas o étnicas, en sí, sociopolíticamente no significan nada, a menos que sean dotadas de valor simbólico por los complejos procesos económico-políticos a los que a su vez legitiman*. Consideramos al respecto que legitiman igualdades, desigualdades y también las justifican. Stolcke también habla del contraste entre la lógica contextual de estas diferencias: la concepción liberal del individuo autodeterminado e igual

a sus semejantes y la naturalización de la real condición desigual, socioeconómica, - justificación que usa la modernidad para neutralizar las tensiones políticas generadas por las desigualdades-.

La Teoría de Género es entonces un sistema de pensamiento que interpreta las “diferencias” entre varón y mujer, y que, por tanto, estas no provendrían de la naturaleza biológica y psíquica del ser humano, sino de una construcción cultural o social (convencional), a partir de los roles y estereotipos que se asignan a los sexos. Al respecto, destacamos la afirmación de Crespo (op. cit.):

El posfeminismo de género o “ideología de género”, es una revolución contra el hombre que niega la existencia de su naturaleza humana, y promueve un mundo homogeneizado con papeles intercambiables sin distinción sexual. A medida que el hombre ha ido transformando el mundo con la tecnología y dependiendo de ella, se ha ido cambiando a sí mismo hasta tal punto que, ante una máquina y un ser humano, optamos por la máquina porque el ser humano nos parece imperfecto. La ideología transhumanista como superación de lo humano supone la deshumanización del hombre. No es que solo nos transformemos en otros seres, sino que podríamos acabar despreciando lo humano.

De la misma manera, acotamos que desde esta ideología existe la intencionalidad para introducir un nuevo modelo de familia junto a las nuevas tendencias de legalización de relaciones homosexuales y cómo influyen en la reproducción humana con las consecuencias inherentes. Ya hoy es causa de denuncia y de nuevas legislaciones en los EEUU desde personas que saben que fueron concebidos con la privación de la identidad paterna bien como parte de una transacción comercial, por vientres en alquiler, bancos de esperma, o en maternidad subrogada. Son las “personas concebidas por donantes”, que se están agrupando con el fin de aumentar la concienciación sobre las necesidades, los intereses y los retos que deben asumir juntos para promover un cambio que fomente y proteja su salud, su bienestar y sus derechos humanos. Como es un negocio, se conocen ya de casos de donantes seriales de semen, con múltiples hijos que desconocen su identidad común y su carga hereditaria, o el de propietarios de bancos de semen que lo han donado de forma anónima engendrando también literalmente miles de hijos, actos que son hoy tipificados como fraude en algunas regiones del planeta. Fraude sobre hechos ya consumados sobre el ser humano y el destino de la humanidad.

Se propone al lector el reflexionar acerca de la cantidad de antivalores promovidos con estas libertades individuales que afectan seres, “familias” y la sociedad misma y que quizás lucen ajenas económica y territorialmente de nuestro país, pero al estudiarlos, podemos observar que forma parte de la geocultura que se trata de imponer y que ya ha manifestado otras formas en la historia colonial de África y América. Nos referimos a los reportes de la historia de esclavitud en Norteamérica y en la América toda, que claman esta alienación parental, cuando a los esclavos niños les quitaban sus madres y padres, arrebatándoles su identidad, el conocer su linaje, y el derecho de la identificación, protección y amor de sus padres, porque los trasladaban a sus países imperiales o a otras zonas donde el amo negociaba el traslado de “la mercancía “. Y es que en España, México, India y Europa hay investigaciones del “Turismo Reproductivo” en el cual los tratamientos utilizan material biológico de terceras partes (fundamentalmente óvulos y esperma) para prácticas de transferencia reproductiva, resaltando las complejas redes de comercialización asociadas a las mismas. Al parecer el caso de los óvulos es particularmente relevante por lo invasivo del proceso y el papel que tienen en atraer “turismo reproductivo”.¹

Resaltamos con Siles y Delgado (op. Cit.) al reflexionar sobre la importancia que tiene el educar sobre la significancia del acto sexual, que es mucho más que una expresión física, pues permite expresar íntegramente la donación espiritual que revela al otro la interioridad e intimidad del ser humano, teniendo un significado interpersonal, que implica dualidad, reciprocidad y complementariedad, responsabilidad, aprecio y valoración del otro, y es a partir de estos valores que deben surgir las relaciones que fundan la familia: paternidad, maternidad, lo hermoso y trascendente de la filiación y consanguinidad para constituirse en una relación procreadora y socializadora.

Movimientos feministas y familia. Concepción y estructura

En el siglo XVIII se plantearon demandas de los movimientos femeninos sobre igualdad de derechos civiles, políticos, laborales y educativos, y derecho al divorcio como libre decisión de las partes. En el siglo XIX, se vinculan las reivindicaciones de la mujer con las luchas obreras. Luego se incorpora la lucha norteamericana para llegar en los 80 la latinoamericana. El control de la natalidad es planteado por estos movimientos desde sus inicios en el siglo XIX al negarse a tener hijos como obligación sexual reproductiva, y plantean la libertad de decisión de su ejercicio reproductivo.

El Matrimonio y las Relaciones de Pareja

En el período próximo a la primera guerra mundial, un nuevo grupo de feministas, asoció los intereses de las mujeres con la liberación sexual, apoyando la actividad sexual fuera del matrimonio y haciendo hincapié en la importancia del placer sexual. En la llamada tercera etapa, que corresponde a los años setenta, las feministas contemporáneas invitaron a analizar cuáles eran los requerimientos del propio placer sexual de las mujeres, comenzando así la historia del conflicto entre las mujeres social radicales y las sociales conservadoras -como lo señala Gordon- (1980). El movimiento para el control de la natalidad revivió también en la era de la primera guerra mundial y constituía una cuestión muy importante para las feministas de la liberación sexual, para así separar al sexo integrado a la familia. Esta propuesta respalda aun la economía urbana dentro de una gran parte de las mujeres profesionales, de negocios y de la clase trabajadora; las de la clase trabajadora como fuerza de trabajo y las más privilegiadas dentro del universo de la educación superior, el ejercicio profesional y el comercio.

Gordon también alerta que a pesar de que continúa la identidad social de la mujer con la familia, las familias se están disolviendo con el rápido incremento del divorcio y la conducta cada vez más individualista de sus miembros. *Estos cambios, - dice- si bien puede suceder que potencialmente fueran liberadores, de hecho, han vuelto a la gente más susceptible de ser manipulada y han estimulado conductas autodestructoras. La salud sexual, medida ya sea física y psicológicamente, se está deteriorando en ciertos sentidos, como lo evidencian las cada vez más extendidas enfermedades venéreas, la violación, los encuentros sexuales despojados de todo tipo de obligaciones entre los seres humanos como sujetos. El equilibrio entre la práctica útil del sexo y su deshumanización es muy delicado. La discusión franca y abierta de las técnicas sexuales es una extensión necesaria de la educación sexual, una continuación de las mejores tradiciones del feminismo; pero la venta en el mercado de todos esos manuales y recetarios de sexo para "conocedores" ha tomado el camino de la mercantilización, una dirección antihumana que se incrusta en la experiencia humana.*

Sexualidad, Emociones, Vínculo social, y cuerpo

Ferguson (2019) distingue los fundamentos de los diferentes grupos: *Las feministas radicales afirman el valor de la intimidad emocional en las relaciones sexuales mientras que las feministas libertarias enfatizan la obtención de placer.* Esta autora considera que ni las emociones ni el placer físico pueden aislarse y discutirse en el vacío, ya que estos valores solo pueden ser juzgados en un contexto histórico específico pues no hay una función universal que puede asignarse la sexualidad: *Los placeres corporales, la intimidad emocional, la reproducción, tienen distintas prioridades para diferentes culturas, clases, razas y diferentes momentos de la historia no en todas las sociedades, ni siquiera en todas las clases sociales y razas de las sociedades occidentales la sexualidad ha estado organizada en un sistema tan dicotómico. Ambos bandos están pensando las identidades de género — que son desarrollos históricos - como características universales de la humanidad.*

Mujer y trabajo doméstico

Según la visión marxista, en la formación social existen diversos modos de producción y relaciones sociales derivadas de la propiedad de los medios de producción. El trabajo doméstico es considerado desde la perspectiva de la economía política dependiente de una relación social de producción, que puede ser propietaria o dependiente, donde estos últimos conforman el proletariado que da lugar a la división social y sexual del trabajo, y es en esta última que se ubica el trabajo doméstico. Es el que realiza la mujer en el seno de su casa para la producción y mantenimiento de la vida, y está relacionado directamente con la economía de la sociedad. La

mujer solo produce bienes de uso en el trabajo doméstico pues solo se consumen a nivel familiar. Para ellos, es ella la que se ocupa de los trabajadores de la familia, por lo que el trabajo doméstico no es una mercancía. Por ello para el movimiento feminista socialista mientras no se rompa con la división social y sexual del trabajo la mujer no será liberada, aunado a que el trabajo doméstico está aún invisibilizado en la sociedad.

Sociedad, medios de comunicación social, procesos tecnológicos, virtuales y mediáticos del feminismo y de los movimientos feministas

Para analizar este alcance de los movimientos feministas, se expuso en la dinámica de sesiones del seminario el sexismo en la educación preescolar, basado en el libro *Sexismo en el Aula de Preescolar*, publicado por nuestra casa de estudios, denotando sus autoras cómo nuestro sistema educativo ha apoyado el sesgo entre varones y hembras, invisibilizando el valor femenino, mediante el privilegio del varón en los elementos didácticos y comunicacionales, y las niñas en segundo plano, detallando los atributos expresivos y afectivos asociados a cada sexo. Ellas resaltan la diferencia de los juicios de valor de los docentes que sostienen y conservan el patriarcado, al instrumentar el currículo y la doble moral como categoría de análisis: el discurso del deber de ser de cada sexo y el intercambio de roles dentro del mismo contexto del aula. Los análisis del texto también destacan la existencia de ginopia, término que es utilizado en el marco legislativo como forma de nombrar la incapacidad de entender el punto de vista de la mujer en casos de violencia hacia ella por no haber vivido su experiencia, que resulta en una suerte de insensibilidad de género. Las autoras señalan estar en la presencia de discriminación sexual y dicotomía sexual en el trato y la familia asociada a la mujer, así como en el trabajo doméstico. A nuestra manera de ver este tema se constituye en un reto conceptual, investigativo y formativo que busque lograr la comprensión, complementariedad y valoración de ambos sexos en la dinámica educativa a partir del preescolar.

En otra exposición, sobre el libro de Weiner, se destacó que los feminismos que mayor han tenido influencia en la educación son el feminismo liberal (que promueve igualdad de derechos en la educación y que ésta se consigue por reformas democráticas), el radical que cuestiona el patriarcado, y el marxista socialista que otorga estructura e ideología a las categorías de clase social, raza y género.

No menos importante fue lo expuesto acerca del uso de los medios de comunicación e internet para promover los movimientos feministas: Ni una menos, *Me too*, Marea Verde, Red naranja, Mujeres Referentes, Movimiento Somos, por solo mencionar algunos, que no solo buscan visibilizar el feminismo, sino que también tienen establecidas estrategias comunicacionales para crear grupos, forjar matrices de opinión, crear afiliaciones, recibir reconocimiento y llegar a la población joven.

También fue expuesto el tema del uso de los medios para la exposición y objetivación del sexo femenino como recurso, en la música, en especial *el reaggeton*, memes, redes sociales usadas por masculinos, y también por miembros femeninos, o la categorización del *comiq*, como lenguaje de influencia en niños, jóvenes y adultos que incluso ya introducen el tema de homosexualidad y transhumanismo.

Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia (2021)

El análisis de esta ley llevó a muchas conclusiones importantes en materia educativa, preventiva, procesal y constitucional, a saber: la inconstitucionalidad de algunos preceptos de la Ley que afectan a los hombres como sujetos de derecho y justicia, superponiendo elementos procesales que favorecen a la mujer, que puede en algunos casos no actuar como víctima sino como victimaria con una razón manipulatoria, vengativa y/o controladora de su relación con el hombre, o bien en contra de la autoridad y potestad del hombre en la familia, en el lugar de trabajo, de estudio, en su vecindario o el hombre sujeto a la objetivación, dado que algunas mujeres hacen de uso de su propio cuerpo incluso con carácter comercial.

Toda persona acusada de delito tiene el derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, y este principio no rige para los hombres en esta ley, lo viola, así como la tutela jurídica. Ob-

servamos que también hay una excesiva tipificación de delitos para el hombre y las instituciones responsables de recibir las denuncias, con penalidades de cárcel y monetarias, por lo que el hombre se ve vulnerado por el Estado y esto afecta la convivencia, las relaciones armónicas y la confiabilidad en cualquier espacio social, relación interpersonal y la subjetividad de ambos, siendo la más importante afectada: la institución familiar y los valores que se contraponen a la prevención de la violencia cultural que también es incentivada por lo mediático (productos audiovisuales, música, *influencers*, arte, noticias e incluso la política) y los problemas socioeconómicos que están al acecho del ser humano, y por ende esta violencia cultural sumada a la presencia del consumo de alcohol, drogas, afectan las relaciones de intercambio social e intelectual en el trabajo, las instituciones educativas, políticas, económicas, sociales y deportivas .

Por otra parte, se consideró el desconocimiento de la Ley y su alcance en el sistema educativo, con carácter formativo y preventivo, y mediático y mucho más cuando paradójicamente, al parecer, se ha ido incrementado la violencia de este tipo desde su promulgación. Las causas de la violencia seguramente son muchas y deben ser estudiadas y abordadas en el sistema educativo y establecer medidas profilácticas y no solo punitivas las cuales afectan fundamentalmente la integridad e integración familiar y social. También hay que resaltar que en el marco de prevención de la violencia machista y de la educación hay que diferenciar dos conductas: por un lado, el acoso y la imposición, y por otro lado, unas relaciones voluntarias y consentidas, considerando que el tema educativo preventivo debe observar la capacidad y responsabilidad social para consentir una relación sexual, bien por los casos que sean menores de edad, discapacitadas, por estar inconscientes-, en el que esta capacidad se vea limitada, completamente anulada o seriamente comprometida siendo así 100% vulnerables .

Feminismo en el mundo islámico

La espiritualidad y ética islámica pone el acento en valores como el amor, el matrimonio, la familia, la compasión, la misericordia y el compromiso profundo con la justicia hacia los oprimidos independientemente de la identidad racial, étnica o religiosa de las víctimas, y hace énfasis en el relativismo cultural que postula la idea de que cada cultura debe entenderse dentro de sus propios términos. Subraya la imposibilidad de establecer un punto de vista único y universal en la interpretación de las culturas, aún más válido por la expansión del Islam en diferentes culturas y geografías del mundo luego de la revelación del *Qur'an*.

Compartimos el contenido de la afirmación que hace Zahira Ali (2016):

Las mujeres que se designan hoy con el calificativo «feministas musulmanas» tienen en común que defienden el Islam y su compromiso por los derechos de las mujeres. Ellas consideran que la igualdad está en la base de la religión musulmana y que el mensaje de la Revelación coránica es garante de los derechos de las mujeres. Así, es por y para el Islam que ellas conciben su causa feminista, **y mediante dicha postura ellas redefinen, reinventan y se reapropian del feminismo comenzando por descolonizarlo y plantearlo como universal...** el feminismo tal como se expresa en las sociedades musulmanas no ha surgido y menos aún ha seguido del feminismo europeo, pero nació en el mismo instante, y se **expresó a través de una postura anticolonial y nacionalista.**

Por otra parte, García y otras (2011) del grupo “*Multiculturalisme i Gènere*” de la Universidad de Barcelona España, ya denunciaban que el conflicto cultural entre Occidente y el Islam ha tenido unas claras connotaciones de género, ya que la mujer musulmana ha sido emplazada como uno de los principales objetos de diferenciación cultural (cfr Nash, M. 2004). Se tiende a representar al conjunto de culturas o civilizaciones orientales como especialmente crueles y opresoras con respecto a sus mujeres en el ejercicio del predominio social masculino (cfr Spivak, G. 1988). Este mismo grupo “*Multiculturalisme i Gènere*” concluye de sus estudios del uso del velo por las mujeres musulmanas en las sociedades europeas, que son sociedades que consideran esta prenda como la exhibición pública de la procedencia diferenciada, muchas veces llevada a cabo por mujeres “inmigrantes” que se ha interpretado como una amenaza para la pureza cultural y la cohesión social de los estados nación occidentales (cfr Martín Muñoz, G. 2000): El vestido que utilizan estas mujeres, “no sólo sorprende, sino molesta, cuando no ofende” (Aixela, Y. 2001). Países como Francia lo prohíben en las

instituciones de educación, deportivas y paradójicamente el desnudo y otros aspectos de exhibición de vestimentas del cuerpo humano o de las tendencias hoy llamadas culturales de elección de sexo, sí son aceptadas. *La prohibición compulsiva del velo o su descripción como símbolo de barbarie es una de las estrategias orientalistas de colonización clásica usadas por los hombres imperiales occidentales hasta nuestros días.*

Cuando Europa colonizó África y América dijo que los indígenas no tenían alma porque estaban desnudos y hoy el feminismo occidental promueve el desnudo de la mujer como muestra de libertad y autonomía, el cuerpo femenino como objeto de consumo y mercadeo, de ropas, de tráfico de mujeres, de prostitución.

Grosfoguel (2016), aporta a nuestro análisis: Las «feministas de la diferencia» imponen el diseño imperial/colonial de «piensas como yo pienso» y «te liberas como yo me libero» como única forma posible de liberación para todas las mujeres del mundo o «no eres verdaderamente feminista». Para muchas feministas de la diferencia no puede haber un feminismo pluriversal epistémicamente sino un feminismo universal, mientras que para el feminismo islámico la igualdad surge a partir del reconocimiento de la diferencia epistémica, cosmogónica, espiritual y cultural de la etnia o los pueblos, cosa que el feminismo occidental tiene dificultades en reconocer. Y bien este autor destaca que el término «feminismo» está tan asociado a un proyecto imperial occidental que algunas prefieren hablar de movimiento de liberación de las mujeres musulmanas en vez de feminismo. Recordamos a Samuel Huntington y el choque de civilizaciones como teoría y justificación para ir contra el mundo musulmán.

Para concluir este inciso a la temática nos preguntamos qué dicen las representantes del Feminismo occidental en relación a la defensa, protección y lucha del pueblo palestino frente al genocidio israelí contra la población indígena de Palestina. Si no es suficiente para demostrar al mundo la integridad de la familia y el amor a la mujer y los niños de esta etnia y territorio, ante el genocidio de mujeres y niños causado en las últimas agresiones del invasor israelí violando todas las leyes internacionales y con auspicio militar y político de los EEUU. El ejército de ocupación ha lanzado más de 70.000 kg de explosivos sobre la sociedad civil de Gaza desde octubre del 2023 a febrero del 2024 lo que equivale a 28 kg por cada habitante, por cada mujer o niño en Gaza, matando aproximadamente 13000 niños y 9000 mujeres palestinas. Reportes oficiales muestran que las mujeres y niñas palestinas detenidas por la fuerza militar de Israel tanto en Gaza como en Cisjordania, están “siendo desnudadas y registradas por oficiales masculinos del ejército israelí, violadas y mantenidas en jaulas bajo la lluvia y el frío, sin comida”, han advertido expertos de la ONU. Al dar la alarma, los miembros de los Procedimientos Especiales del Consejo de Derechos Humanos dijeron: “Estamos conmovidos por los informes de ataques deliberados y asesinatos extrajudiciales de mujeres y niños palestinos en lugares donde buscaron refugio o mientras huían. Según los informes, algunos de ellos sostenían trozos de tela blanca cuando fueron asesinados por el ejército israelí o sus fuerzas afiliadas”, “muchas mujeres y niñas palestinas en Gaza han sido sometidas a tratos inhumanos y degradantes, se les han negado compresas menstruales, agua potable, alimentos y medicinas y han sido brutalmente golpeadas”

A manera de conclusion

El género al igual que otras categorías modernas como la raza y religión tiene una historia imbricada en el paradigma epistémico de la modernidad eurocéntrica occidental, que durante mucho tiempo ha buscado subyugar también las tradiciones intelectuales diferentes y colonizadas por ellos, a través de la historia, como es el caso de las regiones indígenas. Por otra parte, siendo el feminismo un movimiento de carácter político, ideológico, cultural y mediático, un foco epistémico que proponemos crucial para abordar esta temática es el del feminismo decolonial, así como apreciar, valorar la presencia de la reflexión ética y espiritual en la construcción biopsicosocial del ser humano y en especial la ética feminista y la espiritualidad desde lo femenino en diferentes culturas y tradiciones de esas tierras colonizadas. Para ello se hace necesario considerar la idea de la interseccionalidad:

En términos generales, la idea de interseccionalidad supone comprender que todas las dimensiones de exclusión en sus diferentes categorías son elementos que se encuentran in-

terrelacionados y superpuestos, que son irreductibles unos de otros y que no pueden ser categorizados de manera rígida o estática, son un complejo sistema de estructuras opresivas, múltiples y simultáneas. Se plantea la existencia de categorías biológicas, de género, orientación sexual, etnia, clase, religión, edad, capacidad funcional, entre otras, que interactúan y se refuerzan entre ellas configurando diversas formas de discriminación y subalternización de ciertos grupos de la población (Cubillos, 2015). Esta noción de interseccionalidad cuestiona las habituales formas de pensar al sujeto femenino, que lo conceptualizan desde una aproximación monofocal y unitaria, desconociendo las diferencias intragrupalas y reproduciendo con ello situaciones de dominación. (Muñoz y Larrain, 2019, p 158).

La interseccionalidad constituye así en un marco analítico para entender cómo las diversas identidades sociales y políticas de las personas, se combinan para crear diferentes modos de discriminación y privilegios, por ejemplo, de género, etnia, clase social, religión.

Otro tema que surge como consecuencia de nuestro análisis es el rol del cuerpo femenino vinculado al estudio de la violencia social y de género y el marketing. El proceso educativo debe evitar la misandria y la misoginia, debe enfocarse en la creación de valores y la mirada apreciativa para ambos sexos y el reconocimiento de las diferencias que complementan y enriquecen, fortalecen la existencia humana y la naturaleza. Debe ser integrador, lo cual implica apreciar las diferencias, la complementariedad y la expresión espiritual de las naturalezas biológicas del ser humano.

Igualmente, queda aún para la discusión en el ámbito educativo y la interrelación y convivencia social, las implicaciones legales de la Ley sobre la Mujer libre de violencia, y los protocolos a aplicar para el sistema de educación formal. Se hace vital la defensa, valoración y promoción de los preceptos constitucionales que rigen el Capítulo V referente a los Derechos Sociales y de la Familia de nuestra Constitución para todas las acciones e iniciativas educacionales, culturales y mediáticas de nuestra sociedad.

Compartimos con Crespo (op cit), Caballero (2016), Siles y Delgado (op cit) que LA REVOLUCIÓN FEMINISTA HA IMPUESTO UNA AGENDA SOCIOPOLÍTICA que quiere conducir a una revolución profunda de la identidad femenina, de la familia y de la sociedad globalizada, en la que destacan los siguientes aspectos:

- Promueve y difunde el desprecio de la maternidad al considerarla como la principal causa de desigualdad y opresión femenina porque es un poder que el hombre no tiene. Es decir, el feminismo radical introdujo un nuevo modelo de mujer autónoma y liberada, convenciéndola que tenía derecho a la sexualidad sin procreación en la que la anticoncepción, está asociada a valores como libertad, autonomía, empoderamiento y mayor civilización, y ha introducido una mentalidad anticonceptiva sin precedentes en las nuevas generaciones. Como consecuencia, esta ideología replantea la feminidad y deconstruye la sexualidad binaria. Es una revolución erótica de sexo libre, –con el famoso slogan:” mi cuerpo me pertenece”–basada en una necesidad psíquica de rivalizar con el **hombre basada en el deseo de ser como un hombre.**
- La presencia de los lobbies feministas radicales, que dan lugar a los lobbies homosexuales que imponen el sexo cultural, –maleable y disociado de su finalidad–.
- El transhumanismo con una visión máquina del *homo faber*, con capacidades biológicas, humanas y artificiales, y, en consecuencia, –ni hombre, ni mujer, ni madre, ni máquina: medio máquina, medio humana. Con la introducción de las tecnologías nano, bio, y las técnicas de reproducción asistida, todo será posible y admisible; hasta la maternidad se podrá disociar del cuerpo materno mediante los úteros artificiales.
- El enemigo a batir es la heterosexualidad. El género neutro o la orientación sexual neutra es el nuevo tipo de individuo integrante del transhumanismo y del posthumanismo que será el naufragio de la naturaleza humana. Es una civilización virtual con posibilidad, sin realidad, para elegir lo que quiera y como quiera, que promueve que nos relacionemos con personas afines, el sexo sin amor, también sin persona; sin compromiso; e incluso engañar a otros suplantando la identidad: lo *queer*, y que además quede reflejado en las leyes.

- Pretender eliminar la diferencia sexual por ley supone una concepción antropológica materialista que pierde de vista las especificidades de la dignidad humana y convierte al cuerpo en materia operable y manipulable en función de la pura voluntad.
- El posfeminismo de género o “ideología de género”, está hoy omnipresente en el discurso antropológico, social, legal y político. Este nuevo paradigma disuelve la tradicional imagen del ser humano en cuanto persona, como unidad sexuada (cuerpo y espíritu) en la que la estructura dual masculino/ femenino pierde su razón de ser, y es suplantada por la homosexualidad, el pansexualismo, lo *queer*... o lo transexual. (Caballero, op cit)
- Resulta problemático que la libertad personal, la autonomía, el derecho a la intimidad, a la vida privada, o el desarrollo libre de la personalidad se conviertan, por sí mismas, en fuentes de Derecho o de decisión política. El legislador tendría que reconocer el carácter de derecho humano a todo lo que las personas reclamen como propio. No se trataría ya de “dar a cada uno lo suyo”, según la clásica definición de justicia, sino, más bien, de “dar a cada uno lo que pide” (Siles y Delgado, op cit).

Como última reflexión de este ensayo dejamos una cita que nos conecta a una gran preocupación de todo orden que nos hace preguntarnos si pasaremos del POSFEMINISMO AL TRANSHUMANISMO:

Desde hace décadas, la diferenciación sexual ha venido soportando una progresiva erosión jurídica y sociocultural (Durán, 2007; Elósegui, 2011). A largo plazo, de aquí arranca una revolución que culmina en el transhumanismo y/ o posthumanismo: la vida humana no es algo excepcional, puede manipularse tanto en la línea de emanciparse cada vez más del cuerpo (lo biológico, la naturaleza), como en la de ir construyendo híbridos entre el organismo y las máquinas (cfr Cortina y Serra, 2016) Tomado de: *¿Hay mujeres más allá del feminismo? De la lucha por la igualdad al transhumanismo /posthumanismo*. **María Caballero Wangüemert** ©

María Antonieta Muhammad Mejía. Componente Docente Básico en Educación Universitaria ULA (2019). Especialista en Gerencia Cultural- UNESR (2005). Licenciada en Administración Comercial, UCLA (1988). Experiencia profesional diversificada en gerencia administrativa, de mercadeo y cultural, en medios de comunicación impresa y audiovisual de empresas privadas y en Consultoría externa. Gerente de Mercadeo Universidad Fermín Toro TV. Producción editorial y audiovisual y diseño de estrategias comunicacionales y culturales: Para TV Serie “Lara Tierra de Oportunidades” y Multimedia sobre Lara: 32 autores, promoviendo valores económicos, culturales, sociales, geográficos, turísticos de la región (Proinlara). Promotora Editorial del libro “Barquisimeto Tierra de Encuentros” (Conac, Proinlara, Central Banco Universal, Fundación para la Cultura Urbana.). Miembro del Comité Organizador I Congreso de Emprendedores y Rueda de proyectos de la Universidad Yacambú y Proinlara y Jurado Premio Universia Innovatividad Universitaria Eureka 2004, Universidad Yacambú.

Notas

1. Al respecto invitamos a revisar el siguiente contenido ilustrativo de esta problemática: <https://www.religionenlibertad.com/polemicas/986046113/victimas-fecundaciones-anonimas-organizan-sufren-indentidad-nego.html>. y Donantes anónimas en el epicentro del turismo reproductivo europeo https://elpais.com/sociedad/2019/07/19/actualidad/1563566984_583684.html. <https://www.nytimes.com/es/2021/02/04/espanol/donante-esperma.html>

Referencias bibliograficas

- Alcoff, Linda (2002) *Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista*. Revista Debats N° 76. Dedicado a: Del post al ciberfeminismo. Recuperado de: http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/2.pdf
- Ali, Zahira (2016) *Feminismos Islámicos*. Fundación Editorial El Perro y la Rana. Misión Cultura Corazón Adentro. Edición Digital. Colección De Géneros. Serie Deconstruir
- Caballero Wangüemert, María. (2016) *¿Hay mujeres más allá del Feminismo? De la lucha por la igualdad al transhumanismo /posthumanismo*. Universidad de Sevilla. Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura, ISSN 0210-1963, Vol. 192, N° 778, 2016 Recuperado: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2100>
- Crespo, Sagrario. (2021) *Posfeminismo y Transhumanismo: Una relación histórica*. Cuadernos de Bioética. 2021; 32(105): 171-182. Recuperado de: <http://aebioetica.org/revistas/2021/32/105/171.pdf>
- Einsenstein, Zillah (1980). *Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y algunas notas sobre las relaciones del patriarcado capitalista*. Patriarcado Capitalista y Feminismo Socialista. Siglo XXI Editores. México
- Ferguson, Ann. (2019) *Guerras del sexo: el debate entre feministas radicales y libertarias*. Zona Franca, (27), 310–319. <https://doi.org/10.35305/zf.v0i27.127> Recuperado de: <https://zonafranca.unr.edu.ar/index.php/ZonaFranca/article/view/127/114>
- García, Carmen; Cabral, Blanca; Monsalve, Nahir y Alarcon, Josefina . (2003) *Sexismo en el Aula*. Publicación de los Talleres gráficos de la ULA. Mérida. Venezuela
- García, Asun et al: Antoni Vives Riera, Carmen Expósito Molina, Socorro Pérez- Rincón Fernández, Lola López (2011) *Velos, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género*. Grupo “Multiculturalisme i Gènere”, Universitat de Barcelona. Investigaciones Feministas 2011, vol 2 283-298. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38817038.pdf>
- Grofoguel, Ramón et al (2016). *Feminismos Islámicos*. Compilador Fundación Editorial El Perro y la Rana. Misión Cultura Corazón Adentro. Edición Digital. Colección De Géneros. Serie Deconstruir
- Gordon, Linda. (1980). *La Lucha por la Libertad reproductiva: Tres Etapas del Feminismo*. Patriarcado Capitalista y Feminismo Socialista. Siglo XX Editores . México
- Martin J., Cristina (2023) *Los Dueños del Planeta. Ellos contra nosotros*. © Editorial Planeta, S. A., 2023 www.planetadelibros.com. Primera edición en libro electrónico (epub): marzo de 2023
- Martel, María del Carmen, (2005) *Los feminismos, la educación y yo*. Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, ISSN 1130-5371, N° 18, 2005, págs. 9-37 Recuperado de: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12145/Q_18_\(2005\)_01.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12145/Q_18_(2005)_01.pdf?sequence=1)
- Muñoz, Giannina. y Larraín-Salas, Daniela. (2019). *Interseccionalidad y los programas sociales pro-integralidad: lecturas críticas sobre intervención social*. Tabula Rasa, 30, 153-170. Doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n30.08> Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39658467009>
- Naguib, Shuruk (2021). *Islam and the Epistemic Politics of Gender: A Decolonial Moment*. American Journal of Islam and Society, 38(1-2) Department of Philosophy, Politics, and Religion , Lancaster University, Lancaster, UK. <https://doi.org/10.35632/ajis.v38i1-2.2966> Recuperado de: <https://www.ajis.org/index.php/ajis/article/view/2966>
- Siles, Catalina y Delgado, Gustavo (2014) *Teoría de Género ¿de qué estamos hablando? 5 claves para el Debate*. Colección Claves para el Debate. Instituto de Estudios de la Sociedad. Comunidad y Justicia. www.ieschile.cl
- Stolcke, Verena.(1996) *Antropología del género. El cómo y el por qué de las mujeres*. Ensayos de antropología cultural: Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat / coord. por Joan Prat i Carós, Ángel Martínez Hernández; Claudio Esteva Fabregat (hom.), 1996, ISBN 84-344-2204-2, págs. 335-343 Recuperado DE: https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/2_genero/1.pdf

El comentario un medio eficaz para la radio



Commentary: an effective media for radio

Yohdeisy Toranzo Paris¹

yodelcytoranzo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9742-6056>

Teléfono: + 53. 50284249

Iraida Domínguez Domínguez²

iraidadominguezdominguez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4450-445X>

Teléfono: + 53 51314418

Andrés Lozano Zamora³

timba76@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5163-3866>

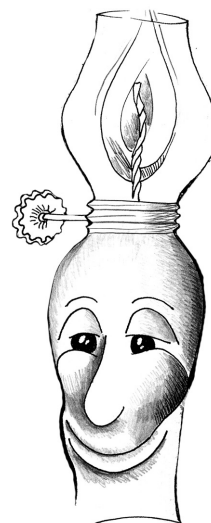
Teléfono: + 53 54513254.

^{1,3}Radio Manatí. Las Tunas

²Universidad de Las Tunas

Departamento de Información Científico Técnica y Español-Literatura

Provincia de Las Tunas-Cuba



Recepción/Received: 10/09/2024
Arbitraje/Sent to peers: 12/09/2024
Aprobación/Approved: 22/10/00
Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

Hay diversas formas de acceder cada vez más a la información. La radio desempeña un papel protagónico en el escenario actual de las comunicaciones. El comentario informativo deviene una herramienta idónea para influir en la actitud de las personas. El presente artículo tiene como objetivo ofrecer elementos que demuestran el rol de este género para alcanzar una transformación en los modos de actuar de los oyentes, se tuvo en cuenta referentes teóricos de diferentes autores sobre la radio y el comentario. Se demuestra la efectividad de potenciar el comentario como género periodístico, al constituir el mismo, un medio eficaz para concientizar a los públicos sobre temas de interés el reforzamiento de valores identitarios de la comunidad.

Palabras claves: radio, medios radiofónicos, comentarios.

Summary

There are various ways to access more and more information. Radio plays a leading role in the current communications scenario. The informative comment becomes an ideal tool to influence people's attitudes. The objective of this article is to offer elements that demonstrate the role of this genre to achieve a transformation in the ways of acting of listeners, taking into account theoretical references from different authors on radio and commentary. The effectiveness of promoting commentary as a journalistic genre is demonstrated, as it constitutes an effective means to raise public awareness on topics of interest and reinforce the identity values of the community.

Key words: radio, radio media, comments.

Introducción

En nuestra sociedad es incuestionable la importancia de los medios de comunicación masiva: la televisión, la radio, la prensa y alternativas como Internet, desempeñan un papel relevante en la construcción de los imaginarios sociales, considerados como representaciones discursivas que determinada comunidad tiene de sí misma o de los otros.

Los medios de comunicación constituyen un conjunto de soportes tecnológicos cuyo rol social consiste en difundir las informaciones relativas a los acontecimientos que se producen en el mundo espacio-público, donde Charaudeau, (2003) “plantea que los medios masivos desempeñan un papel central en la configuración de la cultura moderna, ya que son los mediadores necesarios y omnipresentes entre el acontecer social y los individuos”. (p. 91).

Los medios de comunicación son fundamentales para la comunicación y el intercambio de información entre personas. Han evolucionado significativamente a lo largo del tiempo y tienen un impacto significativo en la sociedad y en la formación de la opinión pública.

Por otro lado, Thompson, (1993) “refiere que hoy vivimos en un mundo en que la experiencia cultural está profundamente moldeada por la difusión de las formas simbólicas a través de los medios de la comunicación masiva” (p. 39).

Los medios de comunicación han tenido un impacto significativo en la cultura y la sociedad, influenciando la forma en que las personas se comunican y obtienen información. La evolución de los medios de comunicación ha sido significativa, y su influencia en la formación de identidades culturales y valores es fundamental para entender la experiencia cultural en el siglo XXI.

“La mayor parte de nuestro conocimiento social y político, de nuestras opiniones sobre el mundo, proceden de la gran cantidad de informaciones y reportajes que vemos, leemos o escuchamos cada día”. Como señala (Trejo, 2004, p. 56).

La información y los reportajes que consumimos a través de los medios de comunicación tienen un impacto significativo en la formación de nuestras opiniones y creencias, y en la opinión pública. La información y los reportajes también han sido fundamentales para el desarrollo social y cultural.

Estos a su vez intervienen en la educación de los actores sociales, pues enseñan cómo comportarse en una sociedad dada, y tienen un peso relevante en el aprendizaje de las funciones y los roles sociales, las relaciones cotidianas, el lenguaje y la interpretación de los códigos y hasta en la formación moral (Córdova, 2009, p.45).

De la misma manera han sido reconocidos como un conjunto de agentes mediadores en el proceso de socialización, que sistematizan la emisión de la información, siempre mediando intereses ideológicos, sociales y estéticos. Otras definiciones entienden a los medios como un todo conformado por la prensa escrita, la radio, la televisión y el cine, donde se entraña una correspondencia mutua, una reciprocidad en la posibilidad de relacionarse con un emisor de ideas, mensajes, o con un receptor (Tellería, 2017, p. 35).

Los medios de comunicación como vías sociales de difusión y control de la información y opinión, y por lo tanto de la transmisión cultural de los valores dominantes, constituyen instrumentos educativos para conocer la realidad social y analizarla críticamente. En estos, según Feria (1995), la información, opinión, mensajes e ideas que se transmiten, se tamizan en el marco de un sistema de valores que se fundamentan tanto en el modelo cultural dominante de la sociedad hegemónica, como en la línea marcada por las respectivas empresas u organismos que controlan los medios de comunicación. Esta transmisión cultural de los valores socialmente aceptados se realiza de forma didáctica y se fundamenta en principios y fines.

La radio, también conocida como radiocomunicación, es una tecnología de comunicación a distancia a través de la emisión de ondas electromagnéticas que transportan señales de audio, recuperables mediante un aparato receptor, conocido como radiorreceptor o simplemente radio. Las ondas que utiliza se denominan hertzianas. La radio fue la primera tecnología que permitió transmitir sonidos (como música o la voz humana) a lo largo de grandes distancias.

La radio genera una comunicación particular en la que el receptor escucha al locutor sin ser visto. Es un medio que carece de imagen, pero al mismo tiempo genera un mundo de color. Aquel mundo en el que el oyente puede generar constantemente imágenes mentales que otros medios como el cine, la televisión y la prensa no las crean. A diferencia de ellos, la radio tiene algo esencial que representa riqueza expresiva, y extraordinarias posibilidades de explotación por medio del sonido.

Facilitar la llegada de una información a determinado público, desde los disímiles medios de comunicación existentes en la actualidad, requiere de manera obligada la utilización de géneros periodísticos. Dentro del amplio universo que abarca la realización radiofónica, el comentario ocupa un lugar protagónico al facilitarle a su creador la oportunidad de expresar su criterio sobre un asunto de interés para él y las personas que lo escuchan.

Desarrollar una amplia búsqueda sobre el tema que se trata para llegar al oyente de una forma clara y entendible, deviene elemento esencial como parte de la realización de este género periodístico, al ofrecer criterios que permitan llevar a cabo una valoración acertada de nuestra realidad, es por ello que dentro de todas estas habilidades el comentario periodístico juega un importantísimo papel para cambiar los modos de actuación de los oyentes. (Leung, 2005, p. 119).

El comentario como género radiofónico

El ser humano tiene la necesidad de estar informado y el periodismo responde a esta necesidad, teniendo como objetivos informar, comentar los hechos, debatir, orientar y entretener.

El comentario siempre ha estado ligado a lo que tradicionalmente se ha denominado géneros periodísticos de opinión. Su descripción ha sido poco abordada en los manuales de redacción para radio. En muchos casos se advierte que los autores han asimilado para el comentario la traducción literal anglosajona. Por este motivo, se presenta como un macrogénero que incluye también el editorial y la crítica.

Sin embargo, al intentar adaptar esta clasificación a la radio, nos encontramos con que el clásico criterio de agrupar los géneros en torno a la información o a la opinión, deja fuera muchas de las reflexiones ya defendidas en torno a que todo el periodismo es interpretación y representación subjetiva de la realidad. Sin ánimo de cerrar este debate, consideramos, siguiendo a otros autores, “que toda la labor del periodista es interpretación por cuanto hay un proceso de selección realizado por el profesional que, aunque no sesgado, siempre es subjetivo, defendido entre otros autores por” (Martínez y Herrera, 2008, p. 89).

Siguiendo estos criterios de clasificación, el comentario radiofónico, es un modelo de representación de la realidad basado exclusivamente en la palabra y el monólogo, cuya función es persuadir al oyente acerca de la validez de una valoración personal y no institucional de un hecho de actualidad, utilizando las técnicas de la argumentación clásica y los recursos de producción y realización característicos de la radio. Esta definición del comentario contiene los rasgos que lo caracterizan como género radiofónico.

En la perspectiva de Gomis, (1991). El comentario radiofónico puede entenderse como un género basado en el monólogo, que pretende analizar hechos, interpretarlos, valorarlos y enjuiciarlos, pero desde una perspectiva individual y no institucional como es el caso del editorial (p.175).

Comentar es meditar, aunque tenga por objeto lo que acaba de ocurrir o está ocurriendo aún. El comentario se sitúa a cierta distancia del hecho y esboza una reacción ante él, una respuesta que puede tomar la forma de una acción o quedarse en un juicio.

El comentario radiofónico surge, porque la audiencia no se satisface con la información escueta del hecho noticiable, sino que el público tiene necesidad de disponer de claves racionales que le ayuden a la interpretación de los hechos. De este modo, vemos cómo el comentario firmado, ha desplazado al comentario anónimo institucional. Esto mismo sucede en la prensa, en donde los lectores prefieren las columnas a los editoriales, y así nos encontramos con numerosas firmas que van de un medio a otro, entrando en juego ingentes cantidades de dinero que antes sería inimaginable.

El comentario podrá ser ofrecido en directo, grabado para su posterior emisión, leído desde otro lugar distinto al de la emisión, leído por teléfono, etc., ya que la voz del comentarista es elemento constitutivo del comentario radiofónico, de modo que sin ella el género pierde su principal razón de ser.

Los comentarios radiofónicos se caracterizan por una cierta continuidad, de modo que se establece una especie de vínculo entre la audiencia y el comentarista que permite a éste utilizar un lenguaje directo, llano desenfadado, pero siempre con credibilidad y apto para mantener el prestigio ante el público.

De otro lado, la periodicidad del comentario suele ser la misma que la del programa en que se inserta.

Por la estrecha relación personal que el comentarista establece con la audiencia, suele emitirse a la misma hora, de manera que el público sabe de antemano, si es asiduo oyente del programa, en qué momento se emite el comentario.

En cuanto a los temas que trata, el comentario se refiere a cualquier actividad humana, se presenta con una cierta periodicidad en el tiempo y es capaz de atraer la atención de un número importante de oyentes. Puede abordar temas de cultura, religión, educación, economía, política, etc.

No obstante, se aprecia una cierta preferencia a interpretar acontecimientos de la política nacional, entendida en su más amplio sentido. Hemos de tener presente que el área de cobertura del programa, condiciona o justifica parcialmente el tema sobre el que versa el comentario.

Este género radiofónico suele presentarse bajo una estructura definida e incluso con título.

Posiblemente, debido al prestigio de la letra impresa, algunos de los comentarios radiofónicos se presentan precedidos de un título que simula estructuras propias de discursos estrictos, aunque después, el comentario utilice esquemas del lenguaje oral. El discurso radiofónico permite el uso del apóstrofe, es decir, la inclusión de apelaciones directas a un supuesto destinatario distante del conjunto de la audiencia, al que se interpela como si supuestamente el comentario fuera un escrito privado dirigido exclusivamente a un tercero.

En cuanto a las características generales del comentario radiofónico podemos destacar específicamente:

- Referencia obligada no sólo a datos principales del hecho, sino a aspectos menores, accidentales o anecdóticos.
- Mención inmediata en las primeras líneas al tema central del comentario.
- Uso habitual de la primera persona del singular.
- Abundancia de apelaciones directas a los oyentes, o al destinatario supuesto por la estructura interna del comentario.
- Utilización de figuras retóricas de apelación: interrogación retórica, exclamación, apóstrofe, etc.
- Empleo de formas propias del lenguaje coloquial culto: perífrasis verbales, exclamaciones, refranes y dichos populares, etc.
- Conclusión, bien en forma de exposición de hipótesis de futuro, bien planteando una petición o demanda.

El comentario en la radio se suele presentar con una estructura definida que, en términos generales, es abordado por Merayo, (2002):

1. Una introducción en la que el comentarista presenta una afirmación o hipótesis referida a un hecho de actualidad, apoyándose en aspectos menores, accidentales o anecdóticos para llamar la atención del oyente.
2. Una mención inmediata del tema central del comentario para facilitar la identificación con el oyente.
3. Un breve desarrollo de los argumentos.
4. Una conclusión clara, bien en forma de hipótesis de futuro, bien planteando una petición o demanda. (p. 90)

El comentario de actualidad requiere, en cualquier caso, ausencia de prejuicios (evitando la tentación de los recursos fáciles, tales como la demagogia, el maniqueísmo y los tópicos éticos y morales), la independencia de criterios (que no significa ausencia de presiones, sino eludirlas dignamente) y fuerza comunicativa (que en la radio más que en ningún otro medio es directamente proporcional al conocimiento del tema que se trata y a la sinceridad de su planteamiento).

En cuanto a sus recursos estilísticos

Nos referimos aquí a los rasgos relacionados con el lenguaje utilizado y la expresividad radiofónica del texto. En este punto, el comentario se caracteriza, entre otros rasgos, por el uso exclusivo de la palabra y por una construcción estética muy austera y sujeta a la función argumentativa del género. Veamos cada uno de los rasgos estilísticos por separado.

Predominio de la palabra

El comentario se caracteriza por una gran austeridad en el empleo del lenguaje radiofónico. Así, a pesar de la gran libertad que admite al género, ésta debe entenderse sobre todo en términos estilísticos, retóricos y argumentativos.

“En efecto, de los cuatro elementos del lenguaje radiofónico palabra, música, silencio y efectos prevalece la palabra. El resto de los elementos apenas aparece y, cuando lo hace, su presencia se limita a servir como elementos de realización” (Merayo y Pérez, 2001). En este sentido, se podría decir que el atractivo del comentario en radio procede más de la fuerza de la argumentación, del estilo y del punto de vista del autor, que de lo estético radiofónico, que no existe más allá del atractivo que pueda tener la voz del comentarista que enuncia el comentario.

Así, la palabra predomina sobre el resto de los elementos del lenguaje radiofónico, aparece como protagonista, en primer plano, de modo casi exclusivo y de forma autónoma. Esta palabra se utiliza para defender una idea u opinión que conlleva un proceso de razonamiento, en todos los casos, y de polémica o controversia, en algunos de ellos. Es difícil que con esta finalidad la palabra ceda protagonismo al resto de los elementos del lenguaje radiofónico.

Al margen de la palabra, con las peculiaridades físicas, acústicas y prosódicas de la voz del comentarista, el resto de los elementos del lenguaje radiofónico tiene una presencia funcional y discreta. La música y los efectos sonoros se emplean sólo para la realización, con el fin de homogeneizar el estilo del programa, identificar que lo que sigue es el comentario de un determinado colaborador, diferenciar el comentario del resto del programa, y establecer un tono adecuado al tipo de comentario y a la voz del autor.

En cuanto al uso del silencio, muchas veces se trata simplemente de pausas, es decir, de ausencias involuntarias de sonido de menos de tres segundos de duración, que cumplen funciones respiratorias y gramaticales y que tienen una escasa capacidad de significación (Terrón, 1991, p. 72-87). Menos presencia tienen los silencios entendidos como ausencias voluntarias de sonido, que pueden durar más de tres segundos y que tienen una elevada capacidad de significación, en función del contexto radiofónico. En los pocos casos en los que se hace un uso más significativo del silencio, éste se puede utilizar con un uso retórico o expresivo (Merayo y Pérez, 2001, p. 38-40):

1. Retórico: como elemento de elipsis, ceugma, reticencia o asíndeton.
2. Expresivo: para aportar conmoción, expectación, ambigüedad, dramatismo, persuasión, etc.

Un buen comentario de texto implica un análisis integral que abarca tanto el contenido como la forma, haciendo uso de los conocimientos sobre recursos estilísticos y lingüísticos para interpretar y valorar el texto de manera fundamentada.

Transmisión habitual desde el estudio y en directo

De manera habitual, el comentario se emite desde el estudio y en directo, si bien, en ocasiones admite también la posibilidad de ser grabado para su emisión posterior. Aun así, como decimos, lo más común es que se elabore y difunda en el lugar donde está ubicada la redacción de la emisora. De este modo que Herreros plantea que “se produce un distanciamiento físico de los hechos para observarlos con el sosiego adecuado” (1992, p. 65). El directo facilita su integración en el contenido del programa que se emite ya que el presentador que lleva la continuidad del programa deberá presentarlo y darle paso.

Si va grabado, muchas veces se recurre a la redifusión en tramos horarios y programas diferentes explicitando de forma directa o indirecta que se trata de un material previamente grabado.

Ni aún en los casos excepcionales en los que el comentario se emite previamente grabado, se recurre a la edición. El comentario no se presta al montaje, ya que le quitaría credibilidad, verosimilitud y naturalidad de los textos coloquiales cultos. En realidad, tampoco el montaje tendría mucho sentido ya que, como vimos, el comentario es un género que se caracteriza por el empleo preferente y exclusivo de la palabra.

Elaboración y presentación por profesionales de prestigio

El comentario tiene por autor a un profesional con una trayectoria profesional avalada y una firma reconocida, que pone su sello y firma personal a través de la presentación en antena. Se trata de un colaborador que no sólo prepara el texto del comentario sino que también lo presenta. Por tanto, una condición necesaria del comentario es que sea presentado en antena por su autor. Merayo opina que “la voz del autor es el elemento constitutivo del comentario radiofónico, de modo que sin ella el género pierde su razón de ser” (2000, p. 183).

El profesional debe dominar un área informativa concreta, manejar buenas fuentes, estar bien documentado, poseer una cultura y conocimiento de la historia amplios, y tener una experiencia profesional demostrada. De esta forma, la audiencia podrá asignarle y reconocer autoridad y credibilidad en los comentarios que presenta.

El autor-voz es un colaborador habitual de la emisora y también de otros medios de comunicación. También se da el caso de comentarios realizados por un profesional con responsabilidad dentro del organigrama de la redacción, como son, por ejemplo, los presentadores-estrella de los principales programas informativos. En ambos casos, tiene que tener prestigio ante la audiencia, de manera que su firma siempre aporte un valor añadido, tanto al programa como a la emisora.

Perfecta locución

Como es el propio autor quien presenta el comentario en antena, es necesario que, además de la riqueza de estilo, domine las exigencias de la comunicación radiofónica. El comentarista deberá tener una voz con personalidad, que transmita seguridad y convicción. Hay que tener en cuenta que en todo proceso argumentativo oral, la comunicación verbal, tanto explícita como implícita, juega un papel relevante a la hora de presentar los argumentos a la audiencia. Aunque el autor no debe perseguir el lucimiento personal de su propia voz, es recomendable que domine las técnicas de locución y que tenga una voz con personalidad que acompañe a la función argumentativa del comentario.

En cuanto a su integración en la programación

Nos referimos aquí a la presencia del género dentro de la programación, o del conjunto de programas que componen la oferta de una emisora. Como veremos, el comentario no tiene autonomía programática y no puede por tanto convertirse por sí solo en un programa, sino que necesita ir siempre acompañado de noti-

cias, crónicas, entrevistas y tertulias en programas de tipo informativo. Se localiza sobre todo en programas informativos y en la radio generalista. Su periodicidad, duración y ubicación son fijas y con ellas se pretende establecer un hábito de escucha y un vínculo de familiaridad con la audiencia. La posibilidad de admitir patrocinio publicitario, junto a la contribución del comentario a la hora de construir la marca de la emisora, completa el resto de rasgos del género en lo que se refiere a su integración en la programación.

A diferencia de lo que ocurre con otros géneros como las entrevistas o los reportajes, el comentario no tiene autonomía programática, es decir, no tiene capacidad para convertirse por sí solo en programa. Lo habitual es que tenga un valor complementario y aparezca siempre acompañado de otros géneros o bien más informativos como las noticias, crónicas, entrevistas, reportajes e informes, o bien más orientados a la opinión como las tertulias. En este sentido, los comentarios suelen emplazarse en programas de naturaleza informativa como los magazines o servicios principales de noticias, que son los programas informativos de mayor duración y desarrollo creativo de la radio generalista.

Dentro de estos programas, los comentarios constituyen una sección propia, diferencial y característica del conjunto de secciones que componen el programa. Como sección, los comentarios tienen un título y sintonía propios que lo definen. El título, en muchos casos, emula a las columnas de la prensa escrita y «simula estructuras propias de discursos escritos, aunque después –como no podía ser menos– el comentario utilice esquemas del lenguaje oral» (Merayo, 2000, p. 184).

Para facilitar su integración en el conjunto del programa, el conductor presenta siempre el comentario en directo y una vez concluido cierra la sección y despide al comentarista. En esta continuidad de entrada y de salida, puede establecerse un intercambio de saludos o bien una breve interpelación del conductor para facilitar la continuidad narrativa e introducir el tema del comentario del día.

Cuando una radio promueve la participación de los ciudadanos y defiende sus intereses; cuando responde a los gustos de la mayoría y hace del buen humor y la esperanza su primera propuesta; cuando informa verazmente; cuando ayuda a resolver los mil y un problemas de la vida cotidiana; cuando en sus programas se debaten todas las ideas y se respetan las opiniones; cuando se estimula la diversidad cultural y no la homogenización mercantil; cuando la mujer protagoniza la comunicación y no es una simple voz decorativa o un reclamo publicitario; cuando no se tolera ninguna dictadura, ni siquiera la musical impuesta por las disqueras; cuando la palabra de todos vuela sin discriminaciones ni censuras, ésa es una radio comunitaria. (López, 2005, p. 54)

La radio comunitaria es una estación de radio sin fines de lucro que se crea para satisfacer las necesidades informativas, educativas, culturales y de recreación de una comunidad específica. Estas estaciones de radio defienden la democracia y respetan la pluralidad de opiniones, trabajando para solucionar problemas sociales y desarrollar la educación, la ciencia, la cultura y el deporte. Aunque algunas radios comunitarias pueden recibir patrocinios de pequeños comercios, su objetivo principal es servir a la comunidad y no generar ganancias.

Se conocen también como herramienta efectiva para empoderar a grupos marginados, como mujeres y jóvenes, y para difundir información y programas que se adaptan a las necesidades locales.

Conclusiones

Como hemos visto, el comentario radiofónico es un modelo de representación de la realidad que se emplaza en la programación informativa de la radio con un conjunto de peculiaridades que lo definen y caracterizan desde el punto de vista narrativo, pero también técnico-expresivo. En su delimitación son tan importantes las cuestiones formales de estructura y presentación radiofónica, como las relativas al contenido y el estilo que adopta.

Desde el punto de vista del contenido, el comentario se caracteriza por su función argumentativa, su propósito persuasivo, su carácter personal no institucional, su vinculación con la información de actualidad y su escasa profundización.

Es un medio donde se evidencia la potencialidad de la radio en aras de fomentar valores en los oyentes.

En el desarrollo de la presente investigación, se profundizó en la importancia del comentario dentro de la radio como instrumento para la información, orientación y educación de la sociedad. El comentario propiamente dicho juega un importante papel en los modos de actuar de los oyentes. ©

Yohdeisy Toranzo Paris. MSc. En Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación, especialidad en Español- Literatura. Especialista de medio radiofónico. Centro de Trabajo: Radio Manatí.

Iraida Domínguez Domínguez. MSc. En Ciencias de la Educación y Licenciado en Educación, especialidad en Español - Literatura. Profesora Auxiliar. Departamento de Gestión de la Información y profesora a tiempo parcial en el departamento de Español - Literatura de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

Andrés Lozano Zamora. MSc. En Ciencias de la Educación y Licenciado en Inglés. Profesor Asistente. Centro de Trabajo: Radio Manatí Las Tunas, Cuba.

Referencias bibliográficas

- Geertz, Andrés y Van Oeyen, Víctor (2001). La radio popular frente al nuevo siglo: estudio de vigencia e incidencia. Aler. Ecuador.
- González Reyes, Janet. (2006) “¡Llegó la Radio!”. La Habana. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Radio_en_Cuba.
- López, Oscar Luis (2008). La radio en Cuba. Editorial. Letras Cubanas. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books/about/La_radio_en_Cuba.html?id=TbCwAAAAIAAJ&redir_esc=y.
- López Vigil, Ignacio (2005). Manual urgente para radialitas apasionados. Ediciones Paulinas.
- Lorenzo, Gomis. (1991). El medio media: la función política de la prensa. Ciencias sociales. Recuperado de: <https://www.amazon.com/-/es/Lorenzo-Gomis/dp/8476520255>.
- Leung, Chui. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. International Journal of Applied Linguistics.
- Martínez Costa, María Del Pilar. (2004). Los géneros radiofónicos en la teoría de la redacción periodística en España. Luces y sombras de los estudios realizados hasta la actualidad. Pamplona. Navarra. Recuperado de: <https://www.planetadelibros.com/libro-informacion-radiofonica/13670>.
- Martínez Costa, María Del Pilar. (2008). Rasgos característicos del comentario radiofónico. Recuperado de: https://www.academia.edu/8152058/El_comentario_en_la_radio.
- Martínez Costa, María Del Pilar. (2014). Las dimensiones narrativas del comentario radiofónico en el magazine deportivo. Recuperado de: https://www.academia.edu/8152058/El_comentario_en_la_radio.
- Méndez Torres, Víctor Manuel y Quintana Madrigal, Julia (2017). Algunas consideraciones teóricas sobre la función de la radio en la promoción de salud. La Habana. Recuperado de: <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/287/142>.
- Merayo Pérez, Arturo (2000). Para entender la radio. Estructura del proceso informativo radiofónico, Salamanca. Recuperado de: <https://www.iberlibro.com/9788495195371/magia-radiofonica-palabras-aproximacion-linguistica-8495195372/plp>.

- Merayo Pérez, Arturo. (2001): La construcción del relato radiofónico. Salamanca. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=143850>.
- Merayo Pérez, Arturo y Pérez Álvarez, Carmen. (2001): La magia radiofónica de las palabras, Salamanca. Recuperado de: <https://www.iberlibro.com/9788495195371/magia-radiofonica-palabras-aproximacion-linguistica-8495195372/plp>.
- Ortega Ramírez, Patricia. (2020). Características de la radio. Bibliotecas Virtuales de CLACSO Recuperado de: https://www.caracteristicasdel.com/educacion/caracteristicas_de_la_radio.htm.
- Radio Cubana. (2006). Historia de la radiodifusión en Cuba. Portal Institucional y sitio oficial de la Radio Cubana en Internet. Recuperado de: <https://www.radiocubana.cu/historia-de-la-radio-cubana/efemrides-de-la-familia-radial/historia-de-la-radiodifusion-en-cuba/>.

Realidad geográfica, el cambio epistémico y la acción pedagógica escolar cotidiana



Geographical reality, epistemic change and everyday school pedagogical action

José Armando Santiago Rivera

jasantiar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Teléfono: +58 424 7352984

Universidad de los Andes

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Departamento de Pedagogía

San Cristóbal estado Táchira



Recepción/Received: 10/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 12/09/2024

Aprobación/Approved: 07/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El artículo explica la realidad geográfica, el cambio epistémico y la acción pedagógica escolar cotidiana. Este razonamiento obedece a la exigencia de entender la razón de contextualizar las explicaciones geográficas en el marco de la época contemporánea, dadas las condiciones del mundo globalizado. Por eso, ante una realidad complicada, difícil y confusa son necesarios otros razonamientos de acento crítico y constructivo que inciden en replantear la enseñanza de la geografía en su tarea alfabetizadora. Esta situación determinó realizar una investigación documental que analiza las razones del cambio epistémico, la realidad geográfica y la razón del cambio epistémico y la realidad geográfica y la acción pedagógica del cambio epistémico. Concluye al promover el estudio de la realidad geográfica en el trabajo escolar cotidiano con la aplicación de los fundamentos de la innovación paradigmática y epistemológica y aporta el incentivo de la investigación pedagógica en el tratamiento explicativo comunitario.

Palabras clave: Realidad Geográfica, Cambio Epistémico, Acción Pedagógica, Trabajo Escolar Cotidiano.

Abstract

The article explains the geographical reality, the epistemic change and daily school pedagogical action. This reasoning obeys the need to understand the reason for contextualizing geographical explanations within the framework of contemporary times, given the conditions of the globalized world. Therefore, in the face of a complicated, difficult and confusing reality, other reasoning with a critical and constructive emphasis is necessary that affects rethinking the teaching of geography in its literacy task. This situation determined to carry out a documentary investigation that analyzes the reasons for the epistemic change, the geographical reality and the reason for the epistemic change and the geographical reality and the pedagogical action of the epistemic change. It concludes by promoting the study of geographical reality in daily school work with the application of the foundations of paradigmatic and epistemological innovation and provides the incentive of pedagogical research in community explanatory treatment.

Key Words: Geographic Reality, Epistemic Change, Pedagogical Action, Everyday School Work.

Author's translation.

Introducción

La sociedad mundial vive una época compleja, dinámica, difícil y cambiante. Por ese hecho, resulta interesante la explicación de su particularidad geohistórica. El motivo es que, en ese escenario, los ciudadanos fácilmente están en capacidad de apreciar la existencia complicada de la globalización planetaria, como igual el revelador progreso fundado en el progreso científico y tecnológico, además de la prosperidad industrial y el sorprendente avance de los medios de comunicación, entre otros aspectos.

Naturalmente, vale resaltar la prosperidad de la ciencia, cuya vanguardia se ha mostrado en conocimientos, metodologías e igualmente, en creatividad e inventiva, expuestos en adelantos categóricos y decisivos, propios del extraordinario desarrollo indiscutible e irrefutable, generador de la innovación de las tecnologías hacia sorprendentes logros significativos. En efecto, la frecuencia de aportes de acento innovador fundantes de cambios y transformaciones en la comprensión de la realidad geográfica globalizada.

En ese contexto, ante la ocurrencia de eventos espectaculares y novedosos, es común la manifestación del asombro, las sorpresas, las novedades y la admiración reveladores de inventiva y la creatividad que han propiciado la emergencia inesperada e inadvertida de tecnologías cada vez más sofisticadas. Por eso, llama la atención la portentosa originalidad, erigida como distintivos de la notable diferencia con el resto de las anteriores **épocas** de la evolución histórica planetaria.

Una responsabilidad notoriamente evidente de esta situación, es la transformación paradigmática y epistemológica promovida durante el lapso del siglo XX, con referencias apropiadas en renovar las explicaciones positivistas. Se trata de nuevas posibilidades de conocer, con otros paradigmas, enfoques y métodos modernizadores de la acción investigativa que en lo social, han incentivado otras explicaciones sobre las circunstancias geográficas al promover razonamientos de la realidad social en su existencia misma.

En este caso, un objeto de conocimiento donde se ha apreciado la importancia de los aportes de la innovación epistémica ha sido la enseñanza de la geografía. El aliciente ha sido cuestionar la persistencia del paradigma positivista, cuyos fundamentos descartan inmiscuirse en el estudio interpretativo de lo real. En efecto, desde esa perspectiva, se evita el aprovechamiento de la oportunidad de modernizar su acción pedagógica en el trabajo escolar cotidiano, en forma acorde con las complejas realidades del mundo contemporáneo.

La atención a esta circunstancia pedagógica y didáctica implica asumir la tarea geográfica básica, como es la observación y cuestionar la permanencia de la aplicación de la contemplación neutral, apolítica y desideologizada. Eso representa la posibilidad de tan solo percibir en las situaciones geográficas, su causalidad y su desenvolvimiento, dada la ausencia de la observación interpretativa y crítica, con la capacidad epistémica de revelar las razones explicativas de lo complejo de lo real.

Por tanto, en el trabajo escolar cotidiano de la enseñanza de la geografía, todavía acostumbrado a la clase explicativa, la memorización como el logro del aprendizaje y la reproducción conceptual libresca, con esta tarea tradicional, se impide la oportunidad de comprender analíticamente la complicada realidad geográfica existente, aunque afecta a la formación escolar transmisiva discordante del acto educativo constructivo y crítico, requerido por las condiciones de la época actual.

Esta situación ameritó realizar la consulta bibliográfica, en la gestión por obtener los datos factibles de permitir la explicación de las razones del cambio epistémico, la realidad geográfica y la razón del cambio epistémico y la realidad geográfica y la acción pedagógica del cambio epistémico. Esto significa el fomento del análisis, con el propósito de aportar conocimientos y prácticas en la gestión por innovar el trabajo escolar de esta disciplina científica, tan pertinente en la comprensión de la relación de la sociedad con la naturaleza.

Las razones del cambio epistémico

En el inicio de un nuevo milenio, es notablemente evidente la existencia de una situación asumida como característica relevante de las condiciones geográficas del mundo actual. Según Morelle (2022) su presencia complicada, enrevesada y confusa, como realidad actual, demuestra su condición de crisis global y es motivo de atención de los organismos internacionales, como problemática inquietante, dada la ocurrencia de fenómenos originarios de consecuencias sociales nefastas, funestas y catastróficas.

En los planteamientos de García, Baldi y Martí (2009) se trata de eventos geográficos impredecibles, inoportunos e impensables con repercusiones alarmantes en el acontecer globalizado, por su acento desastroso y fatal; en especial, generador de calamidades comunitarias con pérdidas económicas y humanas. Lo cierto es el desarrollo de “desastres naturales” de suceder cotidiano en diferentes regiones del planeta, convertidos en habituales situaciones reveladoras de la ruptura del equilibrio natural terráqueo.

Indiscutiblemente son temas y problemáticas geográficas referidos como demostraciones del deterioro ambiental y ecológico, derivados de la irracional intervención de los territorios y citados como casos reales de la magnitud del deterioro desequilibrante de las condiciones naturales propias de la evolución geológica planetaria. En otras palabras, el sistema planetario es inestable y, de esa irregularidad, derivan sucesos cuyas consecuencias son adversas, hostiles y aciagas en la mayoría de los casos.

Se trata de una realidad geográfica de amplitud planetaria convertida en un escenario caracterizado por su complejidad creciente ante el incremento del deterioro de sus condiciones naturales y en donde es obligante replantear la explicación de la relación entre la naturaleza y la sociedad, porque: “Cualquier análisis de la realidad social y, por ende, de la ciencia que se ocupa de la misma, no puede abstraerse de la referencia de los contextos que caracterizan al complejo mundo de fines de siglo” (Mendoza, 2000, p. 37).

En ese contexto, en la opinión de Aarón (2016) son motivo de inquietud el calentamiento global, el efecto invernadero y el cambio climático. Al respecto, ninguna región del mundo globalizado se exceptúa de sus angustiosas repercusiones; por ejemplo, en las condiciones atmosféricas desestabilizadoras de las rutinas climáticas, transformadas en temáticas objeto de la investigación por la colectividad científica, dada la ocurrencia de casos destructivos, expresivos del detrimento ambiental. Así:

La crisis ecológica es un proceso planetario de deterioro acelerado de los ecosistemas donde la vida humana es factible. Este deterioro ambiental está causado por el impacto negativo de actividades humanas. De tal magnitud es este proceso de destrucción del equilibrio de los ecosistemas naturales que se abre la posibilidad de la desaparición de nuestra especie y otras muchas formas de vida sobre la tierra. (Garrido, 2005, p. 31).

Desde esta perspectiva, se promueven planes, proyectos y programas con el propósito de impulsar el mejoramiento de la calidad ecológica planetaria y son frecuentes los eventos científicos explicativos de reflexiones animadoras de planteamientos factibles de sensibilizar a la opinión pública mundial sobre lo imprescindible del tratamiento de esta problemática. Un ámbito disciplinar con los fundamentos apropiados en la diligencia de aportes convenientes en esa dirección, es la geografía como ciencia estimable en esa tarea.

En ese sentido, esta disciplina “(...) necesita trabajar con temas significativos, que impulsen el educando al desafío, presentándose como una posibilidad de lectura del mundo y de la realidad. Llevar a los educandos a la comprensión de la realidad en que viven es nuestra actual tarea”. (Soares y Ueda, 2002, p. 93). De allí la exigencia de proponer con el apoyo de sus renovados fundamentos teóricos y metodológicos con capacidad reflexiva y constructiva de comprender las adversas circunstancias geográficas contemporáneas.

Precisamente, a fines del siglo XX, de acuerdo con Cárdenas & Rivera (2004) ante el incremento de los casos de la contaminación ambiental, la geografía adquirió importancia como opción científica pertinente con la necesaria formación de la conciencia ecológica en las instituciones escolares. Sin embargo, en la tarea pedagógica y didáctica de esta disciplina científica, mostró su fortaleza tradicional adquirida en el siglo XIX que hoy día demuestra su permanencia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para Alves do Santos (2019) se trata de una práctica escolar tradicional dedicada a transmitir contenidos escolares en condición de definiciones y conceptos. Esta acción formativa se consideró en un verdadero obstáculo epistemológico, porque se limitó a facilitar la actividad didáctica estimuladora de la memorización, en la acción reproductora de datos geográficos referidos a los aspectos físico-naturales de los territorios, con el ejercicio de la descripción entendida como la opción para enseñar y aprender lo geográfico.

En efecto: “Los centros educativos transmiten unos conocimientos que no son neutrales, sino que se seleccionan de la totalidad del conocimiento disponible, aunque desde visiones ingenuas relativas a la cuasirevelación de los mismos se sostiene que existe y se practica la neutralidad”. (Moral Jiménez y Ovejero Bernal, 2005, s/p). Esta acción formativa ha sustentado el privilegio del positivismo, con el predominio de los razonamientos objetivos y evitar los juicios de valor contaminantes de lo real.

No obstante, en esa circunstancia, se han revelado contribuciones explicativas referidas a reorientar las reflexiones sobre la realidad social, desde otras perspectivas más coherentes con el comportamiento de su existencia. Sin embargo, en palabras de Martínez (2016) la vigencia de las posturas contemplativas promovidas desde el positivismo, han permanecido incólumes, al preservar la objetividad, además de conservar la neutralidad, el apoliticismo, la imparcialidad y evitar los razonamientos analíticos de acento cuestionador y crítico.

Durante el lapso de los tiempos del siglo XX, según Martínez (2016) en las condiciones históricas existentes, se planteó el hecho de percibir la realidad desde otras perspectivas; por ejemplo, quien observa puede maniobrar lo real observado; se observa desde la teoría de quien observa, varios observadores tienen diferentes puntos de vista sobre lo observado y observar es factible originar otras explicaciones sobre lo real. Se trata de la respuesta a la vigencia de la contemplación neutral e imparcial que apreció los hechos sin interferir en ellos.

Con las nuevas versiones sobre la observación, se ha abierto la posibilidad de proponer otras opciones epistémicas con capacidad explicativa sobre sus objetos de estudio. En efecto, la oportunidad de observar de manera activa y protagonista, porque la realidad geográfica se ha podido estudiar a través del hecho de involucrarse vivencialmente en la indagación de los eventos en forma protagonista. Para Fals (2008) “(...) habríamos decidido abandonar las rutinas universitarias y dedicarnos a búsquedas de alternativas” (p. 7).

En esta perspectiva epistémica, el contexto adquirió importancia hermenéutica, pues es allí, donde ocurre el desenvolvimiento de la cotidianidad y se revelan las influencias del mundo globalizado. Es el escenario de la época asumido como un factor decisivo en el direccionamiento de la acción explicativa y realizar la aclaratoria epistémica de la realidad estudiada. Eso significó afectar las versiones reduccionistas tradicionales, referidas a abstraer lo estudiado como si fuese un fragmento de la totalidad mundial.

Por tanto, al asumir la realidad geográfica ameritó concebir la tarea de entender los lugares, en las condiciones de la complejidad existente, en lo relacionado con el comportamiento de la época actual (Mabel, 2007). Eso trajo como consecuencia reconocer la frecuencia de las referencias a la confusión, el enredo, el enrevesamiento y lo complicado, como exigencia en la explicación de identificar al desarrollo actual de los hechos sociales; es decir, resaltar en la situación estudiada, el nuevo orden sistémico. Por tanto:

La complejidad busca integrar en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Es cierto, nos ha hecho falta examinar lo complejo como tal, para pasar luego de lo complejo a sus componentes y procesos más elementales (Morín, 2003, p. 35).

Esta forma de explicar los eventos geográficos, en los tiempos complicados, ha significado la necesidad de meditar en las explicaciones de los temas y problemáticas geográficas, al asumir la interpretación, como opción explicativa, por ejemplo: “La investigación-acción en general es un enfoque metodológico que tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción” (de Oliveira, 2015, p. 279).

Este aporte epistémico ha dado significatividad en el análisis, a la forma de ocurrir los eventos de la dinámica social, porque al observar en lo real su aceleramiento como realidad, se hace imprescindible desarrollar una reflexión geohistórica desde su existencia pasada hasta el complicado presente. Implica según Beck (2017)

estudiar el suceder cotidiano en el marco de análisis centrados en la perspectiva constructiva y crítica, ante el apremio de nuevas explicaciones integrales e interdisciplinarias de las situaciones geográficas.

En consecuencia, eso tradujo como indispensable utilizar los aportes científicos manifestados durante el siglo XX, ahora de notable actualidad, con el sentido y efecto revolucionario de la innovación paradigmática y epistemológica, ante la emergencia de otras propuestas explicativa de las circunstancias de los nuevos tiempos. En eso, la atención apuntó hacia la vida diaria, donde el cambio es fácilmente percibido en el comportamiento de los acontecimientos geográficos comunitarios.

Desde este punto de vista, la presencia de otras versiones explicativas de las situaciones de la sociedad con su territorio. Eso ha representado en la opinión de Lander (2011) un cisma en el andamiaje epistemológico de la modernidad, construido sobre la linealidad, la funcionalidad, la fragmentación y el mecanicismo. Su obsolescencia responde a la debilidad revelada en la tarea del apremio de inmiscuirse en las transformaciones comunes y propias de la enredada realidad geográfica contemporánea.

De allí, el hecho habitual de la recomendación de requerir la modernización de las ópticas analíticas, con el sentido de apertura y tolerancia en concebir explicativamente la complejidad, ante lo inesperado, la prontitud y premura cómo ocurren los hechos. Por tanto, ante el agotamiento de la reflexión positivista ante las circunstancias sociales de características complejas, confusas y enredadas, se ha hecho posible comprender la realidad geográfica desde otras perspectivas.

Por cierto, en su momento, a fines del siglo XX, en la opinión de Lanz (1998) reconoció la debilidad de los fundamentos pretéritos pues con ellos no se llega a obtener una explicación convincente de los cambios epocales. En otras palabras, la realidad es otra, enmarañada y difícil, además allí nada escapa a lo acontecido, porque habitualmente se exponen en tela de juicio, a las explicaciones consideradas como objetivas y derivadas de la reducción de lo real de sus condiciones históricas.

Sin embargo, según Maldonado (2016) la innovación epistémica encuentra dificultades ante la necesidad de generar el mejoramiento de la calidad formativa del acto educante. A pesar de las propuestas planteadas en la gestión por considerar el entendimiento de la panorámica geográfica de la época actual, son evidentes las contradicciones originadas por la permanencia de los fundamentos pedagógicos y didácticos tradicionales, pues forman los ciudadanos del inicio del nuevo milenio, como si fuesen actores del siglo XX.

En la opinión de Morín (2001) aunque la complejidad se revela en forma permanente y con notoria actualidad, en la formación educativa predomina la transmisión de contenidos, a pesar de la exposición de planteamientos innovadores desde el constructivismo y la teoría crítica, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hacia la elaboración del conocimiento, con el apoyo de la investigación naturalista, cualitativa e interpretativa como base esencial de la transformación escolar.

De allí la exigencia de la tarea innovadora de las influencias apegadas a los argumentos descriptivos, conductistas, transmisivas, positivistas, tecnocráticos y alienadores. Por cierto, en su momento, Lacoste (1977) opinó que la permanencia de la acción pedagógica tradicional sustentada en esa labor epistémica positivista, es una formación escolar convertida en cortina de humo distractora de la comprensión de la complicada realidad geográfica derivada de la intervención del capital al aprovechar los territorios.

En el caso del paradigma emergente, este asume como objeto de la innovación de la práctica educativa, al tratamiento formativo de las nuevas circunstancias históricas y las concepciones explicativas de los acontecimientos del momento. Eso supone la promoción de otras opciones pedagógicas y didácticas donde debe ser necesario asumir la forma tan ágil y cambiante cómo se producen los acontecimientos geográficos actuales y sus consecuencias catastróficas en los territorios.

La realidad geográfica y la razón del cambio epistémico

El apremio de entender la realidad geográfica se ha convertido en el inicio del nuevo milenio, en una tarea ineludible en la enseñanza de esta disciplina. Precisamente allí, eso responde al afán por comprender

las complicadas circunstancias reveladas en el ámbito globalizado, como eventos imprevistos, inesperados e insospechados. Lo cierto es que su ocurrencia llama la atención de la colectividad, pues sorprenden por la accidentalidad generada con graves pérdidas económicas y sociales (Méndez, 2012).

En consecuencia, ante la preocupación ante su presencia devastadora, esta situación exige reflexiones explicativas apropiadas, al considerar el análisis analítico e interpretativo del comportamiento propio y particular por las derivadas inquietantes condiciones en el mundo actual. Justamente, un tema es conocer la forma de interrelacionarse los grupos humanos con su territorio y las conductas irracionales e ilógicas de acento distinto a la tradicionalidad mostrada en la evolución histórica.

La complejidad revelada en el contexto contemporáneo, en la perspectiva de Morín (2001) requiere la explicación de las realidades en ocurrencia cotidiana con la reflexión analítica como base del entender de manera conveniente la complejidad histórica presente. Por eso, es razonable el razonamiento sobre los acontecimientos actuales y el salto desde el determinismo a lo complicado; es decir, es indispensable conocer desde la comprensión hermenéutica de los hechos geográficos en el marco de lo complejo.

Por tanto, una geografía apropiada y conveniente en facilitar los razonamientos sobre las condiciones de los nuevos tiempos y sus realidades, pero del mismo modo, proponer una alfabetización sensibilizadora de la colectividad planetaria promotora de nuevas posibilidades de la comprensión de las complicadas situaciones, a escala planetaria y comunitaria. Es enseñar geografía con el propósito de utilizar adecuadamente los territorios y concientizar sobre la práctica transformadora razonada en forma, crítica y constructiva.

En efecto, en la perspectiva de Lugo-Villegas, Rodríguez-Arteaga y Camacho- Villegas (2020) el contexto geográfico muestra en su desarrollo a procesos estrechamente relacionados con la dinámica geopolítica, económica, social y cultural. Por cierto allí, se ha hecho forzoso la emergencia de la formación ambiental y geográfica con una actividad ideológica, política y educativa, orientada a alfabetizar a los ciudadanos hacia la formación de la conciencia sobre el necesario globo terráqueo sano, higiénico y descontaminado.

Al respecto, es indiscutiblemente un desafío para la sociedad globalizada, tener el conocimiento adecuado y conveniente sobre la interrelación con su territorio y, en forma hermenéutica, reivindicar los procesos geohistóricos desarrollados en el fomento de la subsistencia con el aprovechamiento de las potencialidades naturales. Eso responde al apremio de descifrar las razones originales del desequilibrio planetario; en especial, cómo ocurren los fenómenos y se han desarrollado los procesos causantes.

De allí el interés por la transformación de las condiciones de la realidad geográfica en tiempos actuales, porque muestra con sucesos de trascendencia significativa, situaciones complicadas (Méndez, 2012). Lo llamativo obedece a la situación referida a la influencia de adelantos científicos, tecnológicos y económicos, pues eso ha permitido la revelación de notables contradicciones como, por ejemplo, el incremento de la pobreza crítica, los reiterados movimientos migratorios y las complicadas consecuencias de la crisis alimentaria.

En ese contexto, en la perspectiva de Aarón (2016) también es posible apreciar circunstancias donde es destacable la ruptura del equilibrio ecológico, la magnitud de la contaminación ambiental, el agotamiento de la calidad orgánica de los recursos naturales, la concentración de la población en los centros urbanos, el incremento de la macrocefalia urbana, lo acentuado de la crisis del sector agropecuario, los desequilibrios del modelo centro-periferia, lo cotidiano de los desastres naturales y sus nefastas consecuencias sociales.

La problemática descrita, según Santiago (2017) constituye un escenario solicitante de reflexiones de nueva índole relacionadas con perspectivas, cuya capacidad epistémica conduzca a orientar a la sociedad plantearía y el tratamiento científico y pedagógico, apoyado en fundamentos teóricos y metodológicos de sentido y efecto apropiado en explicaciones acertadas sobre la complicada realidad existente, caracterizada por el desarrollo de los eventos ambientales, geográficos y sociales.

Esta situación geográfica por su naturaleza complicada y enrevesada, implica reivindicar las concepciones humanistas, a la vez reivindicar en las ciencias sociales, los temas reveladores de la merma de las condiciones de vida de los ciudadanos. Eso obedece a los reiterativos problemas de actuaciones agresivas, catastróficas y destructivas, originados en la ruptura del equilibrio natural del sistema ecológico global. En eso, la frecuente ocurrencia de eventos calificados como socioambientales.

Esta circunstancia, según Mariño (2014) es característica relevante del panorama geográfico del inicio del nuevo milenio. Se trata de eventos de acontecer cotidiano, identificados en diferentes regiones del planeta, con una presencia agresiva, trágica y adversa. En la explicación de su causalidad, se evita citar la influencia social y se resalta la condición natural. Esto obedece a la distorsión mediática sobre el suceso, ante la necesidad de desvirtuar la presencia irracional disimulada del capital y su labor distorsionante del abuso por la acumulación de riqueza.

En consecuencia, según Santiago (2021) es inevitable proponer una reflexión interpretativa de la realidad geográfica. Este debe ser un planteamiento ajustado en concebir las situaciones y su comportamiento contemporáneo. En esa acción epistémica, se impone considerar la comprensión lógica de las circunstancias originadas la labor del capital, en su propósito de vigorizar sus intereses económicos y financieros, como gestión interesada en proponer el abusivo aprovechamiento de las potencialidades naturales.

Al respecto, implica en la labor de la investigación geográfica, desarrollar iniciativas conducentes a proponer otras visiones explicativas, con capacidad de aportar conocimientos y prácticas de acento innovador direccionado a comprender los lugares, como derivación de las relaciones entre la sociedad y su territorio. El hecho es conocer la labor realizada por los grupos humanos, al intervenir las condiciones existentes en la comunidad. Así, es posible entender en forma analítica e interpretativa el presente hecho geohistórico.

Eso traduce en la reflexión sobre la realidad geográfica y el cambio epistémico, en la opinión de Oliveira (2015) debe considerar cómo ocurren los acontecimientos, porque al visualizar ese comportamiento es posible revelar la forma de manifestarse lo real, en su situación concreta. En principio, es apreciar el movimiento, lo imprevisto, lo catastrófico, la inestabilidad, la inseguridad y el cambio revelado en la realidad geográfica vivida. Allí, la manifestación del aparente aceleramiento cotidiano.

Esta característica constituye un rasgo de significativa importancia, pues es una referencia destacable de los cambios expuestos en los escenarios comunitarios y de común citación en los relatos personales de los habitantes. Según Martínez (2016). El sentido dinámico del cambio se distingue en las noticias, informaciones, puntos de vista de los ciudadanos en sus quehaceres habituales. Por eso, al expresar sus experiencias sobre su desempeño natural y espontáneo, allí se asegura conformar una opinión relacionada con su condición de actor comunitario.

De allí lo inevitable de alfabetizar a los ciudadanos como actores de la realidad geográfica, pues tienen la posibilidad de reflexionar, actuar, participar y transformar el territorio habitado. Además, también son actores analíticos, cuestionadores y creativos al potenciar su pensamiento crítico. Eso representa actuar de manera comprometida y responsable en la generación de las condiciones constructivas de un mundo más justo, sostenible y, en lo fundamental, comprender la realidad vivida.

Lo enunciado supone una geografía ejercitadora de la actividad reflexiva sobre la dinámica social y su forma de concebir el territorio. En efecto, ante el avasallamiento de la acción del capital, debe privar el sentido de una sociedad protagonista en cuya reflexión, es factible analizar apreciaciones examinadoras de la actividad facilitada en aprovechar las potencialidades naturales de origen limitado y restringido. Por eso la atención sobre la investigación y su propósito en la intervención lógica, razonada y crítica. Así:

El problema no está en el nombre del concepto; el problema es como lo utilizamos para intentar comprender lo que está pasando en este momento. Si su contenido responde a una realidad de hace 50 años atrás, por decir algo, es evidente que su potencial capacidad de explicación para lo que está ocurriendo, hoy está disminuida. A veces, no tenemos conciencia de esta realidad (Trinca, 2010, p. 36).

En consecuencia, una enseñanza de la geografía, cuyo propósito sea conocer el territorio y proyectar iniciativas con fines humanizadores, supone volver la mirada hacia el estudio de los hechos y los problemas sociales, con la firme intención de planear la intervención y ocupación territorial, al ofrecer perspectivas sanas en el tratamiento de los fenómenos y los procesos realizados por los grupos humanos. Es evitar las desigualdades entre los ciudadanos y promover el bienestar colectivo.

Al respecto, en la enseñanza de la geografía, implica replantear la permanencia de los fundamentos decimonónicos en el desenvolvimiento de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. La complejidad existente amerita de otras opciones educativas, pedagógicas y didácticas conducentes a facilitar la comprensión de la forma cómo ocurren los sucesos, cómo se manifiesta lo real, pero también asumir lo imprevisto, la inestabilidad y la inseguridad. Es decir, es conveniente descifrar reflexivamente lo estudiado.

Es considerar la vivencia de la realidad geográfica, revelada en las concepciones de los ciudadanos como actores de la comunidad habitada. Desde allí, lo viable de nuevos conocimientos y el desarrollo de la capacidad crítica, la autonomía personal y la libertad de criterios. Se trata de un “(...) proceso que permita que toda la gente satisfaga sus necesidades básicas confiablemente, tanto en el presente como en el futuro, y no solamente en los sectores de la población con altos niveles de vida” (Place, 2010, p. 40).

Es concebir la acción pedagógica asumida con las prácticas activadoras de experiencias cotidianas, como base de la acción reconstructiva de la realidad geográfica. Evidentemente, esta labor demanda la participación de los ciudadanos habitantes del entorno inmediato, a la vez la ejercitación permanente del pensamiento reflexivo y la actitud protagónica hacia el cambio. Es ir hacia el entorno con la aplicación de actividades didácticas desencadenables en procesos formativos y elaborar el conocimiento, a partir de la experiencia cotidiana.

La realidad geográfica y la acción pedagógica del cambio epistémico

Las condiciones de la realidad geográfica del mundo globalizado son motivo de la atención de la colectividad mundial, porque en su inquietante desenvolvimiento no se oculta la ruptura del equilibrio ecológico en su amplitud planetaria. Una causa es la intervención anárquica y agresiva de las potencialidades de los territorios, como conducta para tratar la naturaleza terráquea y generar preocupantes situaciones adversas y nefastas.

Por cierto, en los organismos internacionales creados para contrarrestar el desequilibrio ecológico, se destaca la finalidad de utilizar y conservar las condiciones de la naturaleza, con una función permanente y reiterativa fundada en la formación de valores ambientalistas, con sentido racional y significativo, a la vez centrado en lo acomedido de su conservación y permanencia beneficiosa, porque se trata del hogar de la humanidad. Al respecto, es necesario entender lo siguiente:

Las presiones antrópicas que soporta el planeta han llegado a un punto que algunos estudios califican como de no retorno, poniendo en peligro la salud planetaria. Frente a esta situación es necesario analizar cómo el daño ecológico generado por la especie humana está incrementando las injusticias a nivel global y cómo impacta sobre las posibles víctimas (Morelle, 2022, p. 1)

Significa que se impone como imprescindible la tarea de una significativa labor epistémica conducente a reorientar la agresividad hacia lo natural, pues es allí donde la sociedad encuentra los medios garantes de su calidad de vida. En respuesta, la proliferación de iniciativas aseguradores del mejoramiento de las condiciones naturales, pero del mismo modo, el poco efecto esperado; es decir, se hacen propuestas ambientalistas, pero los resultados son escasamente alentadores y el daño ecológico se acrecienta, debido a la permanencia explicativa del positivismo científico. .

La persistencia de la agresividad a lo natural es propósito del capital, en la gestión por acumular riqueza está garantizado por la epistemología tradicional. Justamente, desde el inicio de la revolución industrial, la naturaleza está arremetida por el interés económico y financiero. No hay tratamiento del territorio en cuya motiva-

ción hacia lo ambiental se haya descartado prever el equilibrio natural. Tampoco hay descanso en desarrollar las tecnologías de la obtención del beneficio de lo natural. Al respecto:

(...) Se trata de una profunda crisis civilizatoria. El patrón del desarrollo y el progreso ha encontrado su límite. A pesar de que una elevada proporción de la población no tiene acceso a las condiciones básicas de la vida, la humanidad ya ha sobrepasado los límites de la capacidad de carga de la Tierra (Lander, 2011, p. 141).

Quiere decir que la crisis no es solo consecuencia de la derivación de la destrucción de la naturaleza, sino lo inquietante es la acentuada indiferencia en la sociedad mundial, ante los desequilibrios que merman las condiciones de vida de los ciudadanos, cada vez más significativos en promover los desequilibrios naturales sin que exista una acción política eficaz para controlar la agresividad capitalista. En efecto, el mundo es escenario donde se evidencian las profundas contradicciones entre los grupos humanos y lo natural.

Esencialmente, según Méndez (2012) se impone el desafío de reflexionar sobre esta penosa realidad, con iniciativas innovadoras derivadas de los avances paradigmáticos y epistemológicos; en especial, con la investigación cualitativa. El propósito es reorientar los fundamentos utilizados para realizar el tratamiento de las condiciones naturales. Eso implica el apremio de promover una concepción científica y educativa renovada de la labor formativa con capacidad de fundar la labor geográfica que interviene lo natural de los territorios.

Por eso, en la opinión de Ramírez (2007) se considera de notable importancia la enseñanza renovada de la geografía; en especial, con el fomento de los razonamientos críticos que asuman las explicaciones en la diligencia por una labor que comprenda lo relevante de conservar el territorio comunitario. Significa poner en práctica procesos pedagógicos que cumplan con el desarrollo de las actividades formativas para conocer el lugar e interpretar los apremios geográficos de la realidad territorial inmediata.

En esa labor, un logro pedagógico es agitar la racionalidad de manera más abierta y útil. Aquí lo importante es educar en función de desarrollar una nueva racionalidad, con procesos reflexivos acuciosos. Se trata de una manera apropiada de analizar los sucesos geográficos. Allí, la atención a las condiciones de la época representa una posibilidad para generar un cambio en el propósito de superar las posturas contemplativas y proponer una intervención analítica e interpretativa sobre la realidad habitada.

Una opción sostenida en esas perspectivas es el fomento de la capacidad formativa de acen-
to epistémico con el ejercicio de la lectura hermenéutica de la realidad geográfica, apoyada
en los fundamentos de la orientación cualitativa de la ciencia (Santiago, 2021b, p. 3).

Desde esta perspectiva, la racionalidad debe ser libre, tolerante y diligente, a la vez de proponer la capacidad de responder con la reflexión reveladora de testimonios personales sobre la situación ecológica, ambiental y geográfica de la comunidad, incentivada desde la escuela, al ejecutar la lectura interpretativa de las situaciones habituales del lugar. En esa dirección, es fundamental la participación activa y protagónica estimulada por la indagación realizada de manera vivencial como lo recomiendan los fundamentos de la investigación cualitativa.

Por tanto, apremia vincular la escuela con la compleja realidad geográfica comunitaria, en la tarea de derribar los linderos separatistas de su realidad inmediata. Es apremiante la posibilidad del acercamiento de la institución escolar a su contexto y se comprometa decididamente con la explicación de las penurias de la sociedad. Para Díaz-Barriga (2012) se impone el desafío de una escuela aproximada a su comunidad en forma vivencial, con la práctica de la labor investigativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En efecto, con la epistemología hermenéutica se abre la posibilidad de vivenciar la enseñanza de la geografía. De allí, ante la exigencia de rescatar la vivencia cotidiana de la realidad geográfica, se promoverá la acción educativa hacia la vida diaria donde los acontecimientos de desarrollan en forma abierta, flexible, natural y espontánea. Es volver la atención pedagógica hacia la vida cotidiana al activar la enseñanza y el aprendizaje a comprender interpretativamente las situaciones en su conducta habitual.

La vida cotidiana es la vida de todo hombre y constituye el centro de la historia. Por ello, representa la esfera de la realidad que conciben los individuos, susceptible a los cambios y

modificaciones del contexto social, lo que permite considerarla como un espacio en permanente construcción (Uribe, 2014, p. 101).

Por tanto, en la enseñanza de la geografía, la explicación de la vida diaria implica una forma de conocer de manera vivencial, al facilitar las oportunidades de aproximar a quienes aprenden, las ocasiones de estudiar sus propias conductas como ciudadanos y en su desenvolvimiento real lugareño. Eso tiene su argumentación en la aplicación de la investigación interpretativa, en relación con el actuar, el participar, el reflexionar y las actitudes frente a la realidad y la vida, para fomentar la conciencia crítica de las personas ante los complejos sucesos geográficos vividos.

En esa labor, ante las complicadas circunstancias contemporáneas y su forma de ocurrir, la enseñanza de la geografía debe traducir como logro significativo la formación capacitada en advertir inicialmente la causalidad de los problemas. Precisamente, en el desarrollo de la actividad analítica y reflexiva escolar se debe fomentar lo axiológico. Se trata de una educación en y sobre la vida. Es volver la atención sobre los ciudadanos y la sociedad, específicamente, en contrarrestar la deshumanización.

Igualmente, es una tarea inevitable dar el salto epistémico del contenido transmitido al contenido problematizado. Actualmente es indispensable evitar una enseñanza geográfica centrada en la transmisión de contenidos. Por eso, ¿Cuál es el cambio propuesto? Pues, un cambio es problematizar los contenidos explicados con la investigación interpretativa. Desde este punto de vista, los contenidos deben ser temas de actualidad, presentados a los estudiantes a través del planteamiento de interrogantes identificadoras de las dificultades apremiantes vividas por el colectivo social.

En la perspectiva de Santiago (2017) esta labor formativa de la enseñanza geográfica deberá atender las necesidades de los educandos que debe comenzar por indagar sobre la forma como los estudiantes están informados sobre las situaciones comunitarias y echar las bases de la comprensión del mundo vivido. El objetivo es iniciar la ejercitación de la actividad científica en el tratamiento de los escenarios geográficos con la aplicación de la investigación pedagógica. .

En esa situación, los objetos de estudio deben ser las problemáticas de la realidad comunitaria asumidas por la enseñanza geográfica, con el apoyo de activas estrategias metodológicas estimuladoras de la participación y el protagonismo estudiantil. De esta manera, enseñar geografía con los fundamentos de la investigación cualitativa significará estudiar los casos ambientales, geográficos y sociales del lugar, con el propósito descifrador de los hechos desde su causalidad, existencia y las tendencias a futuro.

Consideraciones finales

Desde el mismo siglo XIX, la enseñanza de la geografía ha sido objeto del cuestionamiento por circunscribir su labor formativa al aula de clase. En ese momento, el motivo de atención fue, además de facilitar la formación geográfica escolar, motivar actividades didácticas relacionadas con los recorridos por la comunidad y sus alrededores, las visitas al campo y los estudios del paisaje comunitario. Se trató de enseñar los contenidos geográficos con el entendimiento de la realidad geográfica comunitaria.

Sin embargo, durante el siglo XX y el inicio del nuevo milenio, en los diferentes cambios curriculares propuestos para mejorar la enseñanza de la geografía en forma apropiada a las condiciones de la época, un tema de significativa importancia en el replanteamiento de los lineamientos curriculares, ha sido proponer el cambio epistémico fundamentado en los principios geográficos establecidos por Humboldt y asegurar la calidad científica y pedagógica solicitada en la gestión por modernizar la enseñanza geográfica.

En los indicios del nuevo milenio, ante el progreso de la renovación paradigmática y epistemológica, promovida con el fortalecimiento de los paradigma hermenéutico y crítico, se han incentivado los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la explicación orientada a incentivar la elaboración del conocimiento, con la práctica de la investigación interpretativa y, de esa manera, asumir el cambio pedagógico en el tratamiento analítico de la realidad geográfica, caracterizada la agresiva intervención económica de la naturaleza.

Desde este planteamiento, la práctica escolar cotidiana ha asumido teóricamente la tarea fundamental de la reflexión analítica sobre las circunstancias geográficas comunitarias, entendida como escenario de la vida diaria de la colectividad habitante del territorio ocupado. Así, explicar los problemas derivados de la ruptura del equilibrio natural, el deterioro ambiental y la contaminación de los territorios, en su cotidianidad geográfica de acento complicado y adverso.

Por eso, hubo un cambio esencial en reorientar el tratamiento formativo de esta disciplina en humanizar la intervención del territorio y entender pedagógicamente esta problemática hacia la formación de la conciencia crítica. De allí la reorientación de los razonamientos geográficos en plantear explicaciones sobre la situación geográfica, como el objeto fundamental de la enseñanza de la geografía, ante el apremio de sensibilizar a la los ciudadanos sobre un territorio humanizado, dadas la frecuencia de las calamidades evidentes.

Esto ha traído como consecuencia, lo imprescindible activar en los razonamientos geográficos, la aplicación de la interpretación de la realidad vivida, con los fundamentos de la explicación cualitativa y, con eso, revelar la subjetividad construida en la activación participativa y protagónica. Inequívocamente los tiempos actuales requieren el fomento de construir pedagógicamente la conciencia crítica, a partir de la reflexión analítica de las situaciones geográficas de los lugares.

Finalmente, el mejoramiento de la calidad formativa exigida por el comportamiento de la realidad geográfica complicada, solicita la preocupación del docente en la gestión por cambios en la labor de un trabajo escolar de acento conveniente y pertinente en promover la acción educativa de los ciudadanos, capaz de aportar la formación comprensiva de la complejidad vivida por la sociedad contemporánea. La amenaza del desequilibrio planetario convoca a propósitos humanizadores de los territorios. ©

Este artículo es producto de la investigación titulada: **la función pedagógica de la alfabetización geográfica de la práctica escolar**, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) de la Universidad de los Andes, bajo el Código: **NUTA-H-420-23-09-B**

José Armando Santiago Rivera. Docente Ordinario Titular Universidad de Los Andes (1979), Dedicación Exclusiva. Adscrito al Departamento de Pedagogía. Área de Formación Docente del Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970), Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Magíster en Educación Agrícola Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor Ciencias de la Educación Universidad Santa María (2003). Postdoctorado en Educación Latinoamericana (UPEL, 2013). Investiga la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano.

Referencias bibliográficas

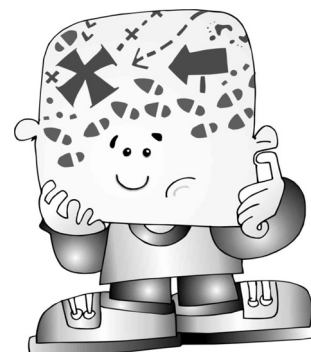
- Aarón González, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, N° 25, 34-48.
- Alves do Santos, L. (2019). El profesor de geografía y la construcción curricular: análisis de una comunidad de práctica. *Revista Geográfica de Valparaíso*. N° 56, 1-10.
- Beck, H. (2017). El acontecimiento entre el presente y la historia. *Desacatos*, (55), 44-9. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160750X2017000300044&lng=es&tlng=es.

- Cárdenas R., M. L., & Rivera R., J. F. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 131-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>
- de Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Un articulación ausente pro necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de educación Superior*. Vol. III, N° 7, 23-40.
- Fals Borda, O. (2008). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. <http://Historiactualdos.Blogs-pot.Com/2008/11/La-Investigacin-Accin-En-Convergencias.Html>
- García Quiroga, E.; Baldi López, G. y Marti, M. (2009). Una mirada sobre la Globalización en el contexto del mundo actual. *Revista Electrónica de Psicología Política*. Año7 N° 19, 01-11. http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/marzo09_notal.pdf
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las vigencias de la educación geográfica. *Cuadernos CENDES* Vol. 25, N° 66, 137-163
- Lacoste, I. (1976). *Geografía del subdesarrollo*. 2da Edición. Barcelona (España). Editorial Ariel.
- Lander, E., (2011). Los límites del planeta y la crisis civilizatoria. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 17(1), 141-166.
- Lanz, R. (1998). *Esa incomoda posmodernidad. Enfoques sobre posmodernidad en América latina*. Caracas: Fondo Editorial Sentido.
- Lugo-Villegas, I., Rodríguez-Arteaga, M. & Camacho-Villegas, N. (2020). El contexto geográfico y su influencia en la vida sociocultural del hombre andino. *Revista Identidad*, 6(1): 15-22 <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.861> <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.861> <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/rifce/915ISSN:2306-4072 / e-ISSN:2707-5419>,
- Mabel Briuoli, N. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas Sociales. *Revista HAOL*, Núm. 13, 81-88.
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mariño Rueda, C. F. (2014). Problematicar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Revista Polisemia*. No. 17, 40 - 54.
- Martínez Migueles, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*, Segunda Edición, México: Editorial Trillas.
- Martínez Migueles, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*, Segunda Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.
- Méndez Reyes, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. 82-89.
- Mendoza B., C. (2000). Ciencia y educación comparada. Algunas referencias para empezar. *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América latina y el caribe (IESALC).
- Moral Jiménez, María de la Villa y Ovejero Bernal, Anastacio (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*. N° 37. <http://rieoei.org/rie37a09.htm>.
- Morelle Hungría E. (2022). Introducción a los límites planetarios desde la ecocriminología: análisis de la seguridad integral frente al cambio climático”. *Boletín Criminológico*, N° 217, 01-28.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.}

- Place, S. E. (2010). La geografía: aportes al desarrollo sostenible. *Revista geográfica de América Central*. N° 44, 39-51
- Ramírez, B. R. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones geográficas*, (64), 116-133. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112007000300008&lng=es&tlng=es.
- Santiago Rivera, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 7, N°. 14, 24-43.
- Santiago Rivera, J. A. (2021). La lectura interpretativa de la realidad geográfica contemporánea en la geografía escolar. *Unipluriversidad*, 21(2), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.344393>
- Soares, P. y Ueda, V. (2002). *Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad*. Educación y Pedagogía. Vol. XIV, N° 34, p.85-96.
- Trinca, D. (2010). la geografía y sus actuales desafíos teóricos y metodológicos. *Revista Geográfica de América Central*. N° 44 27-37.
- Uribe Fernández, M. L., (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, (25), 100-113.

Identidad y patrimonio histórico-cultural en el páramo merideño: pervivencia idiosincrática y desarrollo humano

Artículos
arbitrados



Identity and historical-cultural heritage in the merideño paramo: idiosyncratic survival and human development

Yenny Catherine Bastidas Gómez

doctoradoecologiadel desarrollo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7263-4634>

Teléfono: + 58 426 8262464

José Urbina Pimentel

goyourbinap@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7417-2721>

Teléfono: + 58 414 7540693

Tulio E. Carrillo Ramírez (tutor)

tuliocarr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3336-3599>

Teléfono: + 58 416-7795491

Universidad Politécnica Territorial del Mérida
"Kléber Ramírez"

Programa de Estudios Abiertos

Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano

Comunidad de Aprendizaje Adela Chourio

Ejido estado Bolivariano de Mérida - República

Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 16/08/2024

Arbitraje/Sent to peers: 18/08/2024

Aprobación/Approved: 06/09/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

La idiosincrasia del "paramero merideño" como un todo en el ser, sentir, pensar, actuar y producir, forja dos elementos fundamentales interdependientes: uno, el sentido de identidad como valor esencial de su razón y naturaleza; el otro, el patrimonio histórico-cultural, nutrido de un rico bagaje inventariado a través de creaciones tangibles o intangibles, dentro de la complejidad de un entorno temporal-geográfico-cultural. Desde hace tiempo, se observa, sobre todo entre los jóvenes, un desgaste de ambos fenómenos, producto de factores culturales endógenos que fracturan el arraigo entre sus habitantes, incidiendo en deteriorar su retransmisión intergeneracional, con graves consecuencias culturales. En tal razón, es imprescindible el papel de la escuela a partir del aprovechamiento del eje patrimonial, como recursos didácticos de primera fuente

Palabras Claves: Cultura, identidad cultural, educación, desarrollo humano, pervivencia, patrimonio histórico-cultural.

Abstract

The idiosyncrasy of the "paramero merideño" as a whole in being, feeling, thinking, acting and producing, forges two fundamental interdependent elements: one, the sense of identity as an essential value of its reason and nature; the other, the historical-cultural heritage, nourished by a rich baggage inventoried through tangible or intangible creations, within the complexity of a temporal-geographic-cultural environment. For some time now, a deterioration of both phenomena has been observed, especially among young people, as a result of endogenous cultural factors that fracture the roots among its inhabitants, affecting its intergenerational transmission, with serious cultural consequences. For this reason, the role of the school is essential from the use of the heritage axis, as primary source teaching resources.

Key Words: Culture, cultural identity, education, human development, survival, historical-cultural heritage.

Author's translation.

Introducción

La zona del Páramo de la entidad merideña, es una de las regiones más reconocidas a nivel nacional de dicho estado andino, debido a una serie de características físicas y humanas que le permite destacarse entre otros lugares del mismo; son entonces aspectos condicionantes que la afectan positivamente, y que inclusive permiten correlacionar o confundir “a priori”, la imagen exógena de Mérida, con elementos de estas altas montañas, y entre los que se encuentran: el fácil acceso por una carretera de conexiones nacionales; la innegable y atractiva belleza de sus parajes, acompañados por un agradable clima de fresco a frío; una infraestructura habitacional que muestra un pago con la ruralidad y el pasado; la presencia y posibilidad de acceder a ofertas gastronómicas y de hospedaje; un conjunto de representaciones simbólicas y religiosas que se han ganado un espacio importante en el devocionario regional; al igual que la humildad y buen trato de su gente. Aspectos todos que forman parte de su idiosincrasia identitaria y su patrimonio de elementos históricos y culturales.

Una situación conflictiva que se viene presentando desde cierto tiempo, es una recurrente pérdida de valores tradicionales, conectados con sus raíces originarias, motivado al avasallamiento cultural foráneo, generando rupturas generacionales y conflictos de identidad; abriéndose entonces un abanico de posibilidades para la retroalimentación, el rescate y la retransmisión del hecho identitario y patrimonial paramero, con una mirada hacia el futuro, basada en su plena pervivencia.

Es así que, en el presente artículo se aborda desde una perspectiva integral del espacio en estudio, visto como un ecosistema socio-ambiental, basado en su marcada idiosincrasia y un rico patrimonio histórico-cultural que ha pervivido en el tiempo, pero que de una u otra manera, se ha visto alterado con la dinámica contemporánea, planteándose entonces, ciertas consideraciones coadyuvantes como aportes para su trascendencia intergeneracional.

La identidad cultural del páramo merideño: una mirada desde los microsistemas, mesosistemas, macrosistemas y exosistemas

La identidad cultural del Páramo merideño, representa un tema complejo, construido por la multiplicidad de elementos que la constituyen y la distinguen de otras culturas próximas o distantes con marcadas diferencias; siendo así, que sus implicaciones son significativas en el desarrollo de cada uno de los habitantes, determinando lo referente a la manera de ser, sentir, pensar y vivir, bien como individuos o como colectivo. Por lo tanto, la identidad cultural es a la vez, el simbolismo abstracto y la tangibilidad proporcionada a través del constructo materialista, como un conjunto de signos y símbolos propios del andino.

De manera tal, la identidad cultural de nuestra zona abarca la diversidad de factores que la hacen particular, pudiéndose incluir: las creencias, las tradiciones, los rituales, las prácticas para consolidar el orden social, la estructura familiar, los principios sociales expresados en valores, la manera de relacionarse, el idioma, las actividades de producción económica, la relación con el ambiente y las estructuras comunitarias, tomando en cuenta la categorización de la ecología del desarrollo concebida por Bronfenbrenner Urie (1987), al definir los micro, meso y macrosistemas propios de cada zona en particular, interpretando que “El ambiente ecológico se concibe con un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas.” (p. 23).

Ahora bien, las raíces de la andinidad en cada uno de los sistemas mencionados han vivido un desafío perenne para la preservación y retransmisión generacional de la identidad cultural; desafíos originados por los constantes y vertiginosos cambios que se producen en las sociedades periféricas, producto de la dinámica cul-

tural global, el urbanismo, la migración, o la influencia de otras culturas, entre otros factores determinantes e igualmente de no menor importancia en lo que transformación o amalgamiento entre culturas se refiere, como aspectos determinantes de lo autóctono.

Dentro de este orden de ideas, debe hacerse referencia del imponente impacto surtido 'por la vorágine de la masificación cultural y tecnológica contemporánea, como coadyuvante de generar de manera progresiva procesos de desarraigo y pérdida de conexión con valores culturales originarios, como bases de su idiosincrasia colectiva, adquiriendo y adaptando de manera contraria elementos ajenos, que vienen a marginar o desplazar las tradiciones locales propias de los páramos andinos. Es decir, el desapego de una forma de ser y de actuar, bajo una concepción del mundo forjada a través del tiempo, para caer en la atracción por tendencias culturales foráneas, que trascienden sus espacios, anotándose a estructuras de pensamiento lejanas a sus realidades cotidianas.

De igual manera, se considera que el desarrollo urbanístico, la migración y el enlace de viajeros con otras regiones del país y del extranjero han representado factores preponderantes en el paulatino despojo de creencias y estilos de vida propios de la andinidad. Ciertamente, a medida que las generaciones de relevo migran a zonas urbanas como alternativas de desarrollo socio-económico, inician un proceso de intercambio cultural, siendo expuestos a nuevas formas de vida e influencias culturales diferentes a sus propias raíces, provocando gradualmente el olvido de las prácticas y costumbres tradicionales, mientras se adaptan al nuevo urbanismo, conformando su macrosistema y exosistema de desarrollo humano.

Por lo tanto, esta pérdida de valores culturales en la región paramera del Estado Mérida, es una situación grave y preocupante, sobre todo en lo concerniente a las nuevas generaciones y las futuras, ante el progresivo desapego y despojo de las creencias y los estilos de vida históricamente tradicionales de la amplia zona que abarca varios municipios de dicha entidad regional, en la cual se ven inmersos; siendo entonces cada día más evidente la desconexión dentro de los jóvenes y adultos de mediana edad, con parte del sentir de sus antecesores y la herencia cultural propia, para exponerse y valorar lo foráneo como propio, con marcada intencionalidad de exponerse y valorar lo foráneo o dominante en materia cultural como autóctono.

De hecho, con respecto a lo anterior, Aranguren Carmen (2003) plantea la necesidad de "Reconocer los saberes sociales en el marco de grandes y pequeños problemas que afectan la conciencia individual y colectiva de los pueblos: las diferencias en las condiciones de vida de distintos grupos sociales, la carencia de valores, la destrucción ecológica..." (p. 82)

Por lo tanto, se hace imprescindible la reconexión integral de los pobladores del páramo merideño, sobre todo de las nuevas generaciones, con el arraigo hacia sus espacios socioculturales, como una forma idónea de asegurar la vigencia de sus valores identitarios expresados en una rica idiosincrasia, su memoria colectiva, para garantizar de esta manera, la firmeza de su patrimonio cultural legado al futuro.

La riqueza cultural del Páramo merideño: un valor patrimonial de primer orden como desafío de pervivencia en el tiempo

Desde el punto de vista de lo que representa su fuente patrimonial intangible, existe un rico bagaje de diversas expresiones culturales en el sentido amplio de la palabra, recogidas dentro de lo tangible e intangible, lo artístico y lo cotidiano, lo individual y lo colectivo; es decir un complejo cumulo de valores idiosincráticos contruidos durante siglos de evolución local, y que actualmente se ven disminuidos por diferentes elementos, entre los cuales destacan los de origen foráneo.

Se cuenta así, intangiblemente con una base mitológica, de leyendas identitarias de la tradición oral, la cual se ha transmitido durante años a las generaciones de relevo, pero que en la actualidad, se ven reemplazadas ante los nuevos embates tecnológicos, que contrariamente direccionan a los jóvenes a la desinformación, y en este caso, actúan como causales de una ruptura con el sistema de creencias tradicional de la andinidad en sí. Igualmente se anota dentro de la abrupta adopción de tecnología comunicacional, el surgimiento de una

brecha comunicativa intergeneracional de jóvenes, adultos y ancianos, que afecta certeramente a la oralidad, como acción intergeneracional de formación cultural.

En tal sentido, son historias propias de los orígenes de la andinidad, en forma de mitos, leyendas, moralejas como parte de una herencia valiosa definitoria de la tradición oral aprendida del contacto directo socio-generacional, que lamentablemente se ha visto desplazado por elementos culturales ajenos a dicha realidad. Es pues, toda una cultura intangible de carácter ancestral, a la que de manera muy particular se ha respondido a aspectos propios de la cotidianidad, bajo códigos y dogmas mágico-religioso, propios de su sistema de creencias.

Dentro de estas creencias que han sido desplazadas progresivamente por mecanismos culturales foráneos, se cuenta especialmente con lo referido al poder curativo de las plantas medicinales; la fe en la imposición del agua bendita, previa al bautismo católico como símbolo de protección divina; el poder de la palabra empeñada para el cumplimiento y respeto de los acuerdos verbales; el valor y respeto a los adultos mayores como representantes de la sabiduría generacional; el conocimiento desde lo empírico, pragmático, científico y místico de curanderos y rezanderos, quienes hacen uso de sus facultades ofertando salud a los lugareños, sobre todo en situaciones que la ciencia médica no logra solventar, tal los casos del “cuajo caído”, “la paletilla”, “el mal de ojo”, “la culebrilla”, o el “mal de madre”.

También es importante referenciar, la importancia en sentido amplio de las expresiones musicales y artísticas, las cuales acompañan el día a día de las celebraciones y tradiciones de los pobladores; acá se incluye la “música de cuerda”, con realce del violín y el cuatro instrumentados por parte de músicos locales que han desarrollado su potencial artístico por oído y empirismo, acompañando paradas y parrandas que incluyen festividades tradicionales como el Niño Jesús de Cacute, el encendido de las velas a la Virgen Inmaculada en Mucurubá, la fiesta de los giros de San Benito, y las fiestas de San Isidro, entre otros eventos particulares emergentes de la interculturalidad musical.

Es necesario acotar, que dichas tradiciones están impregnadas de simbolismo y significado para las personas de los páramos merideños, siendo expresiones valiosas de su idiosincrasia, mezcla de expresión, y laboriosidad, que como un ejemplo están las danzas y comparsas tradicionales, donde los movimientos se hacen en escalada cartesiana desde lo horizontal hasta lo vertical, como búsqueda de bendición y protección a las cosechas, al suelo, al aire, al agua y a todos los elementos necesarios para una producción fértil.

Así, cada acción cotidiana hace del andino un ser sensible, sencillo, modesto, laborioso, reservado y a la vez, entusiasta; practicante constante de los rituales culturales para expresar gratitud a Dios y a la “Madre Tierra” por la oportunidad de realizar las faenas, por los favores recibidos y por los aspectos que surgen de la fe, tomando en cuenta que la cultura de los páramos merideños es el resultado de un sincretismo cultural, determinante en la forma actual de vivir, basada en el trabajo agrícola como la principal fuente de sustento, y que cuenta en los rituales culturales, una forma de expresarle gratitud a Dios por la oportunidad de realizar las faenas en pro de sus núcleos familiares y la localidad.

El desarrollo ambiental dentro de la cultura del Páramo merideño.

Una situación a considerar, dentro de las costumbres del Páramo merideño y por ende de su herencia cultural, es que las familias procuraban tener prácticas con sentido ecológico en su cotidianidad socio-productiva, haciendo un uso racional y adecuado de los recursos ambientales. De esta manera, durante generaciones previas, la agricultura se adelantaba bajo parámetros empíricos de sustentabilidad y sostenibilidad con el sentido de satisfacer necesidades familiares y grupales, lo que con el tiempo se modificó progresivamente hasta convertirse en un modelo de producción netamente comercial de gran demanda alimentaria.

En tal sentido, el sistema agrícola local, se enmarcó bajo nuevos métodos y técnicas de cultivo, en el uso indiscriminado de productos químicos con altos niveles de toxicidad, al igual que el ingreso de semillas sin control y ni certificados sanitarios, desestimando el uso de las semillas típicas de la zona, las cuales tenían una genética

resistente y adaptada, adaptada tanto como al clima como al terreno de la región, trayendo como consecuencia: contaminación y destrucción de suelos; degeneración de semillas; altos niveles de contaminación de aguas, aire y tierras; terrenos erosionados, con capas vegetales prácticamente devastadas; y la destrucción de los humedales, como aspectos que ponen en gran riesgo su presente y futuro.

Ahora bien, revertir tales consecuencias es posible si los pueblos andinos retornan afectivamente a sus propias raíces culturales; es decir: viendo la tierra como un espacio posible a cultivar desde el respeto a los conocimientos ancestrales de la siembra, la conciencia colectiva y el sentido de racionalidad de dicha práctica como cuidado del ambiente; retomando los huertos familiares, escolares, comunitarios y medicinales como una práctica socioeconómica que garantice a la colectividad ciudadana en general, el acceso a alimentos cosechados desde un principio ecológico, sano y sin daños colaterales.

Además, implica el uso de métodos y técnicas de siembras de control mecánico y biológico, direccionado la producción hacia la prolongación de la especie y el equilibrio ambiental en cualquiera de sus sistemas de desarrollo; la generación de políticas institucionales socio-ambientales que según Rivas Carmen (2013), permitan la protección, preservación y conservación de las fuentes hídricas de los páramos, como una de las alternativas que puede garantizar la vida a futuro en tal zona andina. En fin, una acción conjunta donde convergen elementos condicionantes y necesarios para construir con equilibrio agro-productivo el desarrollo humano, empezando por los compromisos de la individualidad del ser, de la comunidad y de la institucionalidad.

Es un hecho, el que actualmente pocos jóvenes se adentran e inmiscuyen al campo ambiental propio de la región paramera, la cual es potencialmente un gran laboratorio, vivencial y pragmático, empírico y científico, para la formación de los individuos a fin de brindar respuestas acertadas a las demandas propias de la contemporaneidad, con una evidente diferenciación cultural de los mesosistemas, macrosistemas y exosistemas, a los que directa o indirectamente se puedan relacionar. Por tal razón, debe existir la intencionalidad formativa de revertir la actitud en la que pocas veces los niños y jóvenes locales disfrutaban de las bondades físicas de la zona, no atreviéndose a explorarla y descubrirla bajo parámetros de una consciencia ambientalista, internalizada como propia en la forma de actuar; quedando más bien, por el contrario, absorbidos dentro de una tecnología “pasiva”, perdiendo la opción de adecuarse con mayor interés dentro de su proceso de andinidad.

La cultura paramera merideña: un vasto sistema de valores materiales

La tangibilidad de la cultura andina está materializada por los propios procesos de creación y transformación evidentes en la colectividad; de allí que una serie de artefactos, obras, construcciones, paisajes, parques temáticos, instrumentos y cada uno de los objetos que definen y hacen particular el cumulo de valores culturales de los pueblos y parajes de pueblos y parajes del Páramo merideño.

De esta manera, se debe mencionar que la infraestructura típica de la zona, se ha caracterizado durante generaciones por ser construida bajo una influencia tomada de la época colonial, con recursos materiales de la región, como representación propia de la andinidad, tal como es la construcción tradicional de casas de bahareque y tapia con muros anchos o resistentes al clima de temperaturas frías y lluviosas; viviendas concebidas con patios centrales, hermosos jardines y muros de piedra, representan el sincretismo intercultural andino, indispensable de valorar y proteger como una acción conjunta de la sociedad.

Este panorama arquitectónico, además de ser parte de la estructura de los poblados andinos, representa el contraste y complemento con los paisajes naturales de las montañas, mostrándose como un atractivo de propios y visitantes. Por tal razón, se hace necesario promover la conservación del estilo, dentro de un equilibrio en armonía con el espacio natural y la presencia del ser humano, con el fin de incentivar un crecimiento poblacional ordenado, planificado y promotor de las raíces de las localidades.

Por otra parte, aparece el acto creador de los diversos artistas, quienes desde la humildad de la imaginación y la pericia, han marcado con sus obras diversos espacios culturales; entre ellos tallistas, pintores, artesanos, cultores ancestrales como el caso de Juan Félix Sánchez, quien además de diseñar una obra conocida a nivel

nacional e internacional como lo es La Capilla de Piedra en el sector “El Tisure”, realizó posteriormente una réplica en el poblado de San Rafael, siendo además un hombre incidente en la literatura, la pintura y otras manifestaciones artísticas.

Es importante mencionar, que también se suman otros artistas contemporáneos que contribuyen a enriquecer el patrimonio cultural del Páramo merideño, a través de la pintura, la escultura y la música, con su capacidad y disposición para crear, innovar, diseñar y tecnificar desde lo empírico. Además, es notorio que cada pueblo de la zona muestre dentro de su artesanado, a un lutier o un tecnólogo, cualidad de primer orden que lamentablemente no ha sido difundida con responsabilidad y consideración.

Por lo tanto, fomentar estos valores propios de la idiosincrasia andina hacen posible la cohesión social, el sentido de pertinencia y todo el valor agregado que genera estabilidad, bienestar y calidad de vida. Un paso indiscutible para conservar la cultura andina está dado por el reconocimiento, el respeto y la promoción que se le debe dar como el sistema de lo tangible e intangible, que hace posible el desarrollo sostenible de la región del páramo merideño, como valor agregado que genera estabilidad, bienestar o calidad de vida cuando de desarrollo humano se trata.

El patrimonio histórico-cultural: base firme de los legados y pervivencia de las estructuras culturales

Los patrimonios histórico-culturales forman parte fundamental de las bases identitarias de toda sociedad, en el sentido de agrupar elementos y características intrínsecas a su naturaleza expresiva y sus raíces originarias, como componente necesario de conexión con su desarrollo contemporáneo; es decir, que una sociedad cualquiera a nivel colectiva, o desde un plano individual, tomando en cuenta sus particularidades, mientras mejor conozca su esencia y nutrientes socio-culturales, tendrá una mayor posibilidad de determinar e interpretar los rasgos de su evolución y funcionamiento estructural.

Debe considerarse a nivel del plano conceptual, que el patrimonio como tal, implica un amplio espectro de aspectos interactuantes, conjugados como una gran diversidad, que de hecho según la definición concebida por la UNESCO, citado por Polanco Hector y Payares Lesbia (2012) se refiere concretamente a “...el territorio que ocupa un país, su flora, fauna y todas las creaciones y expresiones de las personas que lo han habitado: sus instituciones sociales, legales y religiosas; su lenguaje y su cultura material desde las épocas históricas más antiguas.” (p. 297).

Dentro de esta perspectiva se incluyen entonces: todos aquellos bienes tangibles e intangibles, forjados desde tiempos pretéritos; los espacios naturales y aquellos “humanizados” como parte de satisfacer las necesidades básicas y la condición gregaria del hombre; las áreas rurales y urbanas; al igual que el amplio cumulo de valores culturales formado por la serie de elementos de carácter idiosincrático, tales como tradiciones, folklore, forma colectiva de ser, creencias, vivencias y religiosidad que caracterizan a una sociedad determinada.

En líneas generales, la concepción patrimonial vista en un sentido práctico y cotidiano, tiene que ver de manera determinante con la existencia y acumulación de valores, en este caso no de condición económicos, sino de bienes materiales e inmateriales que denotan un comportamiento idiosincrático, convirtiéndose en esta forma en una riqueza colectiva, que como un preciado legado social intergeneracional, construye con los individuos, su pervivencia en el tiempo, la cual requiere ser cuidada, asegurando su constante y efectiva retransmisión.

Sobre esta base conceptual, tradicionalmente se ha concebido dentro de los procesos sociales, una categorización que delimita lo patrimonialmente histórico de lo que se entiende como patrimonio cultural; es decir, por una parte, se reconoce un patrimonio histórico de creación que germina y florece en el transcurrir del tiempo, y por otra, a un patrimonio cultural que se ubica en aquello perceptible e identificable hecho por el ser humano, basado en producciones artísticas, intelectuales, cognitivas, utilitarias o simplemente cotidianas.

Ahora bien, en el presente artículo, desde una perspectiva particular, no se abre un marco de distanciamiento entre el patrimonio histórico y el patrimonio cultural, debido a que dentro de un enfoque del comportamiento que se soporta en la Complejidad, ambos referentes actúan como un binomio de elementos que se amalgaman en una relación interdependiente, de lo temporal, lo espacial, lo pragmático y lo mental; de hecho, Moran Lino y Méndez Johan (2010) reconocen la importancia del pensamiento complejo de Edgar Morin, en cuanto a su reinterpretación de la concepción científica tradicional basada en la tendencia a parcelar el conocimiento, acotando que “En contraposición a esta lógica occidental, Morin propone abandonar todo punto de vista mutilador, que es el de las disciplinas separadas por un conocimiento polidisciplinar o transdisciplinar.” (p.132)

En tal sentido, Polanco Héctor y Payares Lesbia (2012) aducen con una visión amplia que un concepto contemporáneo del patrimonio incluye “...no solo los monumentos y manifestaciones del pasado...si no también lo que se llama el patrimonio vivo; las diversas manifestaciones de la cultura popular (indígena, regional, popular, urbana), ...los conocimientos, los valores, costumbres y tradiciones...” (p. 298), interpretándose como una conjugación integradora que se enriquece a través de la suma de sus unidades.

De esta manera, el entorno patrimonial es fundamental e imprescindible para cada contexto grupal, ya que en él se enraízan sus bases genésicas hacia tiempos pasados, además de guardar la esencia de su naturaleza y características; lo que exige que se proyecte y defienda su pervivencia en el tiempo, para lo se requiere estructurar una plataforma de “seguridad” que sirva para su protección: por un lado, la creación de cuerpos legales que coadyuven a través de la coacción y las restricciones de ley, que limiten el abuso, deterioro o perjuicios al patrimonio; por el otro, formar una conciencia colectiva, donde el individuo internalice lo que para él, como agente socio-histórico-cultural, representa un conglomerado integral de bienes culturales.

Se puede afirmar categóricamente desde una concepción personal, con referencia a lo anterior, que dicha apropiación cognitiva basada en los sentimientos y la razón, cuenta con un valor potencial significativo que se encuentra por encima de lo estrictamente normativo, lo cual también es fundamental para asegurar su preservación, en el sentido de que al ser internalizado con conciencia del hecho, brinda un mayor arraigo subjetivo y no condicionado; en otras palabras, el carácter significativo e implícito de lo asumido como propio sobre lo estrictamente logrado por intermedio de un acto punitivo.

Por lo tanto, partiendo de la idea expuesta por Bastidas Yenny (2014) de que toda sociedad posee su propio patrimonio histórico-cultural, independiente de sus características y condiciones intrínsecas, la preservación del mismo, es una tarea latente para cada comunidad humana; bien a nivel amplio, llámese países o naciones, o dentro de contextos locales o regionales, como forma de nutrirse de una conexión retrospectiva entre su pasado y sus valores y comportamientos presentes, requiriendo de manera tal, recibir una atención primordial dentro de los colectivos.

La Escuela como agente primario dinamizador del patrimonio histórico-cultural del Páramo merideño

Dentro de la búsqueda en la intencionalidad de mantener vivo un conglomerado de bienes culturales tangibles e intangibles, cobra importancia la presencia activa de la educación como actividad formativa y retransmisora de conocimientos. Ciertamente, el sistema educativo es amplio y se muestra como estructura tanto formal como informal; entrando en el terreno de lo formal, la educación sistematizada, organizada y planificada institucionalmente por los entes rectores de la administración política de cada entidad estatal, expresada a través de la escuela en el sentido amplio de la palabra; por su parte la educación informal, se corresponde con toda la infraestructura consuetudinaria y pragmática, de la calle, de la familia, de los grupos de amigos, de los medios de comunicación, en fin con todos aquellos agentes y elementos que permiten a través del intercambio y la retroalimentación, la adquisición de nuevos aprendizajes.

Ahora bien, es pertinente mencionar el caso del Páramo merideño, descrito anteriormente en forma detallada, sobre la notoria mengua de los nexos del habitante paramero con su patrimonio histórico-cultural, resultan-

do esto en una pérdida de los valores idiosincráticos elementales, perceptible entre las nuevas generaciones, quienes poco a poco se han “alejado” de la forma de ser tradicional de estas comunidades de las montañas de dicho estado andino venezolano; planteándose entonces, de acuerdo con Antolínez Deivy; Barrios Beatriz y Bastidas Yenny (2003), la necesaria intervención de mecanismos adecuados que posibiliten revertir la tendencia a dicha “despatrimonización” grupal, que afecta directamente a las futuras generaciones.

En tal sentido, toma acá un papel relevante la participación de la escuela como medio fundamental de intervención que propicie el rescate del patrimonio histórico-cultural del páramo merideño, como garantía para gestionar y avivar su pervivencia y trascendencia dentro las actuales y futuras generaciones locales, dentro de un vínculo indisoluble de esfuerzos comunes, mantenido con la comunidad y su objetivo de fortalecer el desarrollo cultural, que es la base de sus valores idiosincráticos.

De hecho, es a través del proceso educativo que se forjan herramientas cognitivas que potencian el aprendizaje, y que en el contexto-tema de interés, implica una concientización y revaloración histórico-cultural individual y colectiva. Ciertamente se inscribe dentro de una correlación metodológica con la Teoría de la Mente, buscando una identificación más cercana entre el sujeto y el objeto, y que de manera particular, Pineda Wilmar (2011) interpreta a “...la teoría de la mente como un elemento de construcción social...potenciada por la sociedad, la cultura y la historia...” (p. 229); es decir, la identificación con la evolución, características, existencia y proyección del entorno social con el desarrollo de las diversas habilidades del pensamiento humano.

De manera tal, en la zona del Páramo merideño, es necesaria para reforzar su universo patrimonial socio-cultural, la incorporación dentro de las planificaciones de las actividades de la praxis académica, dicha temática, aprovechando la riqueza de su entorno, conocida por sus cultores, y en general por los lugareños que, en medio de las vivencias cotidianas, cohabitan directamente con tal bagaje de conocimientos, saberes y comportamientos dentro de sus diferentes comunidades.

Dentro de este orden de ideas, la estructura e infraestructura institucional educativa de la amplia zona paramera que envuelve a varios municipios del Estado Mérida, en todos sus niveles educativos, desde la educación inicial a la universitaria debe involucrarse decididamente tras el objetivo concreto de preservar su acervo cultural, concebido como el legado a traspasarle desde el presente, a la generaciones venideras, garantizando así la pervivencia de sus valores intrínsecos patrimoniales e idiosincráticos, dentro de la evolución y los cambios socio-culturales de los tiempos futuros. Sera entonces, con bases férreas, enraizadas en sus orígenes, avaladas desde la escuela que la forma de ser, la concepción del mundo, la riqueza cultural y la cotidianidad del paramero estará dentro una sólida dicotomía, en consonancia con un mundo que se hace y se muestra cada día más dinámico.

Por tal razón, el aula es propicia para motorizar actividades en pro de hilvanar un puente de las generaciones presentes, y sobre todo los más jóvenes con su razón de ser de siempre y su sentido identitario primario, es decir, reconocerse dentro su consabida venezolanidad, con elementos nutrientes de “parameñinidad”; con orgullo de disponer de un rico acervo legado por sus antecesores desde tiempos que se pierden en el pasado.

Es así que el docente, como formando parte de un amplio laboratorio escolar de naturaleza informal, requiere una conexión directa con el inventario de bienes patrimoniales tangibles e intangibles, que han de servir de base a la búsqueda, construcción y revalorización de su conocimiento, siendo instrumentos y recursos didácticos para el aprendizaje. Sobre este planteamiento, Urbina José (2017) afirma que “Es así, como estos espacios se estructuran como acopios de sustancias y herramientas que permiten con la ayuda tutorial del docente, efectuar experimentos que conducen al estudiante a aprender a través de la observación y manipulación directa.” (p. 178).

En este orden de ideas, por intermedio del acto de acercar e involucrar al estudiante dentro del proceso diario de clase, con elementos directos del entorno, tal como lo representan los saberes tradicionales, la oralidad, la infraestructura habitacional, el funcionamiento social y familiar, la dinámica económica y toda la estructura que da vida a una localidad, correlacionándolos además con los conocimientos universales, básicos e imprescindibles desde una perspectiva integral de interpretar el rol activo y vivencial de ser humano, se persigue

considerablemente; pues, Urbina José (2020) plantea que “...obtener el conocimiento de la dinámica social, de su evolución espacio-temporal, así como de promover la retransmisión de valores socio-culturales, los cuales son fundamentales dentro del proceso de la construcción de las identidades colectivas, así como de la conciencia social.” (p. 62).

Implica entonces, el uso apropiado de un importante acopio de recursos didácticos de primera fuente al ser parte del patrimonio local andino, metodológicamente sistematizados con la intención de propiciar su mayor aprovechamiento, a fin de contextualizar el conocimiento y complejidad de la realidad social del Páramo merideño, requerida por el estudiante para interpretar determinadamente su existencia, participación y valor dentro de la sociedad, entendiéndose como un elemento activo y dinámico, conformante esencial de un colectivo.

Es pertinente acotar, que Urbina José (2020) sustenta el planteamiento mencionado, afirmando que es necesario “...optimizar los procesos académicos, al contar con un lugar de acopio de recursos didácticos, donde se facilite la actividad tutorial de los docentes, facilitando al estudiante, el aprendizaje significativo y comprensión de los procesos socio-históricos-culturales.” (p.18); ciertamente medios didácticos pertenecientes al entorno patrimonial de cada localidad del Páramo de las zonas altas del Estado Mérida, conformado por lo material y lo imaginario, así como por individuos e infraestructuras representativas de ese acervo ancestral que forma parte esencial del presente.

A manera de referencia posible, sobre prácticas didácticas cotidianas del bagaje socio-histórico-cultural dentro la praxis académica en el sector se ubican: visualización directa del trabajo artesanal de los “maestros del oficio”, recibiendo de ellos sus orientaciones sobre la base de sus experiencias técnicas y su creatividad; realización de inventarios sobre los diferentes creadores y sus obras; indagación y practica de las actividades agro-productivas tradicionales con la ayuda y pericia de los campesinos locales; construcción de recetarios basados en las preparaciones típicas del lugar, basados en la ayuda de cocineras que mantengan presentes sus tradiciones de años; así como, jornadas de mantenimiento y recuperación de construcciones antiguas que permitan apropiarse de una conciencia conservacionista integral de los espacios; acopio de la oralidad, a través de la recopilación de leyendas, refranes, coplas, cuentos y otras temáticas populares que forman parte de sus conversaciones familiares y cotidianas.

De igual manera, es propicio dentro de esta idea previa, referenciarse positivamente como proyectos de vida en personajes icónicos del Páramo, tales como Juan Félix Sánchez y Epifanía Gil, entre otros, describiendo la importancia de su obra; construcción de un vocabulario del “dialecto” local, con la suma de las palabras que son “propias” o adaptaciones del lugar; levantamiento nominal sobre la toponimia del sector, tanto natural como urbanizada; investigaciones sobre las diferentes celebraciones mágico-religiosas, referente a sus metodologías particulares y significados; y conocimiento de los juegos infantiles y entretenimientos sanos típicos de la zona, incluyendo el conocimiento y practica de sus bailes.

Plantea Urbina José (2023) al respecto, que “Es un hecho que el aprendizaje requiere aparte de las nociones teóricas, la ejecución de actividades prácticas, que permitan reforzar los conceptos previamente estudiados.” (p. 56); conllevando a la conversión didáctica de la comunidad bajo la forma de expresión patrimonial, concretamente en un museo abierto aprovechable por la escuela, para impulsar desde ella una reinterpretación positiva de los valores idiosincráticos, garantes de la perpetuación de la merideñidad, como un aval identitario para las generaciones futuras.

En fin, es la búsqueda por intermedio de la escuela, de poder enraizar o “empoderar” sistemáticamente a una población, en concreto al habitante del Páramo merideño con sus orígenes y su código de valores patrimoniales, incluyendo su imaginario inmaterial, como su infraestructura y producciones artísticas y de índole socio-económico, pensando en que su herencia se mantenga viva y consecuente, con una mirada de certeza puesta en las futuras generaciones.

Reflexiones Finales

A manera de conclusión, cabe destacar que la zona del Páramo merideño cuenta con un rico, valioso y variado acervo patrimonial histórico-cultural de primer orden; el cual es un referente de tal estado a nivel nacional, correlacionándolo con las bondades del paisaje, que lo han convertido en un icono turístico de gran importancia; son pues, valores culturales indudablemente entrelazados con la historia o tradiciones de las comunidades propias de la región, basados en la solidaridad, el respeto por la naturaleza, la convivencia comunal, como aspectos primordiales en la pervivencia del ecosistema integral de la zona y su incidencia en su desarrollo humano, sobre una base de progreso sostenible y sustentable en cohesión y equilibrio entre el ser humano, el medio y los recursos, a fin de responder ante las demandas y desafíos del entorno y la dinámica cultural; implica entonces una promoción que parte desde el pensamiento integrador de la complejidad.

En tal razón es imprescindible mantener vivo dicho patrimonio entre sus pobladores, tomando en cuenta que en los últimos tiempos, se han presentado fisuras sobre todo en las nuevas generaciones, embelesadas dentro de la vorágine de la dinámica cultural; sobre lo cual, Urbina (2003) a nivel general manifiesta que "...los pueblos y las individualidades necesitan mantener vivos y muy firmes sus valores culturales, su memoria cultural y su patrimonio histórico-cultural, para así conservar y afianzar sus identidades personales y colectivas..." (p. 60).

Ciertamente, es a través del arraigo que forjan los individuos por sus territorios con un sentido integral, desde lo socio-cultural a lo ambiental, en que se nutre con propiedad el sentido de la existencia de un patrimonio histórico y representativo de su identidad cultural y su idiosincrasia, asegurando de esta manera, su pervivencia y razón de ser entre las nuevas generaciones, para continuar siendo latente su legado, tanto en el tiempo como dentro de su propio espacio. ©

Yenny Catherine Bastidas Gómez. Directora titular activa en los niveles educativos de Primaria (Dirección Estatal Del Poder Popular para la Educación del Estado Mérida) y universitario (Pregrado: Programa de Formación Nacional de Educadores, Misión Sucre y Postgrado: Universidad Valle del Momboy). Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Los Andes; Especialista en Planificación Educacional, Universidad Valle del Momboy; Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Actualmente cursando el Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano como Participante del Programa de Estudios Abiertos del Programa de Estudios Abiertos en la Comunidad de Aprendizaje Adela Chourio en la Universidad Politécnica Territorial del Mérida Kleber Ramírez.

José Urbina Pimentel. Docente e investigador en los niveles de educación media (Ministerio del Poder Popular para la Educación) y universitaria (Universidad Católica Cecilio Acosta, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad de Los Andes e Instituto Universitario Santiago Mariño). Licenciado en Historia, Universidad de Los Andes; Licenciado en Educación, Universidad de Los Andes; Especialista en Planificación Educacional, Universidad Valle del Momboy; Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Actualmente cursando el Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano como Participante del Programa de Estudios Abiertos del Programa de Estudios Abiertos en la Comunidad de Aprendizaje Adela Chourio en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kleber Ramírez.

Tulio E. Carrillo Ramirez (Tutor). Docente investigador del Programa de Estudios Abiertos adscrito a la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kleber Ramírez. Tutor de la Comunidad de Aprendizaje Adela Chourio. Magister en Gestión Educacional. Doctor en Gestión para la Creación Intelectual. Postdoctor en Onto Epistemología. Metodólogo. Conferencista y tallerista en desarrollo humano, el área educativa y gerencial. Amplia experiencia en formación profesional de la docencia.

Referencias bibliográficas

- Antolinez Deivy, Barrios Beatriz y Bastidas Yenny (2003). *Propuestas generales para orientar los Proyectos Pedagógicos hacia el rescate de la Identidad Cultural*. Trabajo de Investigación. Unidad Educativa Estado Anzoátegui. Mucurubá, Estado Mérida.
- Aranguren Rincón, Carmen Nieves (2003) *La ciudad en el aula*. ACCION PEDAGOGICA, Universidad de Los Andes. Vol. 12, N° 1.
- Bastidas Gómez, Yenny (2014). *Estrategias Metodológicas para el rescate de la Identidad Cultural*. UNIVERSIDAD GRAN MARISCAL DE AYACUCHO, Trabajo de investigación para optar al título de Magister Scientiarum en Gerencia Educativa. Venezuela.
- Bronfenbrenner, Urie (1987) *La Ecología del desarrollo Humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Morán Beltrán, Lino Esmeiro y Méndez Reyes, Johan Manuel (2010) De la teoría de la complejidad a la ética ecológica. Revista de Ciencias Sociales. Maracaibo, v 16, N° 1.
- Polanco Héctor y Payares Lesbia (2012) *Patrimonio histórico-cultural y pensamiento complejo como estrategias del desarrollo sostenible*. MULTICIENCIAS. Universidad del Zulia, Venezuela. Vol. 12, N° 3.
- Pineda Alhucema, Wilmar Fernando (2011) *La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky*. Educación y Humanismo, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia, Vol. 13, N° 20.
- Rivas, Carmen Edelmira. (2013). *Acciones socio-ambientales para la preservación de nacientes hídricas*. Universidad Valle del Momboy. Trabajo especial de Grado para optar al título de especialista. Mérida, Venezuela.
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2023) *“Los Laboratorios de Ciencias Sociales: espacios didácticos necesarios”*. Imaginario Cultural: una relación de Arte e Historia y otros ensayos. Editorial Académica Española. Londres, Inglaterra.
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2020) *El Laboratorio de Ciencias Sociales como medio didáctico de aprendizaje*. Editorial Académica Española. Beau Bissau, Mauricio
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2019) *Fundamentación del laboratorio de ciencias sociales como medio didáctico de aprendizaje*. Revista Estudios Culturales. Universidad de Carabobo. Vol. 12, N° 23.
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2017) *La literatura y el arte del siglo XIX en Venezuela y su influencia en la construcción de un imaginario cultural venezolano*. Revista Estudios Culturales. Universidad de Carabobo. Venezuela. Vol. 10, N° 20 julio-diciembre 2019
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2003) *Hijos de Inmigrantes Colombianos en el Páramo Merideño, Escuela y Memoria Cultural*. ACCION PEDAGOGICA, Universidad de Los Andes. Vol. 12, N° 1.

Plan de Clase Automatizado: acercamiento a sus usuarios



Automated lesson plan: approaching its users



Ercilia Vásquez

<https://orcid.org/0000-0002-2181-8392>

hvasquez@ucab.edu.ve

Teléfono: + 58 41411696

Claritza Arlenet Peña Zerpá

claririn1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono: + 58 412-2936196

Benedicto Cadenas

bcadenas@ucab.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-0872-4305>

Teléfono: + 58 4166082973

Universidad Católica “Andrés Bello”

Escuela de Educación

Centro de Investigación y Evaluación Institucional

Centro de Investigación, Innovación

y Desarrollo Académico

Caracas - República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 11/09/2024

Arbitraje/Sent to peers: 14/09/2024

Aprobación/Approved: 17/10/2024

Publicado/Published: 01/01/2025

Resumen

El presente texto resume el estudio realizado por el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) y el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la UCAB los cuales analizaron el uso del plan de clases automatizado. A partir de entrevistas semiestructuradas a informantes clave y dos grupos focales se identificaron las experiencias, los beneficios las dificultades y las sugerencias para las mejoras. Entre las reflexiones finales se señalan: a) fortalecimiento de la planificación por competencias, b) incorporación de herramientas de IA, c) énfasis en la formación profesoral y d) presentación de experiencias de aprendizajes y buenas prácticas en jornadas y congresos de investigación.

Palabras clave: plan, clases, automatización, profesorado, competencias.

Abstract

This text summarizes the study conducted by the Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) and the Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA), which analyzed the use of the automated lesson plan. Semi-structured interviews with key informants and two focus groups were used to identify experiences, benefits, difficulties and suggestions for improvement. Final reflections included: a) strengthening of competency-based planning, b) incorporation of AI tools, c) emphasis on teacher training, and d) presentation of learning experiences and good practices in research conferences and congresses.

Keywords: plan, classrooms, automation, teachers, competencies.

Introducción

El Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) y el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) recogieron las experiencias de usuarios sobre el uso del plan de clase automatizado durante el semestre 202415.

El proceso ameritó reuniones entre ambos centros con una agenda de acciones, establecidas en cada una de las reuniones realizadas (desde diciembre de 2023 a abril 2024). En primer lugar, se identificaron los informantes claves: directores de escuelas, profesores auxiliares (AP), profesores (principiantes y expertos) e integrantes de la comisión del Proyecto de Automatización (directivos y personal administrativo) para posteriormente realizar las entrevistas semiestructuradas.

Es importante destacar que se trabajó con dos grupos focales (conformados por profesores participantes de talleres intersemestrales de CIIDEA (entre los meses de febrero y marzo de 2024). Si bien, una característica común fue el empleo de Process Maker para la creación de planes de clase (durante un periodo o más), también se consideró la participación voluntaria.

Seguidamente, en la siguiente tabla se presenta un resumen de las experiencias, beneficios, dificultades y sugerencias recabadas en ambos grupos.

Tabla 1. Resumen de las ideas recogidas en los grupos focales

Experiencias	Beneficios	Dificultades	Sugerencias
- Plataforma. Poco amigable. - Generación de un plan largo. - Proceso de carga lento. - Dificultad de adaptación del usuario. - Dificultades en la carga de información adicional.	- Visualización de las unidades y competencias. - Actualización cada semestre. - Aprendizajes en el uso de estrategias didácticas y de evaluación. - Poca resistencia del profesorado. - Permite la organización.	- La carga de información no es amigable. - Se percibe como un castigo. - Dificultad para las acciones de mover y copiar. - Posiciones antagónicas respecto a la resistencia.	- Mejoras en la importación y previsualización. - Ofrecer acompañamiento. - Duplicar plan para cátedras con distintas secciones. - Concienciar al estudiantado sobre la importancia del plan de clases.

Fuente: Elaborado a partir de la información grabada y transcrita de los grupos focales.

Conforme a la tabla anterior hay importantes consideraciones para los posteriores talleres al profesorado. Especialmente en la elaboración del plan de clases es oportuno revisar conceptos y mejorar el trabajo. Especialmente ante el uso de IA se recomiendan algunas herramientas (siempre que se incorpore las competencias del curso).

Adicionalmente se compartirá una tabla las experiencias, beneficios, dificultades y sugerencias de las entrevistas.

Tabla 2. Resumen de las ideas recogidas en las entrevistas

Experiencia	Beneficios	Dificultades	Sugerencias
- Sencillez en el manejo. - Identificación de alianzas. - Trabajo de unidades de la UCAB. - Importancia de los talleres para la carga del plan. - La elaboración no necesariamente implica uso.	- Registro útil para el próximo semestre. - Coherencia entre programa y plan de clase. - El plan es una ruta a seguir. - El análisis de los planes deriva en posibles cambios de competencias. - Posibilidad de desarrollar estudios de medición relacionados con las competencias y la acción didáctica. - Contribución al acompañamiento docente. - Mayor comprensión a partir de los talleres.	- La plataforma no es intuitiva. - Se requiere orientación de los profesores AP para poder formular los planes de clase. - La elaboración implica tiempo. - Video tutoriales del proceso de carga son tediosos. - Generación de un documento extenso. - Dificultades para relacionar las competencias con las estrategias didácticas y de evaluación.	- Necesaria la formación al profesorado para la formulación del plan de clases. - Incorporar estrategias didácticas. - Producir una versión corta. - Incluir IA. - Diferenciar sesiones entre teoría y práctica. - Importante la sensibilización al profesorado. - Mayor sinergia entre las unidades responsables del plan de clases.

Fuente: Elaborado a partir de la información grabada y transcrita de los informantes clave.

Las categorías que emergieron una vez analizada la información fueron:

- **Uso del plan.** Dos situaciones importantes quedan identificadas: a) asociadas al profesor quien elabora el plan de clase, pero no lo aplica en el aula y b) el profesor con dificultades de orden técnico (asociados a la plataforma).
- **Información sobre competencias.** Los participantes del grupo focal enfatizaron en la presentación de las competencias en el plan, mientras que para los entrevistados les resulta difícil relacionar competencias con el contenido de las clases y las estrategias.
- **Valoración del sistema y la carga.** Es importante destacar que tanto en los grupos focales como en los entrevistados hay coincidencia de opinión en cuanto al uso de la plataforma.
- **Organización del trabajo (usuario e institución).** Se establece un registro replicable que proporciona una guía clara a seguir.
- **Aprendizaje.** Los profesores disponen de un entorno propicio para adentrarse en el ámbito de la planificación educativa. Además, se le facilita el acceso al empleo de diversas estrategias didácticas y evaluativas.
- **Control institucional y toma de decisiones desde el punto de vista curricular.** Los análisis del plan de clases permiten la modificación de las competencias y proporcionan retroalimentación valiosa al profesor. Además, abren la oportunidad de realizar estudios métricos que vinculan dichas competencias con las metodologías didácticas aplicadas.
- **Pertinencia y calidad de los recursos.** Permite analizar la calidad de la bibliografía y otros recursos utilizados.
- **Formación al profesorado.** Se valora significativamente los talleres de CIIDEA, así como se destaca la imperiosa necesidad de que los AP brinden su atención especializada.

A modo de reflexión

Las experiencias de los profesores usuarios han permitido incorporar mejoras, así como plantearse nuevos escenarios en la automatización del plan de clases. Si bien, el diálogo y la reflexión permanente han permitido iniciar estudios, también es importante seguir fortaleciendo la planificación en la formación por competencias.

Asimismo, introducir herramientas de Inteligencia Artificial para la elaboración del plan de clases pareciera ser un reto inminente, no basta entonces con reconocer las ventajas dentro de la planificación educativa sino de integrarla a la gestión del aula y luego compartir con la comunidad profesoral experiencias y aprendizajes.

Por último, el espacio para el intercambio con profesores y gestores académicos ha permitido revisar procesos, buscar nuevas soluciones de orden tecnológico y educativo para continuar trabajando por la excelencia.

Sin duda, los espacios para la reflexión en jornadas de investigación y congresos permitirían no sólo presentar las buenas prácticas sino los aprendizajes asociados al uso del plan de clases automatizado.©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Profesora investigadora en CIIDEA-UCAB. Postdoctorado en Estudios Políticos de América Latina y El Caribe. Doctora en Ciencias de la Educación. Maestría en Educación mención Gerencia Educativa, Especialización en Dirección y Producción de Cine, Video y Televisión (Universidad Politécnica de Cataluña). Coordinadora Internacional de Educación de Calidad en el Comité Mundial SIODS y Tietacarmau Pro Igualdad y Justicia A.C, Investigadora de Red Inav y Ricila. Miembro del Consejo Editorial la Revista Internacional de La Imagen y dictaminadora de la Revista Voces de la Educación. Directora de formación de FESTIVERD. Ganadora del Segundo Concurso Gradúate XXI (BID-2013) y del Premio Redes Sociales en el Concurso Carta al Maestro inspirador organizado por Ashoka 2019. Mujer de Paz 2019 (Cátedra de la Paz-ULA).

Benedicto Javier Cadenas Quintero. Actualmente forma parte del equipo de CIIDEA UCAB como Docente investigador, profesor en pregrado y postgrado de la UCAB, así como facilitador del diplomado Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias. Licenciado en Filosofía y en Educación, mención Filosofía en la UCAB. Tiene una especialización en Educación en Valores Ciudadanos, con estudios de maestría en Educación Superior, mención Docencia Universitaria y es doctorando en Educación en la Línea de Investigación Epistemología y Ética. Se ha desempeñado como director del Instituto Universitario Jesús Obrero de Fe y Alegría, extensión Nuestra Señora de la Paz, subdirector Académico del Programa de Profesionalización de Docentes en Ejercicio y director de la Zona Miranda de Fe y Alegría. Sus investigaciones han girado en torno a ética, valores, filosofía, educación, calidad de la educación y currículo.

Ercilia Vásquez Montilla. Actualmente es Docente Investigador en CIIDEA UCAB, profesora de pregrado y postgrado, y coordinadora del diplomado en Docencia Universitaria Orientada por Competencias Doctora en Educación, con maestrías en Administración y Currículo y en la Evaluación en Educación Superior. Es licenciada en Educación mención Ciencias Pedagógicas. En su trayectoria profesional se ha desempeñado en la UCAB como directora del Centro de Investigación y Evaluación Institucional, directora de la Escuela de Educación, directora de la maestría en Gerencia Educativa y Secretaria Ejecutiva de Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico. También fue Planificadora Educacional y Directora de la oficina de Control y Evaluación de la Unidad de Planificación en el Ministerio de Educación. Cuenta con varias publicaciones sobre evaluación institucional, currículo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Una mirada a las comunidades de aprendizaje. La experiencia de acreditación de Caremis y Marielinda



A look at learning communities. The experience of Caremis and Marielinda accreditation.

Tulio Enrique Carrillo Ramírez¹

tuliocarr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3336-3599>

Teléfono: + 58 426 1739828

María Alejandra Febres-Cordero Colmenare²

alejandrafebrescordero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1430-9346>

Teléfono: + 58 426 5673618

Bethzaida Beatriz Africano Gelves³

africanogelves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0749-1394>

Teléfono: + 58 426-5720196

Ana Luisa Angulo Bonilla⁴

africanogelves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0749-1394>

Teléfono: + 58 414 7280149

Nizza Katherine Salas Salas⁵

nizzasalas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3508-0529>

Teléfono: + 58 416 2799348

¹Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez"
Programa Estudios Abiertos

²Universidad de Los Andes
Facultad de Ingeniería
Fundación para el Desarrollo de La Ciencia y la Tecnología

³FUNDACITE. Unidad Territorial Mérida

⁴Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez"
Instituto Nacional de Capacitación Educativa. Bachillerato Productivo.

⁵INCES. Mérida
Mérida edo. Mérida

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la experiencia de acreditación en la comunidad de aprendizaje: gestión y socialización del conocimiento, alternativa educativa centrada en el desarrollo de talentos dentro del proyecto compartido de la modalidad de pedagogía alternativa en los estudios abiertos; referida a la práctica transformadora como vía de construcción de la ciudadanía. De perspectiva etnográfica, se plantean acciones con tutores, asesores y facilitadores de la comunidad de aprendizaje, para potenciar los saberes de dos miembros, que asegura el *continuo de formación*; como fue el caso de Caremis y Marielinda, a partir de la elaboración de la autobiografía y portafolio. Se logró la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo y afectivo junto al trabajo cooperativo y colaborativo, resultando la acreditación de saberes y experiencias en el nivel educativo al que aspiraban.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, conocimiento, aprendizaje, socialización,

Abstract

This article presents the results of the formative experiences in the learning community of management and socialization of knowledge as an educational alternative focused on the development of individual talents within a shared project of the alternative pedagogy and open studies modality; referred to as the practice of the transforming action as a way of change and construction of citizenship. From this perspective ethnographic, a series of actions were proposed by tutors and facilitators play a leading role within the learning community to enchange the knowledge of two members of the community that ensured the continuity of training, as was the case of Caremis and Marielinda, from the development of their autobiography and portfolio, the construction of knowledge, cognitive and affective development with cooperative and collaborative work was achieved, resulting in the accreditation of knowledge and experiences in this educational level.

Key words: learning community, knowledge, learning, socialization, training, educational act.

Introducción

El presente documento surge como producto de un proceso de investigación enmarcado en la indagación etnográfica, el cual se propuso describir y reflexionar sobre las experiencias académicas vividas en la comunidad de aprendizaje de gestión y socialización del conocimiento, un espacio humano de intercambio y construcción de saberes, en la que se intercambian experiencias y conocimientos. Ello, considerando las habilidades, destrezas, y competencias de sus integrantes como alternativa educativa centrada en el empoderamiento ontoepistémico, para desarrollar sus talentos personales en el marco de un proyecto compartido colectivamente.

Se destaca la pedagogía alternativa en estudios abiertos, referida a la práctica de la acción transformadora que rechaza la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, ejecutada como vía de cambio y construcción de la ciudadanía para transformar la realidad, desde una perspectiva compleja transdisciplinar. Así como además, se resalta la mirada ontoepistémica que desde el método etnográfico, nos puede ilustrar el camino que se desarrolló en este estudio, al tiempo que justifica las formas y modos de la investigación cualitativa y escritura académica acá presentada, que lo convierten en un documento genuino y auténtico, con probidad académica.

Desde esta visión, los tutores, asesores y facilitadores juegan un papel preponderante dentro de la acción participativa de la comunidad de aprendizaje, para potenciar los saberes de los miembros de la comunidad que asegure el continuo de formación. Tal fue el caso específico de dos integrantes, quienes responden, para efectos de este estudio, a los nombres de Caremis y Marielinda (seudónimos empleados a fin de proteger su identidad), para quienes la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo - creativo y el desarrollo afectivo. Junto al trabajo cooperativo y colaborativo, permitió en ellas, ejecutar estrategias de indagación y procesamiento de información, para construir nuevos conocimientos, lo cual se logra a partir de sus propias vivencias y experiencias previas.

La relevancia de este estudio, estriba en que no solo se fue incrementando los saberes y superando los obstáculos epistemológicos, que en un comienzo podrían limitar la adquisición de nuevos conceptos y explicaciones, sino que ello, condujo a fortalecer de forma adecuada su autoconcepto, autoestima y autovaloración. Circunstancia tal, que las empodera ante la posibilidad cierta de continuar de manera autónoma e independiente en su propio proceso de formación. Resultando de este, la construcción del conocimiento, la acreditación de saberes y aprendizajes de manera favorable en el nivel educativo al que aspiraban. Siendo entonces, una grata experiencia vivida en comunidad de aprendizaje, bajo la anuencia de las participantes que voluntariamente aceptaron formar parte del estudio. Así pues, presentamos este documento con el deseo que pueda servir de impulso para otras investigaciones referidas al reconocimiento y acreditación de saberes en otros espacios socioculturales y académicos.

Caremis y Marielinda: sus experiencias en la comunidad de aprendizaje

Los conocimientos adquiridos a diario por Caremis y Marielinda, permiten al ser humano su crecimiento personal, o como se denomina hoy en día: su desarrollo integral. No importa que tan amplios y variados puedan ser estos conocimientos o que tanto de ellos podamos tener; dado que la vida dice que a diario, siempre hay algo nuevo que aprender, por muy insignificante que este pueda ser.

De ello, da cuenta en la comunidad de aprendizaje diversas experiencias que permitieron acreditar los saberes de algunos de sus miembros; siendo en este caso, la experiencia vivida por dos participantes, en particular el de Caremis y Marielinda, dos seres humanos maravillosos, quienes aprobaron mostrar estas vivencias académicas. Ellas, son dos seres humanos de una gran calidez y simpatía, con deseos de superación; coincidencial-

mente procedentes de nuestro vecino país, Colombia quienes se desplazaron a causa circunstancias disimiles en ambas, pero que las hace decidirse a cruzar su frontera patria hace varios años, llevándolas a residenciarse posteriormente en la ciudad de Mérida, Venezuela, para construir una vida propia.

Inicialmente en su andar, tanto Caremis como Marielinda van adaptándose a la cultura y ambiente geográfico, a la par de ir desarrollando diferentes actividades laborales y oficios, del que adquieren conocimiento, empoderándose de métodos, procedimientos o técnicas; y que, con el transcurrir del tiempo, se convierten en saberes y experiencias únicas en ellas, con el que pueden cumplir su meta de continuar estudiando. Es así como con el apoyo de un grupo de facilitadores e investigadores, B. Africano, M. Febres Cordero, T. Carrillo, entre otros miembros de la comunidad de aprendizaje, se establece un plan de acreditación de saberes y de acciones de actualización-formación, que les permitiera a Caremis y Marielinda optar a la acreditación del bachillerato como Técnicos Medio y poder así, continuar sus estudios a nivel universitario como parte del continuo de desarrollo profesional, reconociendo con ello, los aprendizajes a lo largo de la vida. Entendiendo que son experiencias, como las menciona Salas (2024), las cuales se organizan y se sistematizan para reflexionar el pasado, analizar el presente, reconociendo los conocimientos a través de una construcción colectiva.

Dado que es gracias a la labor educativa en el programa de estudios abiertos con la comunidad de aprendizaje, que se les implica para enseñar y para aprender demostrando sus saberes. Por lo que el trabajo que realizan los tutores, asesores, facilitadores y demás miembros, estuvo dirigido a suministrar estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas, que les permitieran por una parte, desarrollar una diversidad de actividades de indagación y procesamiento de información (donde aplicaran los conocimientos adquiridos); por la otra, para indagar a través de la investigación continua y con sentido de contexto vivencial, a fin de construir sus nuevos conocimientos con alto nivel de significatividad.

Así pues, el acto educativo se dio de manera motivadora en la que cada una se sintió comprometida, al igual que todos los miembros de la referida comunidad para ser organizadores, mediadores, colaborativos, aprendiendo y cooperando en cada encuentro con Caremis y Marielinda con el conocimiento. Lo cual, implicó un mecanismo actitudinal participativo de acercamiento y entreayuda en el aprendizaje (aprender, conocer, pensar, sentir, convivir, actuar y desarrollarse) en todas las dimensiones como persona, Carrillo (2020).

En este sentido, las actividades académicas desarrolladas por Caremis y Marielinda buscaron implementar un conjunto de estrategias de aprendizaje, conducentes a generar experiencias significativas, empleando la memoria, la experiencia y la experimentación con base para la comprensión de su entorno, cuyo fin último fue el de convertirse en personas más efectivas, estratégicas, autorreguladas, autosuficientes e independientes. El trabajo cooperativo, entonces se convierte en el pilar del proceso de formación, lo que decantó en el portafolio de saberes para su respectiva acreditación.

Con relación a lo anterior, Jonhnsen, Jonhnsen y Holubec (1999) indican que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p.5); por tanto, el aprendizaje se obtiene mediante la interacción social entre varias personas. Que en efecto ocurrió en esta comunidad, del cual se destaca lo realizado con Caremis y Marielinda.

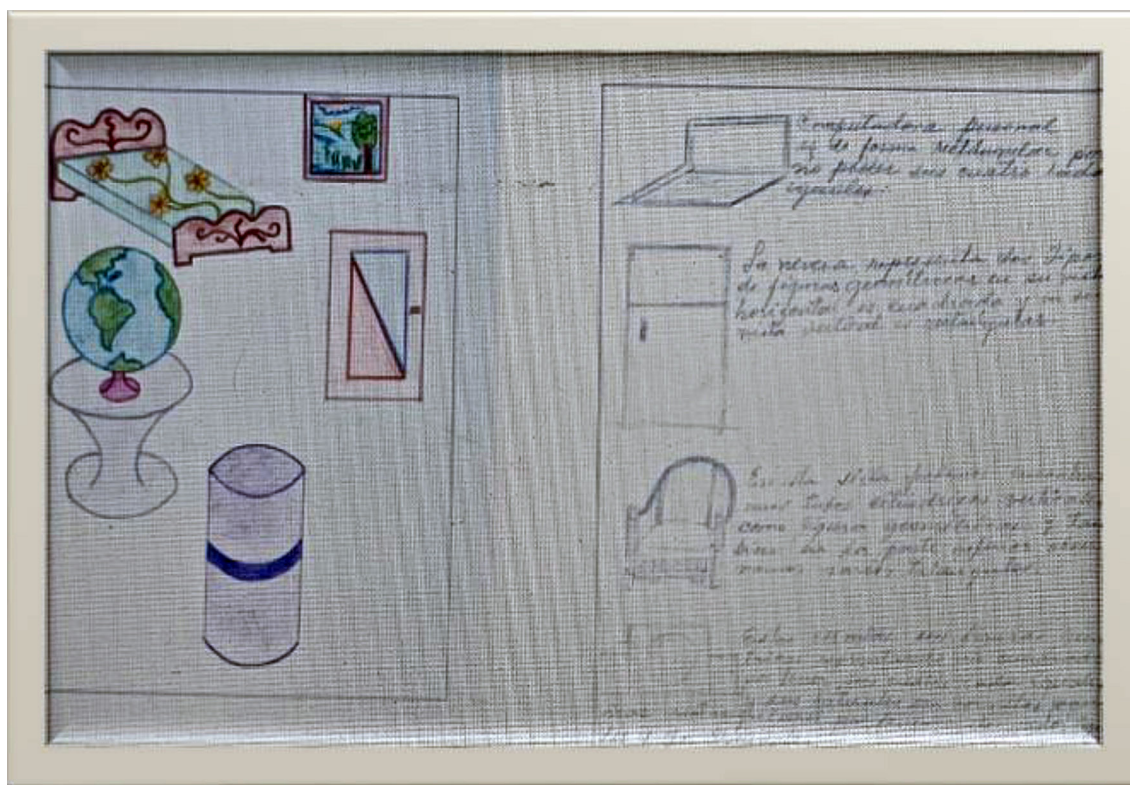
A lo largo del proceso de acreditación como de la sistematización de la formación de Caremis y Marielinda, se establecieron diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Las primeras de ellas, hacen referencia a los procedimientos que utilizaron tutores, facilitadores y asesores en forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos¹ de Caremis y Marielinda; en tanto, que el segundo tipo de estrategias concibe las actividades que ellas realizaron siguiendo las instrucciones de los tutores, facilitadores y asesores. Todas estas, con la finalidad de aprender de manera consciente un aspecto o tema en particular, en que cada una empleaba sus propias estrategias de aprendizaje de forma voluntaria.

Al respecto, Díaz y Hernández (2002) citado en Carrillo (2010), expresan que ambas estrategias “deben emplearse como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas) y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias

de enseñanza de que se trate” (p.140), dentro de las estrategias de enseñanzas implementadas dentro de la comunidad de aprendizaje, se encuentran:

- a. **La Ilustración:** que siguiendo las ideas de los autores anteriores, se instó a que ambas pudieran realizar algunas representaciones visuales de los conceptos, objetos y situaciones acerca de tema específico, por medio de fotografías, dibujos propios, elaboración de esquemas, construcción de gráficas, ejecución de dramatizaciones entre otros. Esta estrategia, por ejemplo, estuvo enmarcada principalmente, en la realización de figuras geométricas sobre objetos que se encontrasen en el entorno habitual y cotidiano de Caremis y Marielinda. Para ello, se hizo necesaria en cada una la consulta documental previa del tema relacionado con las figuras geométricas regulares e irregulares, con el propósito de comprender la diferencia que existe entre ambos tipos de figuras. La imagen Ilustración 1, evidencia las elaboraciones, con la aplicación de este tipo de estrategia.

Ilustración 1. Actividades académicas de Caremis y Marielinda



Fuente. Tomado de portafolios de Caremis y Marielinda (2020)

- b. **La Reflexión:** esta estrategia, supone una elaboración mental de cada una, producto de la comparación de un modelo externo con la perspectiva interior, una estrecha vinculación de las propias acciones con lo que debía haber ocurrido en la realidad del contexto, acerca de situaciones que impliquen ambas circunstancias, en el que la expresión oral o socialización, juega un papel preponderante.

Partiendo entonces de esta expresión, las reflexiones se sucedieron durante todo el proceso de acreditación - formación de Caremis y Marielinda, ya que, al igual que los demás miembros de la comunidad, es necesario que cada uno imagine, piense, analice, critique y emita a partir de su realidad, sus propios juicios y conclusiones sobre su quehacer diario, sus experiencias y el conocimiento adquirido. Para ello, se les sugiere la lectura de temas en diferentes áreas, así como la realización de escritos reflexivos, siendo uno de ellos la narrativa de su autobiografía, lo cual una vez socializadas en comunidad, les permitió evidenciar y exteriorizar cómo a partir de las estrategias que realizaban dentro y fuera del hogar adquirieron

En el caso del proceso de formación-acreditación, Caremis y Marielinda realizaron sus respectivos resúmenes a partir de los cuales también tuvieron oportunidad de reflexionar sobre diversas lecturas de algunos cuentos, leyendas, informes y libros textos de diferentes tópicos; dentro de los que cabe mencionar La leyenda de las 5 águilas blancas de Tulio Febres-Cordero, El aprendizaje escolar de S. Farnham-Diggory; Las estrategias para el desarrollo del pensamiento de Norma Odremán Torres y La gastronomía colombo-venezolana, entre otros; con el fin de responder interrogantes relacionadas con dichas lecturas y así demostrar el dominio conceptual, actitudinal y procedimental, acerca de sus competencias en comprensión lectora-escritora. Esta estrategia permitió igualmente la valoración de los conocimientos y alcances obtenidos, así como de las transformaciones internas en materia de desarrollo intelectual a partir de la elaboración y aprendizaje.

Con relación a las estrategias de aprendizaje implementadas por Caremis y Marielinda a lo largo de su proceso formativo se señalan la realización de:

- a. **El Taller:** resulta ser una estrategia multifuncional y de gran versatilidad, que para Pimienta (2012) “es una estrategia grupal que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo” (p.123). El taller entonces, desde esta experiencia implicó la generación de actividades de aprendizaje para ambas participantes, donde aspectos tales como la motivación, el interés por conocer, así como la imaginación, creatividad y el ingenio que condujeron a la construcción de nuevos conocimientos con el propósito desarrollar las capacidades, fortalecer habilidades y mejorar sus destrezas para la búsqueda permanentemente del conocimiento.

En el caso de esta experiencia dentro de los espacios de la comunidad de aprendizaje, se realizaron varios talleres formativos, donde jugaron un papel importante para el desarrollo de los trabajos de investigación los denominados **Árbol de Problemas y Árbol de Objetivos e Interacción de la Investigación**. Ambos talleres facilitados por los tutores y docentes de las referidas participantes y cuyo fin último fue el de servir como plataforma de impulso motivacional para el planteamiento de la idea general de lo que serían sus trabajos de investigación, una vez alcanzada la acreditación como Técnico Medio.

Por otra parte, se dictó el taller del área tecnológica **Creación de Blogs**, el cual sirvió como estrategia para construcción del portafolio digital de cada uno de los miembros de la comunidad de aprendizaje, para demostrar, evidenciar y exhibir los productos, trabajos, saberes y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y dentro de la comunidad de aprendizaje por cada miembro.

- b. **El Relato** es otra estrategia de gran alcance, que según la Real Academia Española (2001) se refiere al “conocimiento que se da, generalmente detallado de un hecho” (p.1314). Por lo que Caremis y Marielinda realizaron diversos relatos sobre aspectos relacionados con su desempeño laboral y la vinculación con la ciencia y la tecnología, integrando las ciencias sociales su lengua materna. Al respecto, emplearon este tipo de estrategia para dejar evidencia de su aprendizaje adquirido y el uso de las tecnologías. Ellas mismas, en la construcción de su relato han exteriorizado tener algo de temor e incertidumbre al inicio del proceso de conformación de la comunidad de aprendizaje.

Sin embargo el hecho de relacionar sus saberes previos con los nuevos, de establecer sus propias estrategias, de ser valoradas más que evaluadas, les permitió ir desarrollando mayor compromiso y deseo por demostrar sus saberes. De este modo el relato, es una estrategia que contribuye además a desarrollar la escritura en estudios abiertos, lo cual se evidencia desde el relato autobiográfico y permite que el participante se motive a escribir sobre su trabajo de investigación.

- c. **El Portafolio** se constituyó como la estrategia de acción transversal que como procedimiento didáctico, vincula los diferentes componentes del proceso de acreditación en estudios abiertos. En razón de que, este reúne un conjunto de elaboraciones, documentos, trabajos realizados por las participantes y, que forman parte de sus procesos propios de formación informal, no formal como formal.

Partiendo de lo anterior, el portafolio se constituyó en el procedimiento de compilación sistematizada de sus trabajos, experiencias, saberes y certificaciones en un portafolio tanto en físico como en digital, que según Carrillo, Sulbaran y Montero (2022), es de creación intelectual donde se plasman, organizan, siste-

matizan y reflexiona una serie de documentos, evidencias y producciones personales, siendo el resultado del desarrollo intelectual del participante de estudios abiertos.

- d. **El Cuestionario** se define como una serie secuencial de interrogantes ordenadas que se elaboran con el propósito de obtener cierta información acerca de un tema en específico, con el cual se espera que conocer un tópico y de su procesamiento de análisis y reflexión se pueda aprender para luego socializar o comunicar lo aprendido. Para fines del proceso de acreditación - formación de los miembros de la comunidad de aprendizaje, y en especial el proceso de Caremis y Marielinda, el grupo de tutores, facilitadores y asesores, plantearon diversos cuestionarios, cada uno contentivo de diversidad de preguntas abiertas, con el fin de lograr que cada participante pudiera dar respuesta explicativa argumentativa desde su propia realidad y cosmovisión, demostrando el alcance de sus conocimientos, en concordancia los ejes temáticos de los seminarios que conforman las áreas disciplinares.

En el caso de las participantes, el cuestionario se elaboró considerando las experiencias, los saberes previos y nuevos conocimientos acerca de la matemática, el lenguaje y comunicación, las ciencias naturales y medio ambiente, las ciencias sociales, el arte, el deporte y la tecnología. Se obtuvo como logro positivo, que en el proceso de socialización y exteriorización, se evidencio el empoderamiento significativo y útil del conocimiento, la consolidación y transferencia de saberes a situaciones a partir de nuevos contextos so situaciones. Valorando de forma óptima esta estrategia por cada una de las participantes.

- e. **El Cuadro Comparativo.** Con esta estrategia de aprendizaje se busca que puedan establecer las analogías, semejanzas y diferencias entre diversos aspectos de un mismo tema. Tal como refiere Pimienta (2012), para lo cual, los facilitadores propusieron a las participantes la realización de diferentes cuadros comparativos a lo largo del proceso de formación - acreditación, pudiéndose destacar entre ellos, el realizado sobre la gastronomía colombo-venezolana, para lo cual, plantearon un cuadro de filas y columnas, en el que ambas indicaban como título semejanzas y diferencias de los platos típicos de ambos países, pues son nativas de Colombia residenciadas desde hace varios años en Mérida, Venezuela. De esta estrategia, vale la pena destacar que para ambas participantes, el establecimiento de analogías, permite describir y explicar una situación o fenómeno, comprender la caracterización y cualidades, apreciar otros puntos de vista, mejorar la toma de decisiones para resolver problemas y aportar soluciones.

Una vez finalizada la experiencia en el proceso de formación - acreditación en la comunidad de aprendizaje, se llevó a cabo la socialización final de las experiencias construidas y sistematizadas, la construcción de una malla curricular, la autobiografía y portafolio, para la respectiva valoración, que se produjo en presencia de acompañantes, profesores de la UPTM Kléber Ramírez, directores y profesores del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES) y miembros de diferentes comunidades de aprendizaje, conformadas en el estado Bolivariano de Mérida, Venezuela.

Se destaca de esta experiencia, la presentación de los saberes y conocimientos adquiridos por Caremis y Marielinda de forma consciente y genuina, quienes se empoderaron de un modelo más cercano a ellas, organizado en campos del conocimiento que da cuenta de su desarrollo intelectual y evolución. Una vez realizada la socialización de sus portafolios en sus respectivas exposiciones, se evalúan los respectivos portafolios y se da por culminada la acreditación.

La comunidad de aprendizaje el espacio de actuación

En la actualidad en la educación inclusiva venezolana, se han ejecutado iniciativas innovadoras para que los ciudadanos puedan tener acceso desde sus ámbitos de acción a la formación de este nivel de estudios académicos formales. En el entendido de que el ser humano está siempre en busca de alternativas de estudio para continuar con su proceso de formación profesional, bien sea para culminarlos y auto desarrollarse, como para continuar con ellos, o simplemente por superación profesional e intelectual. Una de estas iniciativas corresponde con aquellas que, al solventar tales inquietudes, les permita seguir construyendo y generando

conocimiento, al tiempo de interactuar con sus pares en espacios más contextualizados y multidiversos, como han destacado Carrillo, Montero y Sulbarán (2021).

Por lo que hoy por hoy, se cuenta con las llamadas comunidades de aprendizaje; el punto de partida del proceso continuo de formación vivido por Caremis y Marielinda en estudios abiertos. Para abordar el tema referente a tales comunidades, se partió del hecho de la noción de comunidad, la cual refiere al conjunto de seres humanos que conviven e interactúan académicamente entre sí y con otros de otras comunidades, que poseen los mismos intereses desde los puntos de vista sociales, culturales e intelectuales, entre otros. Por otra parte, el término de aprendizaje se centra en la adquisición del conocimiento de manera consciente y placentera con utilidad y significado para formarnos en un tópico determinado.

Partiendo de estas premisas, siguiendo con lo expresado por Carrillo (2019), se puede establecer entonces, que las comunidades de aprendizaje son espacios propicios de interacción participativa y didáctica inversa, en el que un conjunto de seres humanos busca socializar, interactuar, intercambiar saberes, aprehender, comunicar y construir el conocimiento. De tal forma, que como han expresado las participantes, la comunidad de aprendizaje es vista como un modelo de intercambio participativo que tienen como fin último llevar a cabo el proceso de formación del ser humano. Siendo este, de manera cooperativa y colaborativa, donde cada una de ellas pueda expresarse de manera libre. Al tiempo de que cada quien, se relacione de manera positiva desde su propia dimensión del saber, para que sea capaz de reflexionar, analizar, pensar y generar conocimiento, mediante el establecimiento de relaciones sociales dialógicas constructivas.

Relaciones estas, que además de ser el elemento dinamizador de las comunidades de aprendizaje, constituye el eje fundamental para llevar a cabo el proceso de formación. En el caso de ambas, exteriorizan que buscan desarrollar personas con sentido social solidario, de actitudes críticas, reflexivas y proponentes. Por esta razón, la experiencia se ajusta a los hallazgos de Pérez, Africano y Febres- Cordero (2018) quienes señalan que las comunidades de aprendizaje son “el conjunto de personas que intercambian experiencias, saberes y conocimientos, los cuales se transmiten a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las habilidades, destrezas, y competencias de sus integrantes” (p.514); algo que indudablemente ocurre de manera natural y genuina en las comunidades de aprendizaje de los estudios abiertos.

De igual modo, consideramos oportuno citar a Anzola (2013), quien en su visión de los estudios abiertos, plantea que una comunidad de aprendizaje como alternativa educativa está “centrada en el empoderamiento de los estudiantes a partir de su contexto sociocultural, permitiéndoles desarrollar sus talentos individuales dentro de un proyecto compartido con temática de interés común a todos los participantes, que responde a la idiosincrasia de cada localidad” (p.15). En sí misma, esta alternativa de estudio parte entonces, de principios andragógicos vinculantes y compartidos entre sus participantes, donde la responsabilidad, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo se corresponden para beneficio de cada uno, enmarcados en los principios de horizontalidad, participación mutua y de indagación con sentido. Donde se activa de forma positiva y proactiva la creatividad, la iniciativa y la imaginación, conjugándose para buscar nuevas formas de interactuar, socializar, intercambiar, actualizar y construir el conocimiento.

Elementos estos que, pudimos observar del acompañamiento formativo llevado a cabo donde la participación activa, la planificación y el deseo de aprender se constituyeron en los pilares del proceso formativo para la acreditación de saberes y experiencias en estudios abiertos. Así, es posible el establecimiento de relaciones dialógicas y canales de transmisión, comunicación, transferibilidad y reflexión activa del conocimiento. Por lo que, esta modalidad educativa se presenta como una nueva forma de estudio, una propuesta pedagogía alternativa viable, referida a:

La búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechaza la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad. Es entender a la educación como vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad. Es concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, y la realidad de sus semejantes, para desarrollar una mirada crítica de su sustentabilidad (Pérez, Africano, Febres-Cordero y Carrillo, 2016, p.240).

En efecto, las Comunidades de Aprendizaje dada su naturaleza con características propias, en el que la dinámica de actuación, se desenvuelve en sus procesos de grupalización e interacción participativa en pro de la construcción de conocimiento en colectivo, con la pretensión de avanzar en una educación de vanguardia en el país, la convierte en el eje humano dinamizador de los estudios abiertos y la pedagogía alternativa. Lo cual indiscutiblemente ocurre a través de una propuesta de formación con los intereses de acreditación de saberes y experiencias, como parte de un escenario complejo del pensamiento de cada participante que se hace consciente de su propio desarrollo, involucrándose de forma activa en el tránsito de educarse para educar, de formarse para formar, para generar cambios como ser ecológico, como lo expresa Carrillo (2017) en sus estudios sobre los estudios abiertos y la pedagogía alternativa.

La acción en la acción: Una mirada desde adentro

Los participantes de la comunidad de aprendizaje Gestión y Socialización del Conocimiento, para el momento de esta investigación, estaba conformada por miembros de diferentes disciplinas y niveles de formación, poseedores de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que han adquirido a lo largo de su vida, constituyéndose en sus experiencias y aprendizajes acumulados. Lo cual, les facultaba para manejar y mediar diferentes conocimientos y que, hoy por hoy, la sociedad los reconoce como seres humanos comprometidos con el desarrollo personal y profesional de sí mismo y de cada uno de sus compañeros de la comunidad.

Esta comunidad de aprendizaje es entonces, un espacio en donde cada participante pone en juego su capacidad de aprendizaje y comunicar su saber, lo cual le permite apreciar y tomar con consciencia lo que existe en su entorno, con el objetivo de incorporarlos a su proceso de formación y poder así relacionarse fuera y dentro del entorno de la comunidad. En este sentido, como lo expresa Torres (2003) se esta en presencia de:

Una comunidad humana organizada, urbana o rural, que se constituye como comunidad de aprendizaje, define e implementa su propia estrategia colectiva de aprendizaje a fin de satisfacer y ampliar las necesidades de aprendizaje de todos sus miembros –niños, jóvenes y adultos– y así apuntalar el desarrollo personal, familiar y comunitario (p.16).

De esto, se asume que las actividades de formación que adelantan los miembros de la comunidad de aprendizaje, como parte del proceso educativo, se realizan en equipo y de manera colaborativa y participativa, con el fin de desarrollar y afianzar las competencias que posee cada uno, sin dejar de un lado el conjunto de saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir al momento de realizar una actividad concreta (Delors, 1996).

Lo anteriormente planteado, facilitó comprender en el tránsito de actividades de la comunidad de aprendizaje el hecho de apreciar que tanto Caremis y Marielinda, se sintieron que se transformaba en personas más competentes, con mentes más abiertas, responsables y comprometidas con la transformación de sí mismas, de otros participantes y escenarios, de su entorno social y laboral, donde les es posible intercambiar información y conocimiento necesario para la formación individual y colectiva. Es de hacer notar, que los tutores, asesores y facilitadores que hacen vida dentro de la comunidad de aprendizaje, están en permanente búsqueda, actualizados y son también competentes en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje, para potenciar los saberes de los miembros de la comunidad hasta convertirlos en productos favorables para el desempeño de cada uno, relacionándolos con el día a día de manera significativa.

De igual forma, se encontró en las actividades de trabajo colaborativo en el que ambas participantes cumplen un rol relevante, como es el de realizar actividades de planificación, autoformación y discusión de temas en pro del proceso de aprendizaje y de este modo, poder establecer las metas a alcanzar por cada una, con el propósito de incrementar el desarrollo consciente de sus habilidades y destrezas, auto evaluando así el conocimiento que cada una posee.

En este contexto, los investigadores como miembros de la comunidad de aprendizaje están dispuestos y abiertos para aprender de los demás participantes, a través del relato autobiográfico, de las vivencias, experiencias y saberes adquiridos, lo que les permite interactuar y socializar nuevos conocimientos a favor de la formación,

pues las actividades que se realizan dentro de la comunidad de aprendizaje son vistas como un elemento fundamental para consolidar los conocimientos adquiridos.

Lo importante de esta relación participativa con el conocimiento, es que cada participante entienda que el conocimiento es el conocimiento sobre el conocimiento, (Morin 2011), un proceso metacognitivo singular importante en cada uno; ya que, desde el mismo momento en que se nace, se adquieren destrezas y habilidades. Conocimientos estos, que van enriqueciendo y contribuyendo con la formación que va adquiriendo cada quien. Lo que indudablemente se alcanza al enfrentarse a los retos que la vida misma impone. Son saberes, como expresan Caremis y Marielinda que las hacen crecer desde todo punto de vista, pero que sobre todas las cosas las van preparando para el futuro. Así pues, son partícipes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que la responsabilidad en el desarrollo de las actividades es compartida.

Otro aspecto hallado en el acompañamiento formativo como investigadores, y que caracteriza a la comunidad de aprendizaje es el diálogo, un pilar fundamental para el intercambio de saberes entre los miembros participantes de la comunidad, lo que para Palincsar y Brown (1984), es la enseñanza recíproca entendida como una actividad instruccional que permite la interacción y comprensión de conocimientos y saberes de un texto en particular, que puede ocurrir en un espacio y tiempo determinado, donde los que adquieren el conocimiento (educando, estudiantes, alumnos) poseen un papel activo.

Lo anterior se ve fortalecido al referir a Poggioli (2005) quien sus estudios sobre el aprendizaje estratégico señalan “que el diálogo se realiza empleando cuatro estrategias: *resumir, generar preguntas, clarificar y predecir*. (p. 73), estrategias estas que permiten la construcción progresiva del conocimiento, tomando como punto de partida las vivencias y experiencias adquiridas y de las cuales, tanto Caremis y Marielinda hacían uso durante los diferentes encuentros de saberes. Así pues, la comunidad de aprendizaje Gestión y socialización del conocimiento, es una comunidad abierta, dispuesta a interactuar constructivamente y adaptarse a los cambios que requiere este nuevo modelo educativo, para con ello construir espacios de intercambio, interacción y socialización de saberes, experiencias y conocimiento; de aprendizaje continuo y de formación permanente para ser de cada uno de sus miembros seres pensantes actuantes con criterio propio para la reflexión y autorreflexión.

Lo antes expuesto, es posible dado que existe un clima institucional idóneo que apoya y favorece las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad y entre éstos y los tutores, asesores y facilitadores, el cual no es impuesto, sino que se construyó mediante interacciones de trabajo colaborativo y cooperativo de manera permanente entre sus miembros. Por tanto, dentro de la comunidad de aprendizaje el clima de relaciones interpersonales es un entorno de bienestar y seguridad psicológica, que permitió tanto a Caremis como a Marielinda no solo expresarse tal como son sin ningún tipo de inhibición, sino que, además, desarrollar acciones para incrementar sus aprendizajes y generar cambios positivos en sus respectivos entornos socio laborales.

Una mirada desde afuera del contexto hacia la comunidad de aprendizaje

Otras perspectivas

La experiencia antes descrita, conduce a la comprensión de que la educación universitaria necesita orientarse hacia una transformación que mejore la calidad de los procesos de formación, principalmente aquellos que apoyan el acto educativo para quienes no pueden acudir al aula de clases en el campus universitario. Más aún en tiempos en los cuales la sociedad está experimentando cambios en su estructura, como consecuencia de la situación política, económica, social, sanitaria y cultural que se vive: lo cual requiere que la sociedad venezolana asuma tales cambios y adopte una transformación de su sistema educativo, en favor del desarrollo personal, profesional e intelectual del ser humano.

Esto, implica mejorar los mecanismos de gestión y socialización del conocimiento, en los que las comunidades de aprendizaje se conviertan en una alternativa pertinente y altamente significativa que permita el desarrollo del acto educativo de manera participativa, vivencial, en su contexto real y hacia la búsqueda de

nuevos espacios de interacción, intercambio y socialización de saberes pertinentes; todo esto con miras a la construcción colectiva del conocimiento, coincidiendo con lo expresado por Carrillo (2020).

Adicionalmente, se destaca el hecho de que tales comunidades son el resultado de la grupalización de seres humanos que poseen habilidades, destrezas y capacidades y se encuentran comprometidos con el desarrollo intelectual de sí mismos y de sus compañeros como pares de actuación e interacción didáctica. Es decir, que cada uno se desarrolla de manera libre y voluntaria con un propósito académico establecido, que en este caso se corresponde con la acreditación de saberes y experiencias adquiridas.

Así pues, se corresponde con elementos característicos de la dinámica propia en las comunidades de aprendizaje abordados con la participación activa de Caremis y Marielinda, vistos desde afuera, permiten de alguna u otra manera demostrar que se está construyendo e implementando un nuevo eje humano dinamizador del conocimiento para la acreditación de saberes, donde su diseño académico, desde los estudios abiertos conllevan a innovar y generar nuevas relaciones interpersonales en y con el conocimiento desde una postura más horizontal, flexible y dialógica que apunta hacia el mejoramiento en torno al conocimiento en un área específica. Al igual que como expone Carrillo (2018), conduce a la generación de propuestas de formación y autoformación más congruentes con los espacios de desarrollo socio comunitarios, socio laborales y productivos del contexto social en el que se está inmerso.

Por lo anteriormente señalado, cabe destacar a Carrillo (2019) quien expone que las experiencias de aprendizaje se conciben en la acción cotidiana, como una unidad de organización académica y social con cierta formalidad, dado que para cada miembro, esto implica una forma directa de influir de manera positiva el desarrollo óntico de sí mismo y de cada participante para incrementar el desarrollo personal e intelectual de los demás miembros; así como, de influir de manera activa en el desarrollo su entorno, a partir de la elaboración epistémica. Este procedimiento de grupalización involucra atreverse a generar nuevos mecanismos de construcción e intercambio socio educativo para acceder al conocimiento, para procesarlo y comunicarlo en favor de sí y los demás.

Por otra parte, la visión de Caremis y Marielinda, como de los demás participantes que conforman las comunidades de aprendizaje independientemente del nivel de conocimiento alcanzado, está enmarcada en el hecho de que son seres con imaginación, creativos, pensantes, proactivos; en el entendido de que cada quien sabe y conoce lo que quiere y desea hacer, porque sabe que lo que sabe. En otras palabras, es un ser que ha aprehendido a aprender a partir de sus experiencias y vivencias personales lo que le ha concedido construir un proceso epistémico y óntico para la generación del conocimiento (Delors, 1996); proceso este, que no difiere de los procesos de autoformación que se generan en la educación tradicional, el cual se consolida mediante el autodescubrimiento y la autorreflexión de sí mismo como acto alternativo auto didáctico.

Bajo este esquema de participación educativo vivenciado, es que se rompe con los esquemas tradicionales convencionales de formación académico profesional y que, de una u otra manera presentan nuevos procesos de vinculación con el conocimiento, las disciplinas y del rol del facilitador o docente, resaltando el aprendizaje colaborativo, cooperativo, en el marco de procesos reflexivos, críticos y de elevada significatividad que va permitiendo así la transformación del ser humano hacia un nivel de mayor autonomía.

Finalmente, se destaca un aspecto relevante de las comunidades de aprendizaje, vistas desde afuera, y es que desde esta acción participativa con los saberes colectivos, es que se asegura lo que se conoce como el *continuo del aprendizaje o continuo de formación* donde la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo, tanto como el desarrollo afectivo se convierten en el eje transversal que le dan coherencia al trabajo cooperativo y colaborativo en el que aprender para desaprender y construir con ello nuevos saberes, desde el punto de vista intelectual. Además, que permite en cada uno de los miembros que la dinámica experiencial de saberes se pueda desarrollar dentro de los grupos de trabajo.

Lo anterior trae consigo, que la convivencia académica quede evidenciada con la investigación que se realiza dentro de la comunidad, minimizando así la espontaneidad reactiva y la frustración que se han generado en el ámbito académico curricular convencional, en la que muchos desisten o abandonan. Evidenciado igualmente,

en las reflexiones que tanto Caremis y Marielinda hicieran referente a su proceso auto valorativo de formación en comunidad de aprendizaje, del cual se destaca que esta fase se desarrolla en público, acto en el que tienen oportunidad de intervenir otros miembros.

Todo esto es posible, dado que se cuenta no solo con la infraestructura idónea para el desarrollo y socialización de las actividades educativas; así como con el apoyo de instituciones educativas universitarias, para llevar a cabo la formación de los participantes de la comunidad de aprendizaje; también lo es con la actualización permanente de los tutores, facilitadores y asesores de la comunidad de aprendizaje, así como, del acompañamiento formativo de expertos que validan el proceso de aprendizaje y la acreditación de saberes y experiencias.

Reflexiones conclusivas del estudio

Con base en los hallazgos, pudo apreciarse sobre la base de las experiencias con Caremis y Marielinda, que una comunidad de aprendizaje es el conjunto de personas que intercambian experiencias, saberes y conocimientos, considerando las habilidades, destrezas, y competencias de sus integrantes, con miras a la construcción e investigación en colectivo como lo constituye el proceso de acreditación en el que se reconoce y dignifica la evolución alcanzada por cada miembro.

Como alternativa educativa, esta modalidad de estudios abiertos en comunidad de aprendizaje, está centrada en el empoderamiento de los participantes a partir de su contexto de actuación sociocultural, permitiéndoles desarrollar sus talentos individuales dentro de un proyecto compartido con temática de interés común a todos. Siendo la modalidad de la pedagogía alternativa la práctica de la acción transformadora que rechaza la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, ejecutada como vía de cambio y construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad.

Hablamos entonces, de una educación de vanguardia a través de una propuesta de formación con los intereses de acreditación de saberes y experiencias, como parte de un escenario complejo del pensamiento que se hace consciente tal cual se evidenció con la experiencia de Caremis y Marielinda.

Bajo este escenario los tutores, asesores y facilitadores que hacen vida dentro de la comunidad de aprendizaje, se disponen a potenciar los saberes de los miembros de la comunidad hasta convertirlos en productos favorables para el desempeño de cada uno. Porque vista desde afuera, la comunidad de aprendizaje asegura el *continuo del aprendizaje* o *continuo de formación* donde la construcción del conocimiento, el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo se convierten en el eje transversal que le dan coherencia al trabajo cooperativo y colaborativo, al enseñar a aprender para aprender. Como describe Salas (2024), el proceso de formación – acreditación les permite reflexionar sobre sucesos que han ocurrido en tiempos determinado de sus vidas, comprendiendo entonces que cada uno es distinto, mentalmente único e irrepetible, que investigan, accionan y aportan significativamente a las comunidades desde su dinámica de vida.

Es así como, el trabajo que realizaron tutores, asesores, facilitadores y demás miembros, con Caremis y Marielinda, alcanzó la apropiación de estrategias que les permitieran desarrollar a ambas, la indagación y el procesamiento de información, que aplicaran los conocimientos adquiridos y construyeran nuevos conocimientos a partir de sus propias vivencias; incrementando con ello su autoconcepto, autoestima y autovaloración positiva, empoderándose de la posibilidad cierta de continuar de manera autónoma e independiente en su propio proceso formativo, culminando los estudios de educación media y motivadas a continuar con su formación ya desde un nivel universitario, de manera más consciente, más pertinente y más efectiva. ©

Notas

1. El Aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. (p. 39). Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas Gerardo. (2002).

Tulio Enrique Carrillo Ramírez (Tutor): ha sido Profesor Invitado en ULA, UFT, UGMA; hoy día es docente investigador del Programa de Estudios Abiertos ProEA, adscrito a la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez UPTMKR, Coordinador del Programa de Formación Docente Avanzada de la UPTMKR, Tutor de Comunidades de Aprendizaje en el ProEA. Es, además, Magister en Gestión Educacional. Doctor en Gestión para la Creación Intelectual, Postdoctor en Onto Epistemología. Es Metodólogo, conferencista y tallerista en desarrollo humano, estudios abiertos, como también, en el área educativa y gerencial. Amplia experiencia en formación profesional de la docencia. Dentro de las publicaciones, destacan Los PPAs (Educere, Venezuela 2001), Una aproximación a las pedagogías alternativas (Educere, Venezuela, 2016), entre otros. Conjunto Res. Virgen de Las Nieves, Pozo Hondo, Ejido Mérida. Venezuela.

María Alejandra Febres Cordero: Doctora en Creación Intelectual, Magister Scientiae en Economía. Economista. Profesora Tiempo Convencional en la Facultad de Ingeniería-ULA. Servidor Público en el campo de la ciencia, tecnología e Innovación, con certificación en el Registro Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación (Recitven). Publicaciones a nivel nacional e internacional: La gestión del conocimiento en procesos educativos virtuales (UNAD, Colombia 2021), Las relaciones sociales derivadas del uso de las tecnologías en los procesos educativos virtuales (Educere, Venezuela 2018), Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico (Educere, Venezuela 2017), Una aproximación a las pedagogías alternativas (Educere, Venezuela, 2016), Microeconomía: Un Análisis en el Corto Plazo” (Venezuela 2003), Introducción a la Economía I en Teoría y Práctica” (Venezuela, 1995) y Prácticas de Introducción a la Economía I (Venezuela, 1994). Res. Los Frailejones, Torre F-1, Piso 1, Apto1-1. Sector La Hechicera. Mérida – Venezuela.

Bethzaida Beatriz Africano Gelvez: Doctora en Pedagogía Crítica, Magister Scientiae en Gerencia Empresarial e Ingeniero de Sistemas. Experiencia en docencia universitaria presencial y on line. Servidor Público en el campo de la ciencia, tecnología e Innovación, con certificación en el Registro Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación (Recitven). Publicaciones a nivel nacional e internacional, entre las que destacan: El acto educativo virtual: alternativa confiable para la gestión del conocimiento (UNAD, Colombia 2021), El acto educativo virtual. Una visión desde la confianza. (Educere, Venezuela 2018), Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico (Educere, Venezuela 2017) y Una aproximación a las pedagogías alternativas (Educere, Venezuela, 2016). Paseo de Las Ferias, Res. Primavera, Torre A, Piso 5, Apto. A-52.

Ana Luisa Angulo Bonilla: técnico superior en Agrotecnia egresada del Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (IUTE) e Ingeniero Agrónomo egresada del Instituto Politécnico Santiago Mariño. Docente de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez y Magister en Educación superior mención Docencia Universitaria, amplia experiencia en formación profesional en el área agrícola. San Juan, sector Los Caracoles. Parte media, casa Gaviota. Mérida - Venezuela.

Nizza Katherine Salas Salas: Magister Scientiae en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Licenciada en educación Universidad de Los Andes, Docente y Coordinadora del Programa Bachillerato Productivo del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista INCES Mérida, tutora enlace de la comunidad de aprendizaje Andragogía educación de adultos. Experiencia en acreditación de saberes y haceres por experiencias de la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Participante del Doctorado en pedagogía critica en la línea de investigación Andragogía de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. Calle Coromoto, pasaje El Paraíso, casa N° 15. Mérida-Venezuela. Código

Referencias Bibliográficas

- Anzola, Myriam. (2013). *La educación alternativa puede acabar con la corrupción*. Venezuela: APORREA.
- Anzola, Myriam (2013). Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos (ProUEA) de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. Un Estado del Arte.
- Anzola, Myriam (2014). Comunidades de Aprendizajes, investigación e innovación. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz, Frida, y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. Segunda Edición. México: McGrawHill Interamericana Editores.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2001). Los PPA. *Proyectos de aprendizaje*. Educere número 15. FUNDEP. Mérida-Venezuela.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2009a). *La Escuela "María Rosario Nava". De la pedagogía alternativa a la educación inclusiva, comunidades de aprendizaje en turismo*. PPD ULA, Mérida. Ponencia Encuentro Municipal de Educación.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2009b) *Lineamientos generales de la Escuela Alternativa "María Rosario Nava"*. Mérida. Material Mimeografiado para la comunidad de aprendizaje en pedagogía crítica. DPPECD Mérida.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2010a). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento*. Material mimeografiado para estudiantes de Educación. Fac. de Humanidades y Educacion, Universidad de los Andes, Mérida.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2010b). *De la autobiografía al portafolio de saberes y experiencias. Una visión de la auto etnografía para los estudios abiertos*. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez. Ponencia, Ejido -Venezuela.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2018). *A propósito de pedagogía alternativa. Notas sobre pensamiento complejo y educación. Registros de investigación etnográfica*. Material de trabajo académico. PROEA. Ejido Venezuela
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2019). *La interacción participativa en la comunidad de aprendizaje. Una aproximación a la intersubjetividad para la construcción de conocimiento*. Material de trabajo para Pedagogía Alternativa. Inédito. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez. Ejido -Venezuela.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique (2020). *La grupalización como factor crítico de las comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Inédita. Mención Publicación. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez. Ejido -Venezuela.
- Carrillo Ramírez, Tulio Enrique, Montero, Ana & Sulbarán Franklin Alfonso. (2021). *Comunidades de Aprendizaje y Pedagogía Alternativa: una Reflexión desde la Vivencia*. Revista Cruxentiana 13. Comunidad y patrimonio p 191. Falcón, Venezuela.
- Farnham-Diggory, Sylvia. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Johnson, David; Johnson, Roger & Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Lipman, Mathew. (2014), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. España.
- Morin, Edgar. (2010) *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Editorial Piados. Barcelona, España.
- Morin, Edgar. (2011). Introducción al pensamiento complejo. Porto Alegre. Sulina. Brazil.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. United States of America:

- Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities
- Pérez, Ángel; Africano, Bethzaida; Febres-Cordero, María & Carrillo Ramírez, Tulio Enrique. (mayo – agosto 2016). *Comunidad de aprendizaje. Una alternativa de estudio*. EDUCERE, Artículos Arbitrados, Año 22 - Nº 73, pp. 511–519. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45244>
- Pérez, Ángel; Africano, Bethzaida; Febres-Cordero, María & Carrillo Ramírez, Tulio Enrique. (mayo – agosto 2016). *Una aproximación a las pedagogías alternativas*. EDUCERE, Artículos Arbitrados, Año 21 - Nº 66, pp. 237–248. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42806>
- Pimienta, Julio. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A.
- Poggioli Lisette. (2005). *Estrategias de enseñanza*. Caracas: Fundación Polar.
- Ponce, Andrea; Rangone, Claudia & Funes, Mónica (2015). *Relato de Experiencia: Diseño de Infografías como estrategia de enseñanza en Educación para la Salud en ciencias naturales y su didáctica en profesorado para la educación primaria de la provincia de Córdoba*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/ponce.pdf>
- Prendes, María Paz & Sánchez, María del Mar. (2008). *Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes*. Revista de Medios y Educación. Nº 32. España. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo 9. Vigésima Segunda Edición. España.
- Salas Salas Nizza Katherine. (2024). *El valor de los saberes y haceres desde la experiencia. Un aporte a la acreditación de jóvenes, adultos y adultas*. Trabajo de investigación. UPTMKR. Mérida.
- Torres, Rosa (2003). *Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Nuevos Documentos de la División de Educación No. 14 Recuperado de http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf

Secciones

editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

visitas y descargas en línea

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto

Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes de la educación latinoamericana y Universal

Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

Historias de VIDA

Conjunto de relatos que reviven momentos, sucesos y anécdotas relevantes de personajes representativos o comunes dentro de una sociedad. El objetivo es reseñar e interpretar, a través de la voz de los protagonistas, realidades históricas que expliquen las prácticas socio-culturales del pasado y del presente.

Sección interdisciplinaria encargada de agrupar diferentes manuscritos sobre un tema, problema, acontecimiento o personajes. vinculados a la educación e integrados a partir de su complejidad y múltiples contextos. Las colaboraciones pueden ser solicitadas con antelación.



La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.

FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS



El Fondo es una iniciativa privada sin fines de lucro encargado de solicitar y administrar donaciones de articulistas, lectores, instituciones públicas y privadas, y amigos allegados

a Educere que tengan disposición de hacer llegar contribuciones voluntarias o equipos que fueren necesarios. Educere no cobra por la publicación de artículos. Los ingresos costearán el trabajo de edición y producción de sus fascículos y los gastos del mantenimiento técnico y logístico de equipos y dispositivos electrónicos del trabajo diario.



Las experiencias pedagógicas son narraciones de alto contenido educativo presentadas en formato de escritura libre o ensayística basada en observaciones y anotaciones reflexionadas sobre resultados de iniciativas profesoriales o innovaciones generadas en ambientes escolares, familiares y de recreación.



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.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos, previo envío al arbitraje



Nº 92/ Enero-Abril 2025 / Abril, 2023

Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

Solicitud formal y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: revista.venezolana.educere@gmail.com con copia al editor.educere@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la **Inteligencia Artificial**. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens .

Título del artículo

2. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

Resumen y palabras clave

3. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
4. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica

Traducción al inglés

5. Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

Reseña autoral

6. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
7. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

El código Orcid

8. El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

9. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

Fuente: Elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)

Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

Las Notas

11. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

La bibliografía

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).
El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.
13. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
15. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

Leer las Normas para los colaboradores de Educere

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

Dr. Pedro Rivas

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

@ Correo personal: rivaspj12@gmail.com



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 92/ Enero-Abril 2025 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase* de *Educere*

Cuando los artículos —editados en otras publicaciones— sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdr@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el tiempo *pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendiente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.
En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.
5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:

- Margen superior: 2,5 centímetros.
- Margen inferior: 2,5 centímetros.
- Margen derecho: 2,5 centímetros.
- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse

Universidad de Los Andes (ULA).

Universidad Central de Venezuela (UCV).

Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar

donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo, y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

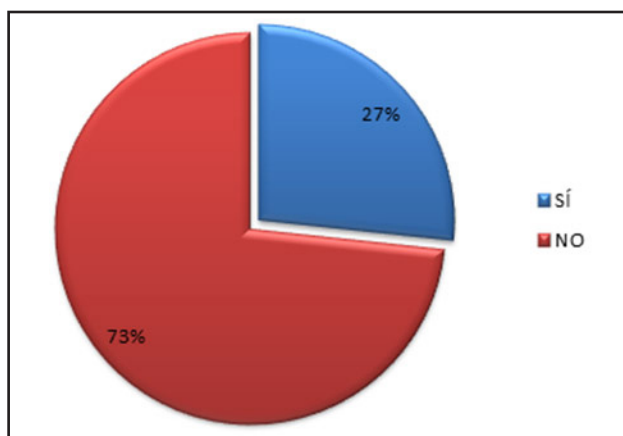
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.



5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas,

abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.

6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

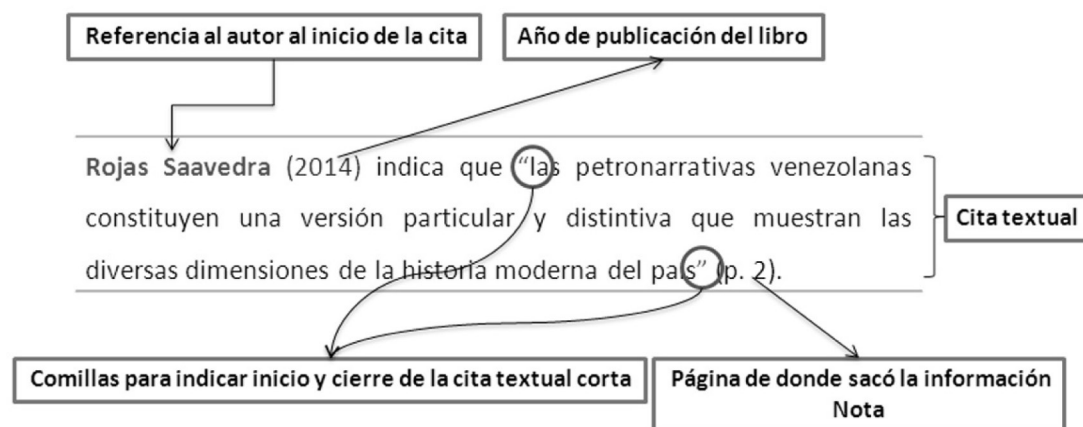
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de **plagio**, y está estrictamente prohibido. Para evitar el **plagio** debe acudirse al uso de cita textual.

La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



la American Psychological Association (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una **tesis perversa** que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del **sentir** de la nación, en la expresión de un pueblo, en **motivo** literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

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).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el

autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.

Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografían con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).
- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidad da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://](http://...)

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de [http://](http://...)

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

Nº 92/ Enero-Abril 2025 / 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 Traslase 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 Traslase 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 send in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdra@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta* - Venezuela (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained**, **discussed** and **demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- 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.*

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16.7	83.3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

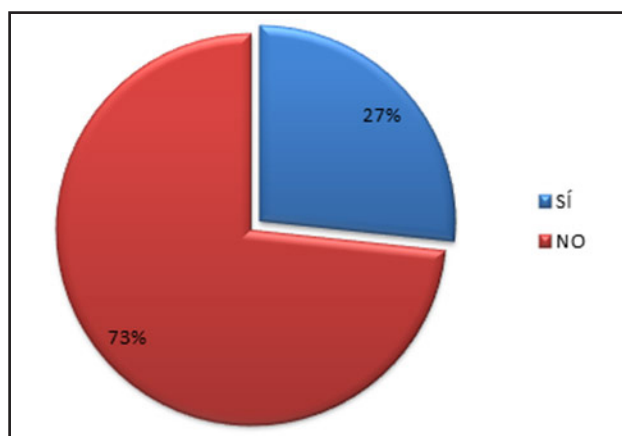


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

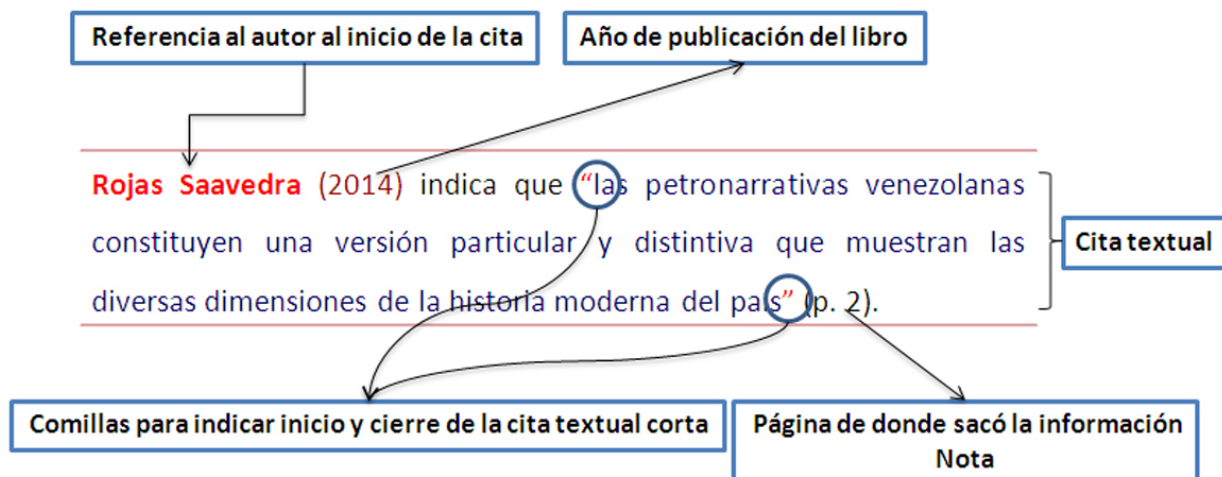
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author's permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented**, **described** and **demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
↓ Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Avila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “**al**”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-the-removal-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Nº 92/ Enero-Abril 2025 / 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 Tránsito de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substitua os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 en <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.



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.

**Año 29
Nro. 92**

Enero
Abril
2025

educere **La Revista Venezolana de Educación**

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. Aprendizaje del concepto de acto motor: estrategia neuro pedagógica para estudiantes de pregrado en el área de neurorrehabilitación
2. Desde los entornos virtuales hacia los nuevos contextos educativos en la universidad nacional de córdoba, argentina
3. Actividades formativas al profesorado universitario en ia (2020-2024)
4. Prompts en la formación docente: ¿necesidad o novedad?
5. Plan de clase atomizado: acercamiento a sus usuarios
6. Tecnologías educativas: gamificación como una estrategia innovadora en la práctica pedagógica de los docentes
7. Efecto del síndrome de burnout en el desempeño laboral de docentes universitarios
8. Impacto del síndrome de desgaste profesional en el rendimiento académico: un estudio en profesores de instituciones públicas en tovar, estado mérida - venezuela, 2023
9. Evaluación inclusiva en educación inclusiva
10. Eficacia de la implementación de prototipos arduino en la enseñanza del movimiento rectilíneo uniformemente acelerado (mrua). Un estudio experimental
11. El cubo como recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sistemas de proyección i
12. Conocimientos del docente y la formación ciudadana en el grado de transición
13. Competencias matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la escuela de educación de la universidad de los andes. Mérida-venezuela, período b-2024
14. Fomento a la investigación entre los docentes de la universidad politécnica territorial del estado mérida "kléber ramírez"
15. Relación entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente en instituciones de educación universitaria
16. Aspectos socioemocionales de un dilema ambiental a través del juego de roles
17. La estimulación del lenguaje. Actividad sensorial y desarrollo psicológico en la primera infancia
18. El feminismo como agenda sociopolítica de la post modernidad
19. El comentario un medio eficaz para la radio
20. Realidad geográfica, el cambio epistémico y la acción pedagógica escolar cotidiana
21. Identidad y patrimonio histórico-cultural en el páramo merideño: pervivencia idiosincrática y desarrollo humano
22. Una mirada a las comunidades de aprendizaje. La experiencia de acreditación de caremis y marielinda



educere.revistaeducacion



@EducereRevista



@revista.educere

Este número 92 de la Revista EDUCERE
se terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 08 de Enero de 2025

